

EDNILSON APARECIDO GUIOTI

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
TENDÊNCIAS PREDOMINANTES NA
SUA EXPANSÃO, BRASIL E ESPANHA**

Doutorado em Educação

Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP
São Paulo, 2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

EDNILSON APARECIDO GUIOTI

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
TENDÊNCIAS PREDOMINANTES NA
SUA EXPANSÃO, BRASIL E ESPANHA**

*Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação:
Currículo, sob orientação do Prof. Dr. José
Armando Valente*

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP
São Paulo, 2007**

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

BANCA EXAMINADORA

Agradecimentos

- À Deus, que é a fonte da verdadeira e incessante inspiração, companheiro fiel e segurança na caminhada;
- À minha orientadora e mestra, Profa. Dra. Myrtes Alonso responsável direta pela realização desse trabalho, por quem não tenho suficientes palavras para expressar minha gratidão. Sem as suas orientações, seu carinho e atenção, o barco ainda estaria à deriva...;
- Ao Prof. Dr. José Armando Valente, que novamente lançou-se ao desafio da orientação após a “aposentadoria” da Profa. Dra. Myrtes;
- Ao Prof. Dr. Jordi Quintana Albalat, que atendeu meu pedido, e de braços abertos, me recebeu como orientando em Barcelona;
- À família Quintana Bo: Imma, Martí e Jordi, pela acolhida, pelo carinho e por todo o suporte que nos proporcionaram durante nossa estadia em Barcelona;
- À minha maravilhosa esposa Renata, luz que ilumina minha vida e companheira firme e fiel durante os momentos mais difíceis da elaboração dessa tese;
- Aos meus pais, que desde criança me ensinaram o valor da honestidade, da amizade, da dedicação e da luta pela vida: minhas raízes;
- À minha querida sogra, professora Maria Celia, que muito me ajudou com a correção dos capítulos da tese. Sua dedicação e pronto atendimento nas leituras e correções foram imprescindíveis na fase final da escrita deste trabalho;
- Aos professores, coordenadores e responsáveis pela gestão dos órgãos de EAD das IES que se dispuseram a ajudar na fase da coleta dos dados: obrigado por compartilhar conosco sua história;
- Ao *Departament de Didàctica i Organització Educativa* da *Universitat de Barcelona* por proporcionar as condições necessárias para a realização das pesquisas dentro do seu campus;
- Aos professores e profissionais da *Universitat de Barcelona* e *Universitat de Barcelona Virtual*, de forma especial à Anna pela atenção e pelas informações compartilhadas na fase de coleta de dados;
- À querida Rita, secretária exemplar, sempre atenta às necessidades dos alunos do Programa de Pós-graduação: Currículo;
- Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela competência

profissional, e principalmente pelo carinho e respeito aos saberes e sonhos dos seus alunos;

- Ao Prof. Dr. Rubens Martins pelo auxílio na fase da coleta de dados;
- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo suporte financeiro para a realização do Estágio de Doutorado (PDEE) na Espanha;
- Ao CNPq, pela bolsa de estudos concedida após o ano de 2006, que me permitiu a conclusão deste trabalho;
- A todos que direta ou indiretamente, ajudaram na realização deste trabalho.

Resumo

Pretendeu-se com esta pesquisa analisar as tendências atuais no desenvolvimento de EAD no ensino superior no contexto brasileiro e, de forma complementar, tendo como contra-ponto, a situação no contexto espanhol, mais especialmente em Barcelona. O estudo partiu da discussão e análise do conceito de Educação a Distância tomando por base definições de vários autores, com o objetivo de se chegar a uma concepção consensual, o que se mostrou razoavelmente difícil.

O interesse inicial pela formação do professor-tutor na educação a distância foi minimizado na medida em que se compreendeu a necessidade de ter uma visão de conjunto da realidade em termos das práticas desenvolvidas em EAD e do seu processo de desenvolvimento especialmente no Brasil. A questão de pesquisa foi definida nos seguintes termos: Qual a situação atual e as tendências predominantes do ensino a distância no Brasil e na Espanha? Como as instituições de ensino superior estão trabalhando a EAD no contexto universitário, inclusive a formação desses profissionais que atuam nos respectivos contextos? Procedeu-se, então ao levantamento de dados tanto da situação brasileira quanto espanhola na busca de informações que permitissem dimensionar a presença de EAD nas IES, os seus limites e possibilidades. Os dados estatísticos foram relevantes para informar que existem muitas similaridades entre os dois contextos pesquisados e, em alguns casos, observamos que no contexto espanhol já existem algumas novas tendências que em breve poderão ser reproduzidas aqui no Brasil. Por esse motivo, é necessário e urgente uma atenção maior por parte dos responsáveis pelas políticas de EAD para não reproduzirmos aqui os mesmos erros cometidos em outras realidades.

Palavras-chave

Educação a Distância, Tendências em Educação a Distância, EAD no Ensino Superior, Formação de Agentes de Aprendizagem e EAD contexto brasileiro e espanhol.

Abstract

The aim of the research was to analyze the current trends in the development of E-Learning at undergraduate level in the Brazilian context and, in a complementary way the situation in the Spanish context more specifically in Barcelona. The study started from a discussion and analysis of the concept of E-Learning based on the definitions of various authors in order to come to a consensual conceptual what proved to be quite difficult.

The initial interest in the development of the online tutor in E-Learning was minimized as it came to understanding the need for a whole view of the reality in terms of the practices developed in E-Learning and of their development process especially in Brazil. The research question was defined in the following terms: What are the present situation and the main E-Learning trends in Brazil and in Spain? How are the teaching institutions working with E-Learning in the university context, including the development of such professionals who act in the respective contexts? It was proceeded the data collecting of the Brazilian as well as the Spanish situation in the search for information allowing to measure the presence of E-Learning in the universities as well as its limits and possibilities. The statistical data was relevant in order to inform that there are many similarities between both researched contexts and in some cases it was noticed that in the Spanish context there are some new trends which soon may be reproduced in Brazil. Therefore it is necessary and urgent a greater attention by those responsible for E-Learning politics in order to avoid reproducing here the same mistakes found in other realities.

Keywords

E-Learning, E-Learning Trends, Undergraduate E-Learning, E-Learning Tutors Development and Brazilian and Spanish E-Learning Context.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Do meu interesse pelo tema – como surgiu e como se apresenta hoje	16
Por que estudar esse tema? Qual a sua relevância social?	22
Definindo o problema de pesquisa	27
Objetivos da pesquisa	29
Delineamento metodológico	30
Delimitando o campo de pesquisa e a amostra	36
Organização dos Capítulos	38

CAPÍTULO I

1. Educação a Distância: evolução e características atuais	41
1.1. Educação a Distância: informação histórica - as diversas gerações que marcaram a sua evolução	41
1.2. Em busca de um conceito consensual para EAD	46

CAPÍTULO II

2. Educação a Distância: Fundamentos psico-pedagógicos para a utilização das TIC	63
2.1. As novas demandas de formação: ensino e aprendizagem sob novas perspectivas	63
2.2. Cibercultura, virtualidade... ..	66
2.3. Interação e interatividade em Educação a Distância	73
2.4. Contribuições teórico-metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem em EAD	86

CAPÍTULO III

3. Educação a Distância no Brasil: evolução e estado atual	96
3.1. Breve Incursão Histórica ou Experiências precursoras	97
3.2. Políticas Públicas de Educação a Distância antes da LDB 9394/96 ..	100
3.3. Políticas públicas de EAD pós-LDB 9.394/96	103
3.4. Universidade Aberta do Brasil	115

CAPÍTULO IV

4. Situação atual da EAD no Brasil: o que mostram os dados	124
4.1. Situação atual de EAD no Brasil: período 2004-2006	124
4.2. Educação a Distância no contexto universitário: dados da pesquisa	130

4.2.1. Instrumentos de coleta dos dados	131
4.2.2. O universo de pesquisa: características do grupo investigado ..	133
4.3. Apresentação e interpretação dos dados do Questionário	136
4.3.1. Órgão responsável por EAD na IES	136
4.3.1.1. Quanto ao ano de criação	137
4.3.1.2. Localização do órgão na estrutura da IES	138
4.3.1.3. Infra-estrutura tecnológica	140
4.3.1.4. Profissionais que atuam no órgão de EAD	141
4.3.2. Cursos oferecidos em EAD	142
4.3.2.1. Iniciativa para a proposição de cursos	143
4.3.2.2. Condições necessárias para que o curso seja oferecido ..	145
4.3.2.3. Critérios para aprovação do curso	146
4.3.2.4. A quem cabe a decisão quanto à oferta do curso	147
4.3.2.5. Formas de financiamento do curso	148
4.3.2.6. Responsabilidade acadêmica nos cursos de EAD	149
4.3.3. Recursos de mídia utilizados	149
4.3.4. Proposta metodológica	150
4.3.5. Dos profissionais que atuam nos cursos de EAD	151
4.3.5.1. Critérios de escolha/seleção desses profissionais	151
4.3.5.2. Quem são esses profissionais? E quais são as exigências de formação?	153
4.4. Qual o papel/função desempenhado pelos profissionais que atuam nos cursos	160
4.4.1. Quanto aos professores	160
4.4.2. Quanto aos tutores	160
4.4.3. Quanto aos monitores.....	161
4.4.5. Orientador Acadêmico	161
4.5. Processo de formação dos profissionais para atuar nos cursos ..	162
4.6. Existência de ações de formação contínua dos professores nas IES	162
4.7. Avaliação do curso: em termos de uma nova oferta do curso	163
4.8. Discussão dos dados	164

CAPÍTULO V

5. Educação a Distância na Espanha	171
5.1. Considerações gerais	171
5.2. Como se apresenta a Educação a Distância no contexto espanhol ..	174

5.3. Instituições universitárias que atuam em Educação a Distância	176
5.4. O cenário da pesquisa	187
5.5. A pesquisa na Universidade de Barcelona	189
5.6. Organização, interpretação e análise dos dados	195
5.6.1. Análise dos dados das entrevistas	196
5.6.1.1- Proposição de curso e legislação especial	196
5.6.1.2. Reconhecimento acadêmico	197
5.6.1.3. Os agentes formativos: professor e tutor	197
5.6.1.4. Metodologia	197
5.6.1.5. Mediação	198
5.6.1.6. Tutoria	198
5.6.1.7. Formação dos tutores	199
5.7. Análise geral da pesquisa no contexto espanhol	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
<hr/>	
BIBLIOGRAFIA	228
<hr/>	
ANEXOS	236
<hr/>	

Lista de Figuras

Figura 1 - Abordagem Broadcast	88
Figura 2 - Virtualização da sala de aula tradicional	89
Figura 3 - Estar junto Virtual	90
Figura 4 - Ciclo da construção do Conhecimento (Valente)	91
Figura 5 - Ciclo- descrição	92
Figura 6 - Ciclo- reportando idéias	92
Figura 7 - Ciclo- reflexão	93
Figura 8 - Mapa da Espanha com as diferentes Comunidades Autônomas	174
Figura 9 - Comunidade da Catalunha: Barcelona	187

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Número de alunos matriculados em EAD por nível de credenciamento	125
Tabela 2 - Número de alunos a distância em instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino a ministrar EAD no Brasil: 2004- 2006	127
Tabela 3 - IES que compõem a amostra da pesquisa	134
Tabela 4- Tipos de atividades formativas	177
Tabela 5- Número de campus virtuais no sistema universitário espanhol	180
Tabela 6- Universidades que possuem algum tipo de oferta a distância em 2007	181
Tabela 7- Universidades existentes na Espanha segundo sua natureza	185
Tabela 8- Universidades da Cataluña. Siglas respectivas e cidades onde se localizam	187
Tabela 9- Cursos oferecidos no ano acadêmico 2004/2005	189

Lista de Gráficos

Gráfico 1 -Evolução da matrícula em EAD no período 2004-2006	126
Gráfico 2 -Total de alunos matriculados em EAD por nível de ensino	127
Gráfico 3 -Avanço do número de alunos a distância nas IES autorizadas (por região)	128
Gráfico 4 -Crescimento percentual das matrículas (por região)	129
Gráfico 5 -Concentração do número de alunos matriculados (por região)	129
Gráfico 6 -IES que compuseram a amostra: segundo a classe a que pertencem	135
Gráfico 7 -Distribuição das IES por região e classe.....	135
Gráfico 8 -Localização do órgão de EAD dentro da estrutura da IES	139
Gráfico 9 -Infra-estrutura do órgão de EAD.....	141
Gráfico 10 - Profissionais que atuam no órgão de EAD	142
Gráfico 11 - Níveis e modalidades de cursos a distância oferecidos pelas IES	143
Gráfico 12 - Iniciativa para a proposição de cursos	144
Gráfico 13 - Condições necessárias para que o curso seja oferecido	146
Gráfico 14 - Principais critérios para aprovação do curso	146
Gráfico 15 - A quem cabe a definição sobre a oferta do curso.....	127

Gráfico 16 - Formas de financiamento de cursos	128
Gráfico 17 - Responsabilidade acadêmica	149
Gráfico 18 - Recursos de mídia utilizados	150
Gráfico 19 - Critérios de seleção que auxiliam na escolha dos profissionais que atuam em EAD	152
Gráfico 19a - Outros critérios de seleção que auxiliam na escolha dos profissionais que atuam em EAD	153
Gráfico 20 - Profissionais que atuam nos cursos a distância	154
Gráfico 21 - Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD . (Professores da IES – Públicas)	154
Gráfico 22 - Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD . (Professores da IES – Privadas)	155
Gráfico 23 - Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD . (Professores Contratados – Públicas)	155
Gráfico 24 - Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD . (Professores Contratados – Privadas)	156
Gráfico 25 - Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD . (Tutores – Públicas)	156
Gráfico 26 - Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD . (Tutores – Privadas)	157
Gráfico 27 - Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD . (Monitores IES Públicas)	158
Gráfico 28 - Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD . (Monitores IES Privadas)	158
Gráfico 29 - Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD . (Orientadores acadêmicos IES Públicas)	159
Gráfico 30 - Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD . (Orientadores acadêmicos IES Privadas)	159
Gráfico 31 - Evolução das Matrículas dos alunos do Ensino Superior na Espanha	188

Lista de Quadros

Quadro 1 - Diferentes tentativas de conceituação e definição de Educação a Distância	49
Quadro 2 - Diferentes conceitos formulados por autores conceituados.	51
Quadro 3 - Síntese das principais características e algumas limitações das concepções mais clássicas sobre Educação a Distância.	57
Quadro 4 - Sincronia e Assincronia Virtual: vantagens e desvantagens	84
Quadro 5 - Cursos selecionados para coleta de dados	191

Lista de Anexos

Anexo 1 - Quadro síntese com as principais informações sobre as IES . analisadas (Brasil)	237
Anexo 2 - Instrumento de coleta de dados sobre as condições atuais sobre a Educação a Distância nas IES autorizadas a ofertar cursos nessa modalidade (Brasil)	240
Anexo 3 - Instrumento de coleta de dados Espanha – Entrevista semiestruturada - questões norteadoras	243
Anexo 4 - Transcrição das Entrevistas – Espanha	245
Anexo 5 - Quadro síntese com as idéias principais dos Profissionais entrevistados na Espanha	276

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Do meu interesse pelo tema – como surgiu e como se apresenta hoje

Os motivos e intenções que me conduziram a esta proposta de tese não surgiram simplesmente de um dia para o outro, mas foram sendo construídos a partir da minha vivência em diferentes ambientes e contextos ligados à formação de educadores desde 1997. A minha familiaridade com as questões da tecnologia educacional foi se consolidando através do convívio com situações de ensino e aprendizagem para diferentes grupos que tomavam contato com esses recursos pela primeira vez. Convivi, de forma bem próxima, com educadores que faziam suas primeiras incursões na aprendizagem com a utilização das **Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)** enquanto recurso para melhorar sua prática de sala de aula em projetos¹ dos quais participei, inicialmente como monitor e posteriormente como formador.

Esse fato permitiu-me observar, e ao mesmo tempo tentar compreender quais eram suas maiores dificuldades, questionamentos e temores frente a essa nova experiência pela qual passavam, mesmo porque havia a suspeita de que a tecnologia pudesse substituir o professor no seu fazer pedagógico. Essas desconfiças se ampliavam à medida que o ensino a distância se revelava uma modalidade importante de ensinar e aprender, permitindo que a educação ganhasse novas dimensões para além do espaço escolar.

¹ Projeto Estendendo o Horizonte (IBM/Unesp) (1997), Programa de Educação Continuada (PEC) - Unicamp/SEE-SP (1998) e Programa de Educação Continuada (PEC) - PUC-SP/SEE-SP (1998).

A despeito dessas experiências anteriores relacionadas ao uso das TIC por parte dos professores, minha iniciação na EAD aconteceu no ano de 1998, enquanto realizava pesquisas² na área de informática aplicada à educação no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Nesse ano, foram organizados vários encontros e palestras com profissionais da área que estavam trabalhando com o tema EAD na universidade. Esses eventos tinham como objetivo principal analisar as possibilidades, implicações e potencialidades dessa modalidade de ensino (utilizando-se das TIC) quando aplicada em larga escala no contexto brasileiro.

Ao mesmo tempo em que isso acontecia em Campinas, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), mais particularmente o Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, empreendia esforços no sentido de ampliar e enriquecer a Linha de Pesquisa de Formação de Professores com a contribuição das TIC e suas aplicações à educação. A idéia central que norteava essa proposta inovadora era de que a formação de professores não poderia ficar alheia a essa questão, uma vez que as modernas tecnologias constituíam meios de comunicação e informação poderosos, cujo potencial certamente permitiria reformulações profundas na forma de ensinar e de aprender. Sob essa perspectiva, o estudo das TIC deveria ser necessariamente contemplado no processo de formação dos educadores, já que os programas de Pós-graduação em formação de professores, via de regra, não incluíam a perspectiva do uso das TIC e suas aplicações e implicações na educação.

Esse processo de reconstrução curricular foi beneficiado pela presença, no Programa, de professores com grande experiência em Informática e Tecnologia Educacional³, que se dispuseram a tratar da questão em profundidade, numa perspectiva interdisciplinar, trabalhando em equipe

² Nesse momento, estava desenvolvendo um projeto de Aperfeiçoamento no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), sob a orientação do Prof. Dr. José Armando Valente, investigando as potencialidades das TIC e do Construcionismo na criação de espaços de aprendizagem contextualizado e significativo para o ensino de conceitos da Geografia, com alunos do Programa de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (PRODECAD) da Unicamp. Processo FAPESP n.º 98/05333-6.

³ Prof. Dr. José Armando Valente, Prof^ª. Dra. Maria Cândida de Moraes e Prof. Dr. Fernando Almeida.

com os professores da área pedagógica. Assim, tinha início uma nova fase no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, cujos avanços foram significativos na formação dos futuros mestres e doutores, entre os quais eu me incluía, e cujas conseqüências seriam evidenciadas posteriormente através dos inúmeros convites recebidos pelos concludentes dessa linha de pesquisa para trabalharem em Programas de formação de educadores utilizando as TIC.

Como fruto dessas discussões e do espírito pioneiro e desafiador desses professores, foi realizada no ano de 1999 uma experiência, em termos curriculares, bastante inovadora. Decidiu-se realizar um trabalho em educação a distância com uma unidade do conteúdo disciplinar previsto em duas disciplinas dos cursos regulares de Mestrado e Doutorado utilizando o ambiente telemático Teleduc⁴. Pretendia-se com isso estimular as atividades de Educação a Distância e a utilização dos recursos da tecnologia em situações de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que se oferecia aos alunos a oportunidade de aplicar os conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas teóricas, vivenciando na prática as dificuldades e as possibilidades dessa modalidade de ensino, incentivando-os a prosseguir nesse caminho, fundamentando devidamente as práticas utilizadas.

Enquanto aluno do Programa, tive a oportunidade de participar ativamente dessa experiência, colaborando inclusive na sua implementação e desenvolvimento, auxiliando na criação de um vínculo entre os professores do Programa de Pós-graduação e a equipe do NIED responsável pelo ambiente telemático, o qual era constantemente modificado para atender à nova metodologia desenvolvida por essa equipe formada por professores e alunos do Programa. A análise crítica da experiência mostrou as dificuldades de realização de um trabalho dessa natureza, mas ao mesmo tempo apontou caminhos para atividades

⁴ O Teleduc é um ambiente telemático desenvolvido por pesquisadores e pós-graduandos ligados ao Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED/Unicamp) e possui uma abordagem diferenciada baseada nas idéias construcionistas. (Rocha, 2002).

futuras e despertou em muitos alunos o desejo de prosseguir nos estudos sobre o tema⁵.

A partir desse momento e por decorrência dessa experiência, surgiram outras oportunidades de trabalhar em EAD e, sempre que possível, estive presente, ampliando assim a minha base de conhecimento sobre o tema. Abria-se assim um vasto campo de pesquisas e aprendizado, tanto para os professores quanto para os alunos interessados.

A participação nessas experiências, e principalmente o espaço de discussão e aprendizagem que se foi construindo nesse Programa de Pós-graduação, mais particularmente nessa Linha de Pesquisa entre alunos e professores, foi determinante para a minha inserção em EAD. Passados alguns anos, após haver participado de vários cursos e Projetos de formação de professores⁶ que utilizavam recursos de EAD, como o projeto Abril Educação, e projetos públicos, tais como o projeto OEA e ProInfo, muitos questionamentos começaram a emergir como temas de investigação, entre os quais se destacava a questão do papel e da formação dos agentes que atuavam nos cursos de EAD, meu tema atual de investigação.

Por conta de todos esses questionamentos e dúvidas, preocupava-me sobremaneira a proliferação de cursos a distância para grandes populações, sem que se desse a devida atenção para os fundamentos pedagógicos e metodológicos dessa proposta de ensino e sem que se tomassem os cuidados necessários com a formação dos novos agentes educativos envolvidos nesse processo.

⁵ Maiores informações sobre o assunto podem ser encontradas no site do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo (<<http://www.ced.pucsp.br>>).

⁶ Participei em diferentes projetos como o Abril Educação, criado pela Editora Abril para oferecer cursos em parceria com a FIA-FEA/USP na modalidade a distância. Nesse curso, atuei como coordenador dos professores tutores que mediavam os cursos. O projeto OEA/ProInfo/MEC, em parceria com a PUCSP, o NIED/Unicamp e o LEC/UFRGS, visando a constituição de uma rede telemática na América Latina. Também o programa de formação de gestores para as regiões Norte e Centro Oeste patrocinado pelo ProInfo.

Não se pode ignorar o fato de que as várias iniciativas das Instituições encontravam respaldo nas políticas públicas, uma vez que estas haviam se posicionado favoravelmente à modalidade de ensino de EAD, vislumbrando uma forma viável de equacionar o aumento da demanda, para assim atender aos anseios da população até então privada de freqüentar escolas de nível superior. O problema que se colocou diante dessa situação, de fato, foi que as propostas de ação desencadeadas pelas Instituições de ensino, e mesmo aquelas de iniciativa do MEC, nem sempre apresentavam uma fundamentação pedagógica consistente e coerente com o que se pretendia atingir.

Eu me indagava, então, sobre a validade desse tipo de ensino em termos educacionais, ou seja, até que ponto os cursos desenvolvidos a distância estariam preocupados com a formação dos jovens para os dias atuais, visto que, da forma como se apresentavam, a preocupação central se voltava para a simples instrução ou transmissão de informações, deixando de lado todo o potencial cognitivo dos alunos e sua capacidade de construção e reconstrução do conhecimento.

Além disso, surgia um outro problema que as instituições de ensino superior não estavam preparadas para enfrentar: embora os cursos oferecidos resultassem de propostas elaboradas por professores credenciados da própria Instituição de Ensino Superior (IES⁷), tornava-se necessário pensar no papel dos mediadores, responsáveis pelo acompanhamento, orientação e apoio aos alunos, os quais muitas vezes não possuíam conhecimento suficiente do assunto, tampouco da ação pedagógica que iriam desenvolver.

O surgimento de um novo tipo de professor, geralmente sob a rubrica de tutor, monitor, mediador da aprendizagem etc., contratado para trabalhar nos cursos a distância, mesmo não estando preparado para esse tipo de

⁷ Utilizamos aqui a expressão IES para podermos abarcar outras categorias de Instituições de ensino superior que não são Universidades (elas são em grande número), embora tenham autorização para oferecer cursos a distância.

trabalho, era motivo de preocupação. A constatação de que os cursos oferecidos por instituições de ensino superior conceituadas, resultado de propostas feitas por professores credenciados das respectivas instituições, estavam sendo executados por outras pessoas cujo conhecimento do assunto era freqüentemente insuficiente causava-me inquietação, ao mesmo tempo em que me instigava a conhecer melhor o assunto.

Ficava evidente o papel desses agentes formativos, meramente reprodutores da mensagem escrita e programada, sem autonomia para interpretar o que estaria sendo transmitido. Constatava ainda que, a título de preparação, esses agentes eram treinados na utilização dos recursos tecnológicos necessários, de tal forma que se tornariam instrumentalizados para executarem a contento a sua tarefa.

Outro aspecto que também trouxe grande preocupação foi o fato das políticas públicas para a Educação a Distância estarem assumindo essa modalidade de ensino apenas como uma forma viável de equacionar o aumento da demanda, atendendo aos anseios da população por ensino superior, porém deixando de lado as precauções necessárias com a fundamentação pedagógica adequada para essa modalidade de ensino que asseguraria aos cursos em EAD qualidade equivalente ou superior aos cursos presenciais.

Tudo isso se configurou como um grande quadro composto essencialmente de dúvidas e questionamentos para os quais não possuía qualquer tipo de resposta. O ponto de partida era: o que fazer para minorar esses problemas? Que tipo de formação seria necessária para preparar esses agentes de forma a torná-los aptos a desempenharem o seu papel? Mais do que isso, a grande dúvida permanecia: qual era o papel que esses agentes desempenhavam? O que lhes competia fazer, enquanto formadores e educadores, numa situação que fugia totalmente daquelas situações de ensino que estavam acostumados a enfrentar?

Foi com essas idéias em mente que me dispus a fazer as primeiras incursões nessa área de investigação, onde a questão principal ia se definindo em torno do papel do professor nessa nova forma de ensinar que se apresentava como um grande desafio, uma vez que implicava o distanciamento entre o educador e os seus educandos. A partir daí, o que mais parecia um desafio foi tomando forma, e o meu interesse foi se tornando maior a ponto de me levar à definição do tema em questão.

Por que estudar esse tema? Qual a sua relevância social?

A escolha de um tema de pesquisa, sem dúvida alguma, deve estar comprometida com alguma contribuição a ser oferecida para o avanço do conhecimento naquela área de investigação. Significa dizer que não bastam as razões pessoais para justificar a escolha do tema; é fundamental que se tenha claro a sua relevância social; portanto, é isso que desejo comentar a propósito desta pesquisa.

Desse modo, a questão se coloca a partir da importância que vem assumindo a modalidade de ensino a distância no sistema educacional brasileiro e da conseqüente necessidade de preparar professores para atuarem de forma adequada nesse novo contexto.

O momento histórico atual passa por mudanças rápidas e profundas que atingem todos os setores da vida humana, refletindo-se na educação. Ao se reportar a um passado recente, é possível constatar que há menos de três décadas, a Educação a Distância, antes relegada a segundo plano, passou a ser reconhecida como uma nova modalidade de ensino ao lado

do ensino presencial, compatível com as necessidades do momento atual, livre dos preconceitos anteriores que a viam como ensino de segunda categoria por conta das condições em que se realizava e das facilidades que oferecia para os estudantes. Isso não significa que hoje a EAD seja aceita nos meios acadêmicos sem qualquer restrição, tampouco que as experiências realizadas ofereçam resultados incontestáveis.

De qualquer forma, é necessário admitir que esse é um tema de pauta nas discussões científicas que abordam as questões educacionais na atualidade no contexto brasileiro, a tal ponto que constitui objeto de inúmeras linhas de pesquisa, motivo de eventos nacionais e até mesmo item obrigatório na legislação de ensino e na definição das políticas públicas nacionais.

Esse fato ganha significado quando se consideram as diferenças que essa modalidade de ensino apresenta em relação ao ensino presencial, requerendo do professor⁸ habilidades específicas além daquelas exigidas para o professor no ensino regular. Essa diferença é tanto mais significativa em virtude da utilização cada vez maior dos recursos das modernas tecnologias da informação e da comunicação como instrumento Mediador.

Com o advento das TIC, o desenvolvimento dos computadores pessoais e especialmente a expansão da utilização da Internet em vários locais, inclusive nas residências, o assunto tornou-se objeto de maior atenção por parte dos professores e pesquisadores. Daí, até à introdução do computador na escola foi um passo. Esses pesquisadores perceberam um enorme universo a ser investigado e uma possibilidade de renovação do ensino, uma vez que as novas mídias ofereciam meios que permitiam o desenvolvimento de outros ambientes de aprendizagem que, por sua vez, favoreciam novas formas de aprender e de ensinar. Tudo isso apontava para a necessidade de formar professores para atuarem com essas

⁸ Também citado anteriormente como mediador, tutor etc.

mídias, com base nas modernas concepções educacionais; porém, isso não ocorreu como o esperado.

Em épocas passadas, quando o ensino a distância consistia basicamente na transmissão de informações através do envio de material impresso, o processo não apresentava maiores dificuldades, uma vez que a única diferença da forma tradicional de ensino era a definição dos melhores meios de envio do material e a previsão das prováveis dúvidas decorrentes da leitura do material impresso e das possíveis respostas esclarecedoras. A maior dificuldade desse processo ficava sempre por conta das formas de avaliação da aprendizagem, cujas normas eram definidas oficialmente a fim de garantir certa credibilidade e equivalência aos cursos no momento da certificação.

No momento em que o **ensino a distância** tem chance de ganhar status de **educação a distância**, assumindo assim um caráter formativo mais do que simplesmente instrutivo, a simples transmissão de informações torna-se insuficiente e inadequada.

No contexto atual da educação a distância, busca-se uma nova forma de interação com o aluno que favoreça a ação formativa sob uma perspectiva dialógica, isto é, o professor assume a figura do estimulador/provocador do processo cognitivo do aluno, cujo papel não é mais reproduzir as informações e conceitos da forma como lhe são apresentados, mas, ao contrário, é resolver problemas com base em pesquisas e busca de respostas que atendam aos desafios que lhe são colocados.

Se de um lado, o aluno deve assumir um papel ativo no processo de aprendizagem, de outro, espera-se do professor uma atitude e uma disposição diferentes daquelas que o sistema tradicional de ensino tem sempre defendido: o professor com o papel histórico de transmissor de informações e saberes já elaborados numa perspectiva meramente reprodutivista.

É bem verdade que essa mudança no papel do professor e do aluno não é condição necessária apenas no ensino a distância. Ao contrário, é uma exigência das modernas concepções de educação e ensino que, por sua vez, são sustentadas por fundamentos psico-pedagógicos que definem a aprendizagem e o processo de aquisição de conhecimento de forma totalmente distinta daquela que embasava o ensino tradicional.

Além disso, há que se considerar ainda o fato de que nas atuais condições da sociedade moderna, o acesso às informações tornou-se muito mais fácil; elas podem ser obtidas em todo lugar, não apenas na escola, facilitando o processo de auto-aprendizagem, desde que as pessoas saibam como e onde buscar as informações. Portanto, o aprendiz necessita, acima de tudo, de uma orientação e de uma base de referência para construir o próprio conhecimento e chegar a conclusões próprias.

Dessa forma, o fundamental hoje, em termos de ensino e aprendizagem, é estimular o pensamento do aluno e fornecer-lhe elementos que o auxiliem no processo de busca de informações e seus significados para que ele seja capaz de construir o seu conhecimento, e com isso, poder chegar a respostas possíveis para um determinado problema.

Isso posto para o ensino presencial, é preciso interpretar a questão à luz dos parâmetros estabelecidos para a educação a distância, em que o aluno e o professor ficam separados fisicamente, requerendo, portanto, outras formas de interação que produzam efeitos semelhantes àqueles apontados para uma educação presencial efetiva.

O grande equívoco cometido por pessoas responsáveis pelas políticas públicas em EAD parece ter ocorrido por pensarem que bastaria apenas escolher professores com bom desempenho no presencial, com uma rápida preparação tecnológica e com bons mecanismos de entrega da informação, para garantir resultados igualmente satisfatórios em EAD.

Essa tese mostrou-se insustentável por ter partido do pressuposto de que não existem diferenças significativas nos dois tipos de ensino.

Uma vez admitida a falsidade do pressuposto, torna-se necessário investigar a questão a partir de uma análise mais profunda do que significa fazer educação a distância e quais as bases teóricas em que essa modalidade de ensino se assenta, de forma a poder dar sustentação à hipótese/suposição inicial da presente pesquisa.

Parte-se da hipótese de que a educação a distância de qualidade não depende apenas, ou essencialmente, dos recursos tecnológicos utilizados, mas sobretudo da metodologia empregada e da capacidade dos agentes educativos de explorarem o potencial desses meios para alcançarem os objetivos educacionais almejados, o que implica necessariamente uma formação dos mesmos que vai muito além da instrumentação tecnológica.

Portanto, está implícita uma questão básica: qual a melhor forma de utilização dos recursos disponíveis para que a educação a distância possa de fato produzir efeitos formativos desejáveis, permitindo uma interação eficaz em termos de ensino e aprendizagem? Acresce a isso uma questão decorrente: como preparar esse professor para agir em consonância com essas concepções, valendo-se dos recursos oferecidos pelas TIC? Por certo, a questão colocada dessa forma é bastante ampla e comporta vários tipos de investigação. Portanto, para efeito desta pesquisa, ela serve apenas de pano de fundo para situar o problema que será o objeto da pesquisa.

Definindo o problema de pesquisa

As questões levantadas anteriormente me alertaram para a necessidade de iniciar a investigação buscando elementos que informem o lugar e a importância que a EAD vem assumindo no sistema de ensino brasileiro.

Partindo da hipótese de que o problema emergiu quando a EAD assumiu grandes proporções, atendendo a uma população cada vez maior e mais dispersa, ficou clara a necessidade de conhecer as propostas existentes, seus objetivos e as práticas desenvolvidas pelos responsáveis. Dessa forma, decidi-me por iniciar com um estudo exploratório da questão no contexto brasileiro e, na medida do possível, em outros contextos com maior tradição e experiência no assunto, com o propósito de levantar dados reais da situação existente, em particular sobre o trabalho dos formadores responsáveis pela mediação e o seu processo de formação.

Embora meu interesse mais específico se volte para a questão do professor e de sua formação, acredito que seja necessário percorrer um caminho mais longo para atingir esse propósito, uma vez que as informações relativas à educação a distância no Brasil ainda estão muito dispersas, requerendo uma investigação mais ampla da situação existente.

Esse propósito levou à ampliação do universo de pesquisa, de modo a permitir uma visão mais abrangente da questão; para tanto, julguei oportuno incluir na investigação outra realidade diferente da brasileira, um contexto bem distinto com tradição consolidada em EAD, oferecendo um contraponto para a análise da situação brasileira. A escolha recaiu na Espanha, onde tive a oportunidade de fazer um estágio de doutorado na Universidade de Barcelona (UB), ampliando sobremaneira a minha visão do assunto.

Esse caminhar levou-me à seguinte definição do problema de pesquisa:

Qual a situação atual e as tendências predominantes do ensino a distância no Brasil e na Espanha? Como as instituições de ensino superior estão trabalhando a EAD no contexto universitário, inclusive a formação desses profissionais que atuam nos respectivos contextos?

Com base no referencial teórico que fundamenta a EAD, definiram-se os parâmetros que nortearam a análise e interpretação dos dados que expressam a situação atual do ensino a distância no Brasil e, ao mesmo tempo, o trabalho desenvolvido pela Universidade de Barcelona com respeito a essa questão.

O quadro geral da situação de EAD em termos quantitativos, instruído pelas informações relativas ao enquadramento de EAD na estrutura da universidade brasileira, permitirão levantar hipóteses explicativas do funcionamento desse sistema de ensino em termos de suas relações com o contexto geral da universidade. Uma ênfase maior será colocada na questão dos agentes formativos, quem são eles e como são formados, em ambos países, de forma a permitir algumas inferências sobre a importância dada à interação com os alunos nessa modalidade de ensino.

Dessa questão principal decorrem outras, mencionadas a seguir, que orientarão o desenvolvimento desta pesquisa, a coleta e a análise dos dados:

1. Quais as concepções predominantes em EAD e que importância ela assume no momento atual nos dois países?
2. Quais são as exigências legais para a oferta e legitimação dos cursos em EAD?

3. Qual é a posição da EAD na estrutura universitária e quem são os seus principais responsáveis?
4. Que cursos estão sendo oferecidos? Quais os principais critérios para a oferta de cursos em EAD nas diferentes IES?
5. Quem são os principais responsáveis pela oferta e pelos resultados apresentados?
6. Qual a metodologia utilizada, como ela é definida e quais recursos de mídia estão sendo utilizados?
7. Quem são os professores, mediadores, nessa modalidade de ensino? Quais as características que eles apresentam em termos de formação e experiência?
8. Que tipo de formação esses professores recebem?

Objetivos da pesquisa

Com essa proposta de pesquisa, pretendo oferecer uma visão de conjunto da situação atual de EAD no ensino superior, no contexto brasileiro e, em certa medida, no contexto espanhol – particularmente na *Universidad de Barcelona*, e então, tecer considerações sobre o papel e a formação dos agentes formativos que atuam nessa modalidade de ensino.

Com essa visão de conjunto, e tomando por base as nossas concepções de educação a distância fundamentadas na literatura atual e na experiência adquirida neste trabalho, pretendo evidenciar a importância da mediação pedagógica para a configuração dessa experiência educativa e a necessidade de formar os agentes educativos responsáveis por essa mediação, para torná-la efetiva, rebatendo um modelo de formação

baseado no domínio técnico e de conteúdo que se esquece da qualidade que deve existir na EAD. A intenção de explicitar o papel desses formadores e oferecer bases para o seu processo de formação encontra reforço quando se admite a necessidade de habilitações específicas para trabalhar com EAD, que não se limitam à capacidade tecnológica e que são essenciais para uma ação efetiva e credenciada.

Delineamento metodológico

"Investigação social é uma práxis distintiva, um tipo de atividade (como ensino) em que o fazer transforma a mesma teoria e objetivos que os guiam. Em outras palavras, no desafio de, nas "atividades práticas", gerar e interpretar dados, responder perguntas sobre o significado que outros estão dando, dizer e transformar aquela compreensão em conhecimento público, a pessoa leva inevitavelmente preocupações teóricas sobre o que constitui conhecimento e como será justificado, sobre a natureza e objetivos da teoria social, e assim sucessivamente. Em suma, agindo e pensando, prática e teoria são unidas em um processo contínuo de reflexão crítica e transformação." (Schwandt, 1997)

Da forma como foi definido o problema, fica bastante evidente que se trata de uma pesquisa exploratória que se encaminha para uma análise descritivo-interpretativa, apoiada nos princípios da pesquisa qualitativa. Embora predomine o enfoque qualitativo, serão utilizados também alguns dados quantitativos que darão a dimensão atingida pelo ensino a distância no momento atual e auxiliarão na formulação de um quadro geral representativo da situação atual do ensino a distância no Brasil.

A natureza do objeto de pesquisa e os propósitos estabelecidos para a mesma indicam a conveniência de utilizar a abordagem qualitativa de pesquisa, em virtude das características que ela apresenta e do tipo de informações que permite levantar.

Por implicar o levantamento inicial de informações sobre as várias Instituições, a pesquisa seguirá o curso de um estudo exploratório de caráter interpretativo, o que será facultado pelo estabelecimento de categorias de análise a serem definidas a partir dos dados levantados (categorias emergentes) e dos parâmetros oferecidos pela base teórica em que se apoiará a pesquisa.

Os pontos de vista de alguns autores conceituados na área foram tomados como apoio para nossa escolha metodológica, dos quais extraímos as seguintes observações:

Para Chizzotti (2003), nos últimos anos, vem crescendo a consciência e o compromisso com a abordagem qualitativa. Segundo o autor, isso está relacionado ao fato de que:

"(...) a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la." (2003: 08)

Conforme Moreira (2000), ao se tratar do conceito de investigação qualitativa, não se pode esquecer, ou tentar dissociar os atributos que estão associados a ela, como por exemplo, as perspectivas holística,

naturalista, interpretativa, participativa, simbólica, interacionista, construtivista, simbólica, antropológica, etnográfica e fenomenológica. Desse modo, os dados obtidos por meio da investigação na qual o pesquisador está envolvido ativamente são de natureza qualitativa e sua análise deve corresponder a isso. Nesse processo, as hipóteses são geradas durante o próprio trajeto investigativo.

Segundo Bogdan e Biklen, o termo investigação qualitativa é empregado como um termo genérico utilizado para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham características específicas, como por exemplo, a forma de coleta de dados considerados qualitativos e *"ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico."* (1994: 16)

De acordo com os autores acima citados e com os quais concordo, a opção pela investigação qualitativa se deve ao fato de que nessa modalidade, é necessário *"que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo."* (Bogdan e Biklen, 1994: 49)

Essa consideração é particularmente importante quando o campo a ser explorado inclui contextos variados que apresentam diferenças significativas com relação aos vários itens, objetos de investigação e análise. Essas peculiaridades não podem ser desprezadas no tratamento dos dados e, para tanto, requer-se uma abordagem qualitativa voltada para a compreensão dos fatores envolvidos nesse processo diferenciador.

No caso em questão, será fundamental recorrer ao enfoque interpretativo, que possibilita uma compreensão mais profunda do fenômeno analisado, a ser obtida sempre que possível através de entrevistas com os responsáveis. Das entrevistas serão extraídos os discursos dos sujeitos envolvidos, posteriormente submetidos à análise utilizando técnicas

específicas a serem mencionadas ao longo do processo. Em outros casos, quando o acesso aos sujeitos for difícil, a coleta dos dados será feita através do envio de questionários por via digital, da análise de documentos impressos e/ou de informações disponíveis no meio digital.

Para pesquisadores como Flick (2004), a investigação qualitativa pressupõe também uma diferente forma de compreender a investigação; em geral, ela vai muito mais além, pois tem como um dos objetivos principais tentar estabelecer uma relação entre o problema e o método.

Quanto à utilização do enfoque interpretativo, esta é justificada em virtude da natureza do objeto de pesquisa e dos objetivos da investigação, conforme mostram os autores pesquisados: de acordo com Neufville (1986: 55), seu objetivo é o de compreender a lógica das situações particulares, antes de extrair algumas leis gerais e, segundo Ericson (1986: 121), (...) "*a investigação interpretativa no âmbito educativo refere-se a toda família de enfoques da metodologia participativo-observativa (...)*".

Frente aos aportes oferecidos pelos autores citados anteriormente, a estratégia utilizada para a coleta de dados baseou-se principalmente na análise documental, complementada pelo uso de questionários dirigidos e entrevistas. No caso específico da entrevista, sua utilização decorreu do fato de acreditar que esse tipo de instrumento possibilita a coleta de dados de forma descritiva e, como escrevem Bogdan e Biklen (1994:134), na linguagem do próprio sujeito. Além disso, as entrevistas também permitem que as pessoas envolvidas na pesquisa atuem como participantes e observadoras de si mesmas e dos outros, e desse modo, as observações e reflexões feitas a respeito do assunto são de autoria do entrevistado (Stenhouse, 1990: 74).

Durante um processo de investigação, o diálogo com os pares é fundamental porque diminui a possibilidade de um determinado ponto de

vista carregado de pré-conceitos ou de uma visão distorcida interferir negativamente na coleta e análise dos dados.

Freire (1997) aborda muito a questão do diálogo e da ação dialógica, e também defende que é fundamental que tenhamos nossos pontos de vista; porém, ao mesmo tempo, devemos também ter muito cuidado para não transformarmos nosso ponto de vista em absoluto, pois, mesmo que nosso ponto de vista esteja certo, é possível que a razão ética não esteja sempre conosco.

Para a realização das investigações no contexto brasileiro e espanhol, iniciei com uma extensa análise bibliográfica sobre o tema, e posteriormente utilizei distintas estratégias de coleta de dados para complementar e/ou verificar como as coisas estavam realmente acontecendo na prática.

A investigação na Espanha centrou-se na aquisição de referenciais teóricos sobre o tema da educação a distância, produzidos ou difundidos naquele país, bem como na análise de cursos ofertados nessa modalidade pela Universidad de Barcelona Virtual⁹, de modo especial na observação e análise sobre a formação dos professores e tutores para atuarem em cursos a distância; esses cursos tinham como característica serem coordenados ou dirigidos por professores da Universidad de Barcelona¹⁰. Utilizei também a entrevista semi-estruturada, porque julgava que sua estrutura e forma possibilitariam alcançar os objetivos planejados.

Como a intenção naquele momento era analisar as vivências desses agentes e fazer uma reflexão sobre seu trabalho, considerando sempre o contexto de cada atividade e curso no qual eles atuam, optei pelas entrevistas semi-estruturadas, tendo como foco principal a pesquisa

⁹ Universidad de Barcelona Virtual (UB Virtual), a partir do início do ano de 2006 passou a compor juntamente com outros setores e organismos, o Instituto Life Long Learnig (IL3). Para mais detalhamento, consultar o site: <<http://www.ubvirtual.com>>

qualitativa, por ter como ponto base para a compreensão dos fatores a observação direta, por um período de tempo determinado, das formas costumeiras do viver e do fazer, buscando analisar possíveis padrões de pensamento e ações manifestos em seu trabalho.

Essa modalidade tem como característica permitir que os sujeitos entrevistados expressem seus pontos de vista em uma situação de entrevista desenhada de maneira mais aberta do que uma entrevista estandardizada ou baseada em um questionário (Flick, 2004; McKernan, 1999). Para Lafon (2004), a entrevista semi-estruturada permite, por meio das perguntas abertas, coletar informações e dados mais ricos e variados, e ainda ir entrelaçando temas e construindo um conhecimento holístico e compreensivo da realidade enquanto são aplicadas.

Para a coleta de dados na realidade brasileira¹¹, foi utilizado um formulário composto de questões, na maioria fechadas, de fácil e rápido preenchimento, a serem respondidas pelos responsáveis por EAD nas instituições credenciadas pelo Ministério da Educação para a oferta de cursos a distância¹².

A investigação teve início em 2004, estendendo-se para 2006, quando o acesso às informações tornou-se mais fácil, em virtude da oportunidade de trabalho que se me apresentou junto ao MEC, por ocasião da minha participação na Comissão de Seleção de Propostas de Cursos e de Pólos de apoio presencial do Edital 01/2005 (SEED/MEC) para a criação da Universidade Aberta do Brasil.

¹⁰ Para mais informações sobre a Universidad de Barcelona, consulte o site: <<http://www.ub.es>>

¹¹ Logo a seguir, no item *Delimitando o campo de pesquisa e a amostra* é apresentada a estratégia de coleta de dados.

¹² Mais detalhes sobre o formulário e a estratégia de coletas de dados é abordado no capítulo IV.

Delimitando o campo de pesquisa e a amostra

Com relação ao contexto brasileiro, o campo de pesquisa foi delimitado em termos das principais Instituições de Ensino Superior (IES) que nos últimos anos têm participado de propostas de formação a distância, financiadas pelo governo federal ou credenciadas para oferecer esse tipo de ensino no Brasil, como por exemplo, a UFMT, a UFSC, PUC-RJ, entre outras. Para tanto, consultei no site do MEC a relação das IES credenciadas para oferecer cursos na modalidade a distância, e a seguir, parti para a fase inicial da coleta dos dados propriamente dita, visitando os sites de cada uma dessas Instituições de ensino superior, com o objetivo de verificar os seguintes aspectos:

- Localização do órgão responsável por EAD no contexto da IES;
- Condições de infra-estrutura tecnológica e recursos humanos;
- Informações sobre a metodologia utilizada;
- Cursos oferecidos e seus responsáveis diretos, tanto pela elaboração dos conteúdos, como pela execução do curso;
- Formação dos professores e tutores que atuam nos cursos.

Constatada a precariedade dos dados existentes nos sites das IES, concluí que seria necessária a utilização de um questionário informativo a ser enviado para as IES credenciadas, muitas delas já visitadas através do site no qual constavam os vários itens que correspondiam aos objetivos da pesquisa.

Com relação ao contexto espanhol, o procedimento foi bem diferente, até porque o tempo de permanência na Universidad de Barcelona (UB) me permitiu conhecer o trabalho desenvolvido em EAD sob diferentes pontos de vista: enquanto pesquisador, observador visitante e na condição de bolsista-estagiário, sob a orientação de um professor¹³ responsável

¹³ Professor Dr. Jordi Quintana Albalat atuou como professor co-orientador da tese no período em que foi realizando o estágio de doutorado na Espanha.

atuante em EAD. O meu universo de pesquisa na Espanha ficou limitado à UB, mais particularmente à Universidad de Barcelona Virtual, onde tive a oportunidade de realizar Estágio de Doutorado (CAPES) em 2005. O contato com outras Universidades ocorreu de forma bastante superficial, o que impediu de considerá-las parte da amostra.

A despeito disso, a participação em congressos internos e externos à UB, o tempo dedicado ao estudo da literatura pertinente e as oportunidades de trocar idéias com o orientador sobre tais pesquisas permitiram compreender melhor o contexto e as peculiaridades da educação a distância na Espanha, incluindo a participação da UNED¹⁴ e da UOC¹⁵ nessa forma de ensino e sua relação com as demais Instituições de ensino superior no que tange à EAD.

Essa ampliação do campo de pesquisa mostrou-se importante por possibilitar uma outra visão do problema em um contexto bastante distinto, mas com larga experiência no assunto. Com a institucionalização da EAD, por meio da criação de Universidades Virtuais, essa vivência permitiu estabelecer um certo paralelo que ampliou significativamente a compreensão do assunto.

¹⁴ A UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia: *La UNED es una gran institución: la mayor universidad de España con sus más de 160.000 alumnos; con una oferta educativa que abarca 26 carreras y más de medio millar de cursos de formación continua; y con casi 10.000 personas que, desde la sede central y desde los centros asociados, se esfuerzan por apoyar día a día la dura marcha de los estudiantes hacia la meta de su formación.* Extraído de: <<http://portal.uned.es>> em: 02/03/2006.

¹⁵ A UOC, Universitat Oberta de Catalunya: *La UOC es una institución que surge de la sociedad del conocimiento con la misión de facilitar la formación de las personas a lo largo de su vida. El objetivo primordial de la Universidad es conseguir que cada persona pueda satisfacer sus necesidades de aprendizaje aprovechando al máximo su esfuerzo.* Extraído de: <<http://www.uoc.edu>> em: 02/03/2006.

Organização dos Capítulos

Partindo do problema de pesquisa colocado e das considerações apresentadas nesta Introdução, a tese foi desenvolvida da seguinte forma:

O Capítulo I parte das origens de EAD e prossegue, mostrando a evolução por que passou esse conceito até o momento atual, quando ganha novas características graças ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, embora ainda exista uma certa dificuldade em estabelecer um conceito consensual de Educação a Distância.

O Capítulo II propõe-se a esclarecer as bases ou fundamentos psicopedagógicos da EAD, confrontando as diferentes abordagens que dão origem às práticas pedagógicas centradas no professor ou nos alunos, evidenciando a superioridade das últimas sobre as anteriores.

O Capítulo III propõe-se a apresentar um quadro geral da Educação a Distância no Brasil, desde as suas origens até o momento presente, identificando a influência das políticas públicas em cada etapa e apontando as várias experiências desenvolvidas que culminaram com o movimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Capítulo apresenta dados quantitativos da realidade brasileira e menciona aspectos da situação espanhola em contraponto à situação brasileira.

Os Capítulos IV e V tratam da pesquisa exploratória, apresentando: a organização dos dados levantados nas diversas fontes, tendo em vista as questões colocadas e em seguida, a interpretação e análise dos mesmos, tendo por base as duas categorias estabelecidas quais sejam:

- Qual a posição da educação a distância no contexto e na estrutura das Instituições de ensino superior no Brasil e em Barcelona? Existe alguma articulação entre os cursos presenciais e os cursos a distância?

- Quem são os agentes formativos responsáveis por EAD nessas IES? Que formação apresentam e como foram formados os agentes que fazem a mediação com os alunos?

O Capítulo Final apresenta algumas considerações sob a forma de respostas às questões propostas, sobretudo confirmando ou rejeitando as hipóteses iniciais.

CAPÍTULO I

Educação a Distância: evolução e características atuais

CAPÍTULO I

Educação a Distância: evolução e características atuais

O objetivo deste capítulo é analisar o tema Educação a Distância no cenário internacional, e mais particularmente no Brasil, desde as suas origens até a atualidade, mostrando as várias etapas de sua evolução, associadas às concepções apresentadas pelos diferentes autores e os fundamentos teóricos em que se apóia essa modalidade de ensino.

1.1. Educação a Distância: informação histórica - as diversas gerações que marcaram a sua evolução

O ato de comunicar, de enviar a informação de forma rápida e eficiente sempre foi uma das incessantes buscas da humanidade e, sem dúvida alguma, há três ou quatro décadas atrás, os patamares alcançados hoje eram quase inimagináveis. Os avanços nessa área têm contribuído de forma significativa para o ensino a distância, cuja característica principal é a separação física do professor e de seus alunos, ao contrário do que ocorre com o ensino tradicional, modificando-se a relação tempo e espaço no ato formativo.

A Educação a Distância surge, pois, como uma nova modalidade de ensino que, em sua fase inicial, utilizou-se da correspondência por cartas¹⁶, evoluindo para o uso do jornal impresso. A experiência mais referenciada como precursora do uso das tecnologias mecânicas com o objetivo de instruir aconteceu em 1728 pelo jornal (tecnologia da imprensa) *The Boston Gazette*, que lançou uma manchete que anunciava um curso direcionado aos leitores que desejassem aprender (mesmo morando distante dos centros de ensino) por meio de lições que seriam enviadas pelo jornal aos interessados. O jornal *The Boston Gazette* fazia questão de expressar que garantia a qualidade das lições (Aretio, 1994).

A despeito da importância dessa experiência *do Boston Gazette*, foi somente a partir das experiências realizadas nos anos de 1833, na Suécia, e 1840, na Inglaterra, com cursos de Redação e Taquigrafia oferecidos também por jornais da época, que a EAD ganhou impulso, expandindo-se para outras partes do mundo (Simonson, 2006).

O surgimento da imprensa acarretou, sem dúvida, grandes mudanças na estrutura social, política, cultural e econômica. Rodríguez Diegues (2003) afirma que a imprensa foi a grande responsável por favorecer as condições para a construção da cultura moderna tal como é apresentada hoje. A difusão de informações e conhecimentos tornou-se muito mais rápida e mais barata se comparada com o processo anterior, que consistia na reprodução de livros e demais documentos escritos por meio da cópia manual, o que se tornava muito caro e, por conseqüência, promovia a elitização dos leitores, visto que apenas uma parcela mínima da população podia usufruir desses bens culturais.

Outras empresas envolvidas no ramo da comunicação, de modo particular aquelas especializadas em comunicações, não ficaram inertes diante desse novo campo que se abria e, a partir do ano de 1928, realizaram as primeiras experiências com esse fim, utilizando-se das transmissões de rádio; em 1957, a rede CBS inaugurava o primeiro programa

¹⁶ O apóstolo São Paulo é considerado por alguns autores como o precursor do Ensino a Distância ao instruir, por meio de cartas, as novas comunidades cristãs que surgiam na Ásia e África.

especialmente constituído para a formação de adultos¹⁷ (Simonson, 2006).

Basicamente, os programas criados entre 1728 e 1980, que se utilizavam das tecnologias mecânicas ou eletrônicas, destinavam-se à formação de pessoas adultas e visavam principalmente a ampliação dos horizontes intelectuais, a melhoria e a atualização dos conhecimentos profissionais (Simonson, 2006), ou a formação rápida e em grande escala de profissionais para o atendimento de necessidades urgentes, após períodos de guerra ou grandes catástrofes (Pinto, 2004).

É ponto de consenso entre os autores que a evolução da educação a distância está intimamente ligada à evolução tecnológica, especialmente das tecnologias relacionadas com a transmissão e armazenamento de informações. Com base nesse pressuposto, a história da EAD pode ser dividida em três momentos que correspondem às diferentes gerações tecnológicas (Bates, 2005; Cruz, 2001). Nesse contexto, é possível dizer que os “modelos” de EAD mencionados acima estão dentro da primeira (uso de tecnologias mecânicas) e da segunda (uso de tecnologias eletrônicas) gerações tecnológicas. Isso fica mais evidente quando se considera a questão no campo educacional, constatando-se que a EAD, baseada no uso das tecnologias mecânicas, foi nitidamente marcada pela ausência de interação direta entre o estudante e o professor responsável pelo ensino.

Na segunda geração, fica evidente a tendência em associar multi-meios de forma integrada com a utilização de materiais didáticos preparados especialmente para o aprendizado a distância. Uma marca dessa segunda geração é o uso da comunicação em duas vias e o surgimento da mediação por uma terceira pessoa, o **tutor**. Para Cruz (2001), a criação de universidades autônomas de ensino a distância são o grande exemplo dessa segunda geração.

¹⁷ O programa lançado foi o *Sunrise Semester*, uma série que se tornou muito conhecida pelo fato de oferecer cursos universitários pela New York University entre os anos de 1957 a 1982.

A terceira geração tem como base os meios de comunicação de duas vias que possibilitam a interação direta entre alunos e professor e entre os próprios alunos. Para Cruz (2001), *"As tecnologias de terceira geração resultam em uma igualdade muito maior na distribuição de comunicação entre alunos e professores e entre os alunos (...)"* (2001: 69).

Martinez (2003) refere-se a uma quarta geração, por estabelecer uma relação entre a apropriação das tecnologias disponíveis em cada geração e a introdução de novas formas de interatividade e de interação. Nas palavras do autor, a quarta geração é uma etapa onde:

"(...) o conhecimento e a informação, assim como o uso massivo das novas tecnologias de informação e comunicação se convertem no fundamento de um novo contexto educativo, a educação virtual (...) e tem início a partir do uso incessante dos computadores e da Internet."
(Martinez, 2003:49)

Como se pode observar, a quarta geração defendida por Martinez (ibid.) é marcada pelo uso intensivo das TIC, de processos interativos, da digitalização e da comunicação por meio dos computadores. Sem dúvida alguma, é possível acrescentar aqui as contribuições da facilidade de comunicação via *VOIP*¹⁸, que começa a se tornar realidade, diminuindo drasticamente as distâncias e obstáculos na comunicação a distância.

A mesma idéia encontra apoio em Rodrigues Diegues, quando afirma que a EAD vive hoje uma importante revolução, pautada principalmente pelos avanços nos meios eletrônicos e a digitalização (e a confluência de ambos) na criação de entornos de comunicação totalmente novos, cuja principal característica está no fato desses novos ambientes:

"(...) não estarem sujeitos a um meio físico e neles a informação se situa em um espaço não real ao que muitos

¹⁸ VOIP: Tecnologia de comunicação por voz e de telefonia via protocolos TCP/IP que substitui os sistemas de telefonia convencional, tanto em termos de adaptabilidade e preço, quanto de qualidade.

denominam "ciberespaço" ou "espaço virtual"; desse modo, dispõe-se de possibilidades de transmissão de informação quase instantânea e em âmbito global." (Rodríguez, 2003: 04)

De acordo com Barberà e Badia, no plano educativo, as TIC e a crescente facilidade de digitalização das informações começam a desencadear enormes expectativas educativas ainda em desenvolvimento:

"A nadie se le escapa que en el plano educativo Internet, las <<nuevas>> tecnologías de la información y la comunicación y la facilidad creciente en la digitalización de información está desencadenando grandes expectativas, aún en desarrollo, que pueden proporcionar a los estudiantes mayores posibilidades de acceso a <<la información>> de las que hasta el momento se han producido, por ejemplo, con los libros de texto." (2004: 09)

Fica evidente nas colocações dos vários autores que a EAD passou e passa ainda por um processo de mudanças constantes, uma vez que, ao se apropriar dos avanços das TIC, propicia alterações importantes na forma de transmissão da mensagem, ao mesmo tempo em que oferece elementos para o educador repensar o seu trabalho, não se limitando à simples transmissão de informações, mas permitindo ao estudante a utilização do seu potencial cognitivo em coerência com os fundamentos psico-pedagógicos que sustentam as modernas concepções de ensino e aprendizagem.

A despeito da importância das tecnologias no desenvolvimento de EAD, é importante deixar claro que não são os recursos tecnológicos em si que realizam essas mudanças, mas a capacidade humana de utilizá-los a serviço de seus propósitos educacionais. Portanto, para se conhecer o estágio em que se encontra EAD nas IES, não basta identificar a presença de instrumentos tecnológicos avançados; faz-se necessário, sobretudo,

conhecer as propostas de ação e a forma como eles se encaixam nas mesmas.

Muitos dos preconceitos existentes com relação a essa modalidade de ensino se devem ao desconhecimento das bases pedagógicas em que se assenta a proposta de EAD e do sentido em que o termo é utilizado, uma vez que não existe muito consenso a esse respeito. Tentarei demonstrar, a seguir, a diversidade de concepções encontradas na literatura atual e o que existe de consenso sobre o assunto a fim de poder me posicionar, assumindo um conceito operacional que me guiará ao longo desta pesquisa.

1.2. Em busca de um conceito consensual para EAD

Elena Barberà (2001) apresenta o livro por ela coordenado (*“La incógnita de la Educación a Distancia”*) onde propõe uma análise de EAD tomando por base os prós e contras dessa forma de ensino, e a partir daí, levanta as inúmeras questões remanescentes. O título do livro expressa bem a idéia da quantidade de dúvidas que permanecem não esclarecidas nesse campo de estudo, mesmo para aqueles que vêm pesquisando o tema e trabalhando na elaboração de uma pretensa teoria de Educação a Distância em países com grande experiência nessa forma de ensino.

A revisão da literatura atual sobre o assunto deixa bastante claro que não existe consenso sobre o conceito atual e as características essenciais de EAD, embora os cursos a distância, em sua grande maioria, trabalhem com o conceito tradicional em que se consideram, como definidores dessa modalidade de ensino, os fatores espaço e tempo; estes são mediados por uma forma de comunicação que permite a transmissão de informações aos alunos, onde quer que eles estejam, deixando-os com liberdade para executar as suas tarefas de acordo com as suas conveniências. A

comunicação é acompanhada do envio de material básico, que serve de apoio aos estudantes e fornece os elementos básicos para a avaliação da aprendizagem. A citação abaixo exemplifica claramente essa posição:

"Educação a Distância (Fernstudium¹⁹) é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo, onde o aluno se instrui a partir do material que lhe é apresentado; onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do aluno são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível a distância, através da aplicação de meios de comunicação capazes de vencer essa distância, mesmo longa. O oposto de educação a distância é a educação direta ou educação face a face: um tipo de educação que tem lugar com o contato direto entre professores e alunos." (Dohmen, 1967: 09)

Visão semelhante bastante simplificada é encontrada em Garrido, para quem a educação a distância não possui mistérios, uma vez que:

"(...) trata-se de um tipo de ensino em que a comunicação entre professor e aluno é facilitada através de textos impressos, meios eletrônicos, ou outros recursos, sem requerer a presença de ambos em um mesmo lugar físico. Em outras palavras (...) existe ensino a distância sempre que a comunicação professor-aluno se manifesta através de outros recursos que a simples palavra oral do professor, e sua ação resulta diferida no tempo ou no espaço." (Garrido, 1976: 27)

A compreensão de EAD expressa por Garrido (1976) deve ser contextualizada historicamente e marca uma fase importante da expansão das universidades a distância na Europa e nos Estados Unidos, não deixando de ser, porém, bastante superficial, já que o diferencial dessa

¹⁹ Inúmeros autores, inclusive em várias teses, citam incorretamente como *Forstudium* ou *Ferstudium*.

modalidade de ensino está nos recursos de “comunicação professor-aluno” que vão além da palavra oral do professor.

A propósito da questão, é oportuno considerar as ponderações de Barberà (2001) ao analisar a evolução de EAD a partir da utilização das tecnologias de informação e comunicação. A autora admite que:

“(...) não há como contestar que houve um desenvolvimento sem precedentes na educação a distância nos últimos dez anos impulsionado por um conjunto de fatores sócio-econômicos, onde se incluem as novas necessidades de formação, o avanço dos processos de democratização do ensino aliados à busca de outras formas de ensino de menor custo, gerando diferenças significativas entre as duas modalidades de ensino e estas diferenças seriam responsáveis pela suposta ‘revolução no mundo da educação a distância’.” (Barberà, 2001:17)

Na visão da autora, entretanto, não se trata exatamente de uma revolução conceitual e operacional em EAD, mesmo porque muitas dessas diferenças são apenas “*novidades*” que carecem ainda de estudos e reflexões rigorosas antes de serem assumidas como características de EAD. Partindo dessa consideração, a autora coloca a seguinte questão: “*O que há de revolucionário no conceito de educação a distância?*” E contrariando a posição de autores conceituados, a autora nega a existência de uma revolução em EAD, “*uma vez que a essência do conceito não sofreu variações nos últimos anos.*”

Embora admita a existência dessas mudanças, a autora entende que elas estão associadas à vertente metodológica no que diz respeito aos meios utilizados, às possibilidades de interação e ao incremento informativo. A autora assume a posição de Holmberg (1998) ao afirmar que as mudanças pelas quais passa atualmente a educação a distância se devem mais à tecnologia (que avançou muito) do que à própria concepção de

EAD (que pouco se modificou), embora a educação se beneficie da tecnologia.

A questão central colocada pela autora constitui, na verdade, uma crítica às idéias defendidas por muitos autores de que as grandes mudanças em EAD ocorrem a partir da utilização das tecnologias, quando a seu ver, esse fato por si só não promove mudanças profundas na concepção ou nas práticas de EAD, o que somente acontece quando se trabalha com concepções educacionais de ensino e aprendizagem cuja base teórica seja construtivista. Ela observa ainda que, embora se possa constatar a existência de um esforço da educação presencial para avançar nessa direção, em EAD isso não ocorre e o que se faz ainda hoje com muita freqüência é a transmissão da informação; a fundamentação construtivista apenas começa a ser analisada com vistas à sua aplicação.

Para a autora, a razão disso está na atenção voltada essencialmente para as TIC, que acabam se sobrepondo ao fim último da educação, de tal forma que as práticas de EAD acabam se mantendo inalteradas do ponto de vista de seu caráter educativo. De acordo com Barberà (2001), para se chegar a um conceito abrangente que defina EAD no momento atual, é necessário identificar as características que tornam a EAD uma forma peculiar de ensino.

Existem diferentes expressões (muitas delas em desuso) para designar esse tipo de ensino e aprendizagem, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Diferentes tentativas de conceituação e definição de Educação a Distância

Expresión	Foco y procedencia
Educación o estudio por correspondencia	Enseñanza que utiliza el correo postal con materiales basados en papel y audio (Europa)
Enseñanza a distancia	Educación formal centrada en los métodos didácticos (Europa)
Aprendizaje a distancia	Educación formal centrada en el

	estudiante (EEUU)
Estudio independiente	Referido sobre todo al estudio superior (EEUU)
Estudios externos	Cursos universitarios en línea paralelos a los presenciales del mismo contenido y evaluación.
Estudio personal en casa - home study	Estudio realizado en casa u otros centros (EEUU)
Educación abierta	Conjuga la temporalidad y el contenido de aprendizaje a voluntad
Educación a distancia (tecnológica) contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje	En su definición mas evolucionada inclui procesos de enseñanza y aprendizaje (por medio de la tecnología)

Fonte: Barberà, 2001:19

De qualquer forma, diz a autora:

"(...) diante de tanta diversidade de vocabulário precisamos de uma ordem conceitual que passa pela revisão da definição de educação a distância, o que supõe uma olhada obrigatória para as diferentes definições assumidas." (Barberà, 2001:18)

A autora abandona a idéia de apresentar uma definição própria, preferindo adotar a definição de Keegan (1988) e a encontrada em Simonson e cols. (2000), por entender que é a que mais se aproxima do seu ponto de vista.

Desmond Keegan tenta uma definição compreensiva a partir de definições de outros autores (Holmberg, Peter e Moore), na qual ressalta cinco elementos básicos: a) a quase permanente separação entre o professor e o estudante ao longo do processo de instrução; b) a influência da organização da educação a distância na planificação e desenvolvimento dos materiais de aprendizagem e na previsão dos serviços de ajuda ao estudante; c) o uso de meios tecnológicos para relacionar o professor ao estudante e ao conteúdo; d) o uso do diálogo descontínuo entre eles; e) o papel secundário que tem o grupo classe e que converte esse tipo de educação em um ensino dirigido a indivíduos e não a grupos (Keegan, 1988; Simonson e cols. 2000, apud Barberà, 2001:19).

Diante das explicações anteriores, fica evidente que a opção por um conceito atual de EAD que contemple as suas principais características, distinguindo-a da educação presencial, não constitui tarefa simples, tendo-se em conta a existência de posicionamentos diferentes por parte dos autores. Porém, a necessidade de me definir por um conceito operacional que me orientasse na investigação, servindo de parâmetro para a análise dos dados, levou-me a analisar diferentes conceitos formulados por autores²⁰ conceituados que tiveram importância decisiva em momentos distintos do processo de evolução de EAD, com o objetivo de verificar a presença de aspectos comuns ou discordantes nos modos de conceber a Educação a Distância. A partir desse confronto, defini-me por um conceito abrangente o suficiente para identificar EAD como uma forma peculiar de ensino e aprendizagem que servirá de parâmetro para o prosseguimento da pesquisa.

Quadro 2: Diferentes conceitos formulados por autores conceituados²¹

Autor	Ano	Definição
<p>Otto Peters</p> <p>Autor alemão de reconhecido prestígio. Teve grande influência sobre os pensadores da EAD na Europa, apresentando a industrialização como traço principal da EAD.</p>	1973	Educação/ensino a distância é um método consciente de transmissão do conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios técnicos, especialmente com o propósito de reproduzir materiais educativos com alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensinar e aprender. (Peters 1973, apud Beloni, 2003)
<p>Michael G. Moore</p> <p>Um dos pioneiros em educação a distância, apresentou novas definições sobre a EAD (1972), especialmente</p>	1973	Em uma situação de aprendizagem e ensino a distância, o professor executa as tarefas de ensinar de maneira às vezes similar e outras de forma diferente das utilizadas em uma situação presencial. Similarmente, o aprendiz executa as atividades de aprendizagem, utilizando uma grande variedade de técnicas

²⁰ A escolha dos autores tomou por base a sua importância naquele momento histórico e o reconhecimento de sua competência por parte dos especialistas no assunto. Devido ao fato da existência de definições muito próximas e a falta de citação da forma adequada por muitos autores, nem sempre é possível encontrar as versões originais dos autores mais antigos. Portanto, foram utilizadas fontes secundárias (apud.) em alguns momentos.

²¹ Alguns autores são citados mais de uma vez por apresentarem novas contribuições em diferentes momentos.

sobre a Teoria do estudo independente, autonomia do aluno; classifica os programas de EAD em autônomos e não-autônomos.		para facilitar a criação de uma relação entre os dois, visando a diminuição das distâncias. As técnicas usadas para permitir a articulação entre o aprender e o ensinar incluem livros, programas de correspondência, televisão, rádio, textos, computadores, telefones (...) (Moore, 1973: 664-665)
Michael G. Moore Um dos pioneiros em educação a distância, apresentou novas definições sobre a EAD (1972), especialmente sobre a Teoria do estudo independente, autonomia do aluno; classifica os programas de EAD em autônomos e não-autônomos.	1973	Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais, onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. No entanto, a comunicação que acontece entre o professor e o aluno pode ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros. (Moore, 1973 apud Beloni, 2003)
Börje Holmberg Um dos primeiros a trabalhar os fundamentos de EAD dentro de uma universidade na Europa (Déc. 1970). Um dos principais expoentes da área.	1977	O termo educação a distância cobre distintas formas de estudo, em todos os níveis que não se apresentam sob a contínua e imediata supervisão dos tutores presentes com seus alunos em salas de aula, mas que, no entanto, se beneficiam do planejamento, orientação de uma organização tutorial. (Holmberg, 1977 apud Beloni, 2003) Concebe a educação a distância como um processo de comunicação bidirecional de caráter dialógico. A ênfase neste aspecto define a educação a distância como " <i>uma conversação didática guiada</i> ". (Holmberg 1985, apud Barberà, 2001:61)
R. Flinck Reconhecido pesquisador e professor de EAD. Seu trabalho tem servido de referência para muitos autores.	1978	A educação a distância é um sistema de aprendizagem onde as ações do professor estão separadas das ações dos alunos. Nesse modelo, o aluno trabalha separadamente ou em grupo guiado por meio de materiais de estudo previamente preparados pelos professores, que juntamente com o tutor estão localizados em um lugar diferente ao dos alunos. Nesse modelo, a comunicação é feita por diferentes meios, como correspondência, telefone, rádio. Para que a educação aconteça, pode ser combinada com diferentes formas de encontros presenciais.
Charles A. Wedemeyer Pai americano de EAD e um dos autores que mais contribuiu para o desenvolvimento desta como disciplina. Autor da teoria do estudo independente. Foi mentor de Michael G. Moore, entre outros.	1981	É uma modalidade de educação na qual o aprendiz encontra-se a distância do professor grande parte do tempo ou todo o tempo, durante o processo de ensino-aprendizagem.
Hilary Perraton Autor inglês de reconhecido prestígio, fundador da Fundação	1982	Educação a distância é um processo educativo no qual uma parte considerável do ensino é oferecido por alguém que está distanciado no espaço ou no tempo.

<p>Internacional de Pesquisa em EAD. Atualmente trabalha com políticas para EAD dentro da Comunidade Européia.</p>		
<p>Miguel Casas Armengol</p> <p>Reconhecido pesquisador sul-americano, com trabalhos de referência na área de EAD. Pesquisador Cátedra da UNESCO na UNED.</p>	<p>1982</p>	<p>"El termino educación a distancia cubre amplio espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas, que tienen en común el hecho de que ellas no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua, de profesores y alumnos en locales especiales para fines educativos; esta nueva forma educativa incluye todos los métodos de enseñanza e los que debido a la separación existente entre estudiantes y profesores, las fases interactiva y preactiva de la enseñanza son conducidas mediante la palabra impresa, y/o elementos mecánicos o electrónicos". (Armengol, 1982: 11)</p>
<p>Cropley e Kahl</p> <p>Autores de reconhecido prestígio na área de estudos sobre os aspectos psicológicos, inclusive em EAD.</p>	<p>1983</p>	<p>A educação a distância favorece a muitos alunos a possibilidade de estabelecerem seu próprio ritmo de aprendizagem, de fazerem a própria auto-avaliação, buscarem metas e se tornarem capazes de auto-dirigirem seu aprendizado.</p>
<p>K. Rebel</p> <p>Reconhecido pesquisador alemão, com significativa contribuição ao desenvolvimento conceitual de EAD.</p>	<p>1983</p>	<p>A educação a distância é um modo não contíguo de transmissão entre professor e conteúdos do ensino e aprendente e conteúdo da aprendizagem – possibilita maior liberdade ao aprendente para satisfazer suas necessidades de aprendizagem, seja por modelos tradicionais, não tradicionais, ou pela mistura de ambos.</p>
<p>Börje Holmberg</p> <p>Um dos primeiros a trabalhar os fundamentos de EAD dentro de uma universidade na Europa (Déc. 1970). Um dos principais expoentes da área.</p>	<p>1985</p>	<p>Rasgos y características de la educación a distancia:</p> <p>1- La base del estudio a distancia es normalmente un curso pre-producido, que suele estar impreso pero también puede ser presentado a través de otros medios distintos de la palabra escrita, televisión, o los juegos experimentales... el curso apunta a ser autoinstrutivo, esto es, a ser accesible para el estudio individual sin el apoyo del profesor... Por motivos prácticos, empleo la palabra cursos para significar los materiales de enseñanza antes que el proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>2- La comunicación organizada de ida y vuelta tiene lugar entre os estudiantes y una organización de apoyo... El medio más común empleado para esta comunicación de ida y vuelta es la palabra escrita, pero el teléfono se está convirtiendo en un instrumento de importancia creciente en la comunicación a distancia.</p> <p>3- La educación a distancia tiene en cuenta el estudio individual. La educación a distancia sirve expresamente al estudiante individual en el estudio que realiza por él mismo.</p> <p>4- Dado que el curso producido se realiza fácilmente por un gran número de estudiantes</p>

		<p>y con mínimo de gastos, la educación a distancia puede ser – y lo es a menudo – una forma de comunicación masiva.</p> <p>5- Cuando se prepara un programa de comunicación masiva, es práctico aplicar los métodos de trabajo industrial. Estos métodos incluyen: planeamiento, procedimientos de racionalización, tales como del trabajo, mecanización, automatización y control, y verificación.</p> <p>6- Los enfoques tecnológicos implicados no impiden que la comunicación personal en forma de diálogo sea medular en el estudio a distancia. Esto se da incluso cuando se presenta la comunicación computerizada. Considero que el estudio a distancia esta organizado como una forma mediatizada de conversación didáctica guiada. (Holmberg, 1985: 1-3)</p>
<p>José Luís García Llamas</p> <p>Professor e pesquisador espanhol. Trouxe significativas contribuições para o debate sobre a EAD e formas de avaliação. Professor da UNED.</p>	1986	<p>A educação a distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação de tecnologia à aprendizagem sem limitação de lugar, tempo, ocupação ou idade dos estudantes. Implica em novas revelações para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos.</p>
<p>Ricardo Marín Ibáñez</p> <p>Professor e investigador espanhol, pioneiro na <i>Pedagogia de la Creatividad</i> e ativista da inclusão das TIC na reforma educativa espanhola.</p>	1986	<p>La enseñanza a distancia es un sistema multimedia de comunicación bidireccional con el alumno alejado de centro docente, y facilitado por una organización de apoyo, para atender de un modo flexible el aprendizaje independiente de una población, masiva, dispersa. Este sistema suele configurar-se con diseños tecnológicos que permiten economías de escala.</p>
<p>Desmond Keegan</p> <p>Reconhecido pesquisador europeu. Seu livro <i>Foundations of Distance Education</i> (1986) teve várias edições e foi traduzido para vários idiomas. Nesse trabalho, o autor faz uma revisão do conceito de EAD.</p>	1988	<p>Define la educación de la distancia según lo caracterizado por cinco elementos: a) la separación del profesor y del principiante, b) el planeamiento y la preparación de materiales bajo influencia de una organización educativa, c) el uso de medios técnicos de unir el profesor y a principiante, d) la disposición de la comunicación de dos vías, y e) la ausencia del grupo que aprende. (apud Barberà, 2001: 19)</p>
<p>Michael G. Moore</p> <p>Um dos pioneiros em educação a distância, apresentou novas definições sobre a EAD (1972), especialmente sobre a Teoria do estudo independente, autonomia do aluno; classifica os programas de EAD em autônomos e não-autônomos.</p>	1990	<p>Educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem. (Moore, 1990, apud Belloni, 2003)</p>

<p>Michael Moore y Kearsley</p> <p>A união de ideais desses dois grandes autores contribuiu para um estudo ainda mais aprofundado do tema.</p>	<p>1996</p>	<p>"Educación a distancia es aprendizaje planeado, que normalmente ocurre en un lugar diferente al de enseñanza y como resultado de ellos requiere técnicas especiales de diseño de cursos, técnicas de instrucción especiales, métodos de comunicación mediante tecnología electrónica u otra, como así también organización y administración específicas." (Moore y Kearsley, 1996: 02)</p>
<p>Maria Luisa Belloni</p> <p>Professora e pesquisadora brasileira. Uma das pioneiras na publicação (brasileira) de um livro sistematizando os conceitos de EAD no Brasil e no resto do mundo.</p>	<p>1999</p>	<p>A EAD é entendida como uma modalidade importante dos sistemas de formação, da mesma forma que o uso intenso e inovador das tecnologias de informação e comunicação e a disponibilização de recursos educacionais (mediatecas, centros de recursos técnicos, monitorias e tutorias) de forma ampla e democrática. (Belloni, 1999: 35)</p>
<p>Lorenzo García Aretio</p> <p>Professor e pesquisador espanhol em EAD, muito reconhecido, especialmente pelo trabalho realizado junto à UNED.</p>	<p>2001</p>	<p>La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo). (García Aretio, 2001: 39)</p>

Uma rápida análise da diversidade de conceitos apresentados no quadro acima evidencia que, de um modo geral, essas concepções são essencialmente descritivas, apresentando em comum um único parâmetro, a distância espacial e temporal, que talvez não seja o item mais importante a ser considerado, tendo-se em conta os estudos e pesquisas sobre o tema realizados por alguns desses autores em épocas posteriores a essas definições.

O quadro acima permite verificar que os conceitos apresentados refletem às vezes uma visão bastante simplista de EAD, sobretudo aqueles de décadas anteriores a 90; outras vezes, as formulações se mostram bem mais complexas, refletindo os avanços das TIC e sua apropriação pelos educadores. Embora as definições recentes não difiram significativamente, é interessante compará-las a fim de poder extrair os elementos fundamentais que definem a EAD na atualidade. Uma observação a ser feita diz respeito às datas correspondentes às definições e às mudanças

que ocorreram ao longo do tempo nos modos de conceber EAD por parte dos mesmos autores.

Na década de 80, verifica-se uma preocupação menor com o ensino, prevalente em momentos anteriores, e uma ênfase nos aspectos da aprendizagem do aluno, no atendimento às suas necessidades individuais e na maior liberdade do aluno, favorecendo o desenvolvimento da autonomia. Destaca-se também a questão do planejamento e da organização em EAD, iniciando-se já a preocupação com a rigidez do sistema e a necessidade de torná-lo mais flexível para permitir os avanços apontados anteriormente. A posição de Peters, a despeito de sua importante contribuição para o desenvolvimento de EAD, provocou polêmica por utilizar conceitos da sociologia industrial para definir essa forma de ensino.

A propósito do assunto, é possível encontrar em Barberà (2001) outros elementos de análise que auxiliam a compreender melhor algumas dessas posições, de forma a encaminhar para a explicitação de um conceito geral que será assumido como referência para a presente pesquisa.

Segundo a autora citada, muitos autores, em suas análises da educação a distância, deixaram de lado o papel decisivo da interação e do diálogo na configuração desse processo. Ao invés de propor uma nova concepção, ela prefere tomar como referência o trabalho de Holmberg, que reúne vários outros trabalhos voltados para essa questão, porque ele entende que *"uma educação a distância de qualidade deveria desenvolver-se como uma conversação guiada que, a partir de um conjunto de traços distintos, orienta e facilita a aprendizagem"* (Barberà, 2001:61).

Existe a preocupação de alguns autores de combinar os dois tipos de atividades necessárias em educação a distância: aquelas em que o estudante trabalha sozinho - *"atividades independentes"* - e aquelas em que é necessário o intercâmbio - *"atividades interativas"*. Certamente o custo destas últimas é muito alto quando se trata de educação a distância em grande escala; portanto, é fundamental para as instituições buscar o

equilíbrio entre a interação e a independência. Outros aspectos considerados relevantes pelos autores no processo de interação são a motivação e a afetividade.

Ao apresentar a formulação teórica de Holmberg, Barberà deixa claro que se trata de um grande avanço teórico ao reunir algumas dimensões fundamentais que incidem nos processos de educação a distância, o que não impede que se reconheçam as suas limitações, aliás reconhecidas pelo autor, e as possibilidades de complementações, tendo em vista a complexidade do tema e a ausência de uma teoria que explique de forma global como se realizam os processos de educação a distância.

Com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento sobre a questão, a autora apresenta um quadro-síntese dos principais traços e algumas limitações daquilo que se considera *"abordagens clássicas de educação a distância"*.

Quadro 3: Síntese das principais características e algumas limitações das concepções mais clássicas sobre educação a distância

	Otto Petters	Charles A. Wedemeyer	Michael G. Moore	Börje Holmberg
Aproximación teórica a la ED	Como proceso industrializado	Como proceso independiente de estudio	Como proceso autónomo	Como proceso dialógico
Núcleo	La industrialización de la enseñanza y del aprendizaje	La libertad y responsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje	La distancia transaccional	La conversación didáctica guiada
Objetivo de estudio	Elementos estructurales de la Educación a Distancia	La reestructuración del proceso pedagógico para adaptarse a la distancia	La distancia como fenómeno pedagógico	La incidencia de la interacción y el diálogo en la calidad de la ED
Limitaciones	Capacidad limitada de acercamiento a	Presta atención reducida a la vertiente social de los procesos		Hace más énfasis en el efecto emotivo

	los mecanismos psicopedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje a distancia	de ED Riesgo de minimizar el papel del profesor y situar el aprendizaje como proceso autodirigido y aislado Atención limitada a las características de la interacción con el profesor y entre iguales		y de motivación derivados de la conversación que en los mecanismos que permiten guiarla
Palabras clave	Racionalización Mecanización Especialización Producción masiva Control de calidad Fordismo	Estudio independiente Autonomía	Distancia transaccional Autonomía Estructura de los cursos Diálogo	Conversación didáctica guiada Interacción Conversación interior

Fonte: Barberà, 2001:66

Com base nas diferentes concepções apresentadas e nas restrições apontadas pelos autores, decidi-me por iniciar a pesquisa partindo do conceito de EAD estabelecido na legislação de ensino brasileira em 1996.

Art. 1º do Decreto 2.494 de 10/02/1998, que regulamenta o Art. 80 da L.D.B. nº 9.394/96.	“uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”. LDB 9394/96
--	---

A esse conceito bastante simplificado foram associadas algumas características extraídas dos conceitos e análises apresentadas, concluindo que: embora seja muito difícil se posicionar em termos de um conceito próprio, reconhece-se a necessidade de que ele seja suficientemente abrangente para abarcar os diferentes aspectos que identificam a educação a distância:

- um sistema educativo organizado, baseado em concepções educativas construtivistas, com o apoio de uma instituição que o credencia;
- o ensino e a aprendizagem constituem aspectos distintos embora integrados;
- o material didático utilizado é especialmente elaborado para esse fim, além de outros meios de transmissão definidos a partir de uma concepção metodológica previamente estabelecida;
- as tecnologias desempenham um papel importante para promover a reintegração dos dois pólos, professor e aluno;
- a distância que os separa é transacional e pode ser minimizada pela interação efetiva e construtiva;
- tem como apoio agentes intermediários integrados nesse processo desde o início de sua concepção;
- seu papel é dar apoio ao estudante, facilitando o processo de aprendizagem.

Os defensores dessa forma de ensino apresentam uma visão um pouco "simplista" da questão, argumentando que uma vantagem incontestável dessa modalidade de ensino se encontra no simples fato de professor e aluno atuarem em espaços e tempos diferentes, proporcionando "liberdade" ao aprendiz para realizar o seu trabalho em condições de tempo e espaço que melhor lhe convierem. Esse argumento encontra reforço no fato de que, se por um lado a distância física entre o professor e o aluno apresenta o inconveniente de impedir o contato e a interação mais próxima, por outro, proporciona a oportunidade do aluno conquistar autonomia e independência em relação ao professor, buscando formas próprias de elaboração e construção do seu conhecimento de modo mais adequado e de acordo com o seu próprio ritmo de aprendizagem.

A despeito da validade dos argumentos apresentados acima, é necessário acrescentar que tais vantagens apresentadas para justificar a sua adoção somente se efetivam quando a metodologia utilizada é compatível com os objetivos educacionais pretendidos e os agentes educativos estão preparados para atuar nesse ambiente e participar do desenvolvimento de uma ***nova cultura de aprendizagem***²².

Essa compreensão do problema, entretanto, demanda mudanças no trabalho docente, tendo-se em conta que os recursos tecnológicos disponíveis podem favorecer e enriquecer esse processo, propiciando experiências diversas que extrapolam os limites da sala de aula, de tal forma que não acarretaria prejuízos para a educação o fato do professor não estar em contato direto com os alunos.

Além disso, os avanços das Ciências Sociais e do Comportamento mostram alterações profundas na compreensão que se tinha sobre o ensino e a aprendizagem como dois processos distintos embora complementares. A literatura atual não deixa dúvidas quanto à existência de formas distintas de aprender e quanto à preferência das pessoas por uma ou outra forma de aprendizagem. Portanto, é importante proporcionar diferentes situações e ambientes de aprendizagem, deixando os aprendizes com liberdade para escolher os seus caminhos, utilizando os seus processos cognitivos, permitindo assim a construção do seu conhecimento de forma pessoal e intransferível.

As mais recentes discussões a respeito desse tema levam a concluir que está se firmando uma nova concepção de EAD, em que as mídias constituem recurso importante de mediação, requerendo a formação dos agentes mediadores, tutores ou monitores, preparados para utilizar uma metodologia coerente com os paradigmas educacionais emergentes²³. Por esse e outros motivos, é crescente sua utilização tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação.

²² Sobre cultura de aprendizagem vide Pozo, J. I. **Aprendizes e Mestres. A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed. (2002)

²³ Moraes, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus. (1997)

Com base nessas idéias e na crença de que a utilização das TIC em propostas formativas dessa natureza tem potencial capaz de gerar idéias renovadoras em termos de ensino e aprendizagem, disponho-me a investigar a questão a partir de um conhecimento mais próximo e realista dessa realidade no contexto brasileiro e, na medida do possível, em outros contextos onde a educação a distância já constitui prática consolidada, como é o caso da Espanha.

É importante lembrar que a cada dia que passa, as práticas de EAD estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano; portanto, a EAD veio para ficar, deixou de ser uma modalidade de ensino de segunda classe e passou a fazer parte de uma educação de vanguarda que fornece condições para a "aprendizagem ao longo da vida" ou, como diz Barberà: *"La educación a distancia ha empezado a entrar en la corriente principal."* (2004: 13).

CAPÍTULO II

**Educação a Distância:
Fundamentos psico-pedagógicos
para a utilização das TIC**

CAPÍTULO II

Educação a Distância: Fundamentos psicopedagógicos para a utilização das TIC

Para que se possa compreender a questão da interação e as bases em que ela se fundamenta, é importante analisar como se dá o processo de aprendizagem segundo as modernas concepções decorrentes do construtivismo, tendo-se em conta um novo contexto cada vez mais dominado pelo uso intensivo das tecnologias e ampliado significativamente pela virtualidade. É nesse contexto que a educação a distância acontece e encontra recursos para seu crescimento contínuo. Esta será a temática a ser desenvolvida neste capítulo.

2.1. As novas demandas de formação: ensino e aprendizagem sob novas perspectivas

A partir do momento em que o desenvolvimento de EAD desloca o seu centro de atenção do ensino para a aprendizagem, valorizando a participação do aluno nesse processo, ganha relevo a necessidade de se proceder à análise e revisão desses conceitos à luz das modernas concepções de educação e suas aplicações à "educação on-line". É com base nesses elementos que se fomenta o debate sobre os limites e possibilidades da educação a distância e o significado que assume a interação nesse processo.

As inúmeras críticas que se fazem à educação nos dias atuais provocam reflexões sobre o processo de aprendizagem e a ação docente. O excesso

de demandas da sociedade em termos de novos conhecimentos, saberes e habilidades coloca diante dos indivíduos constantes desafios difíceis de superar. Muitos dos conhecimentos já possuídos se desatualizam com extrema rapidez, deixando de ter utilidade em momentos posteriores, e sempre necessitam ser revistos e atualizados. Na moderna sociedade industrial, parece que se aprende cada vez menos, pois se exige o aprendizado de uma maior e mais complexa quantidade de coisas, o que implica um aumento da distância entre o que se aprende e o que se deveria saber (Pozo, 2002).

Além disso, há que se considerar que as transformações ocorridas na sociedade, em grande parte como decorrência dos avanços tecnológicos, produziram alterações profundas em todos os setores da vida humana, exigindo adaptações rápidas, que por sua vez requerem conhecimentos e habilidades distintos daqueles já consolidados. A rapidez no fluxo das informações, associada aos sofisticados meios de comunicação, coloca as pessoas diante de situações que desafiam a sua inteligência e suscitam novas aprendizagens. O conhecimento, elemento central para a organização e desenvolvimento da sociedade, é ao mesmo tempo o grande motivador e uma grande incógnita, dada a sua complexidade e provisoriedade.

A escola não consegue dar conta de proporcionar toda a informação relevante e necessária para os estudantes, de tal sorte que o mais importante é formar os aprendizes para terem acesso a ela na medida de suas necessidades, ou seja, prepará-los para continuarem aprendendo sempre. Educar, portanto, não pode implicar tão somente transmissão de informações, assegurando que elas sejam retidas na memória para serem utilizadas em outras oportunidades, uma vez que a qualquer momento, elas poderão deixar de ser importantes ou significativas. O que importa na verdade é que o aprendiz seja capaz de trabalhá-las de forma crítica, para poder utilizá-las na solução dos seus problemas. Dizendo de outra forma, é importante que os aprendizes desenvolvam a capacidade de aprender, conforme a afirmação de Pozzo (2001 e 2004) citando Morin (2001):

"Formar cidadãos para uma sociedade aberta e democrática, para aquilo que Morin (2001) chamou de democracia cognitiva, e, mais ainda, formá-los para abrir e democratizar a sociedade requer dotá-los de capacidades de aprendizagem, de modos de pensamento que lhes permitam utilizar estrategicamente a informação que recebem, para que possam converter essa informação – que flui de maneira caótica em muitos espaços sociais – em conhecimento verdadeiro, em um saber ordenado."
(apud Pozzo, 2004: 10)

Numa sociedade com esse acelerado ritmo de mudanças, é impossível prever quais os conhecimentos que serão necessários em momentos futuros; portanto, o sistema educacional não consegue equacionar esse problema, senão preparando os futuros cidadãos para que sejam aprendizes autônomos e eficazes (Pozzo e Postigo (2000), apud Pozzo, 2004).

Essas considerações sobre a aprendizagem e o trabalho da educação formal tornam clara a idéia de que os aprendizes deverão ser preparados para fazer a *"gestão do seu conhecimento"*, o que implica o desenvolvimento de capacidades especiais durante o seu processo de formação enquanto aprendizes, e posteriormente na condição de profissionais; em suma, fazendo-os eternos aprendizes:

"(...) mudar as formas de aprender dos alunos requer também mudar as formas de ensinar dos seus professores. Por isso, a nova cultura de aprendizagem exige um novo perfil de aluno e de professor, exige novas funções discentes e docentes, as quais só se tornarão possíveis se houver uma mudança de mentalidade (...)" (apud Pozzo, 2004:11)

Se o ensino deve promover compreensão, adesão e mobilização, a existência de um espaço de aprendizagem coletivo, seja a sala de aula ou

os ambientes de aprendizagem virtual, é fundamental para possibilitar a troca, a criação e transformação de significados a partir do material didático utilizado e sob a direção do professor (Perez, 2000: 85).

O ponto de partida, portanto, deve ser o conjunto de significados (formas de interpretação) que emergem do coletivo, os significados que os aprendizes trazem de sua experiência cotidiana e paralela à escola, e aqueles oriundos de suas vivências na escola. É esse conjunto de significados adequadamente problematizado que serve de ancoradouro para o novo conhecimento, tornando-o significativo. Isto quer dizer que a comunicação deve começar respeitando e mobilizando os esquemas de pensamento, sentimento e ação de cada estudante e de cada grupo.

Ocorre que os processos de ensino não se adaptaram às novas demandas sociais, tampouco às mudanças nos contextos de aprendizagem. Conforme adverte Pozo (2002) com base em Norman (1988), os cenários de aprendizagem e ensino não foram pensados em função das características dos aprendizes e de seus mestres, de forma que se faz necessário adaptá-los às capacidades, aos recursos e limitações existentes, tanto do aprendiz como do professor. Não só muda o que se aprende.

2.2. Cibercultura, virtualidade...

Os novos sistemas de comunicação propiciam o surgimento de formas diferentes de conhecer e de estabelecer relações que permitem a expressão das idéias por meio de distintas linguagens e da construção do pensamento. O ciberespaço é o novo meio de comunicação onde se conectam os computadores e se abriga o mundo de informações,

formando uma "rede" que permite às pessoas "navegar", disponibilizar suas idéias e trocar informações (Levy, 1999)²⁴. De acordo com Alava,

"O ciberespaço é concebido e estruturado de modo a ser, antes de tudo, um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo. Portanto, o saber já não é mais o produto pré-construído e "midiaticamente" difundido, mas o resultado de um trabalho de construção individual ou coletivo a partir de informações ou situações midiaticamente concebidas para oferecer ao aluno ou ao estudante oportunidades de mediação." (Alava, 2002:14)

Na verdade, o ciberespaço é um espaço de informação ao qual o estudante pode ter acesso; porém, é necessário considerar que para aprender, não basta informar-se, é necessário muito mais do que isso, é preciso "*converter a informação*" para chegar ao conhecimento.

Esse novo espaço que está em processo contínuo de construção produz alterações na forma das pessoas se relacionarem com o conhecimento (Peraya In Alava, 2002).

O pensamento linear é substituído pela lógica do ciberespaço, o hipertexto, uma forma de organização bastante complexa, alinear e multiseqüencial na qual as relações são estabelecidas e representadas de acordo com as conexões elaboradas internamente pelo aprendiz, sem obedecer a qualquer critério exterior, formando o que Levy definiu como "*cibercultura*" "*(...) o 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*" (Levy, 1999). A cibercultura traz consigo uma nova lógica para a construção do pensamento que se opõe às formas tradicionais de ensino apoiadas na

²⁴ O termo cibercultura, conceituado por Levy (p. 17), significa o "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". Este livro surge de um relatório encomendado pelo Conselho Europeu, aborda as implicações culturais do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e de comunicação, deixando de fora as questões econômicas e industriais, os problemas relacionados ao emprego e as questões jurídicas.

lógica da distribuição em massa das informações, conforme as palavras de Silva (2003):

"A pedagogia da transmissão enfrentou diversos críticos, mas pouco se modificou em sala de aula." Hoje, além das clássicas críticas, essa pedagogia enfrenta cada vez mais o desafio chamado cibercultura com seu questionamento fundamental à lógica da distribuição em massa própria da mídia clássica (rádio, imprensa e tv) e dos sistemas de ensino (presencial e a distância). Os críticos da sala de aula questionaram o professor guardião e transmissor da cultura; questionaram o modelo da transmissão de conteúdos e de valores para memorização e repetição. A cibercultura questiona a distribuição de informação de A para B ou de A sobre B separando emissão e recepção."
(2003: 52-53)

Embora as informações estejam disponíveis em todo o social, é preciso saber acessá-las, conhecer os novos códigos para poder selecionar aquelas informações que serão utilizadas para solucionar os problemas enfrentados no cotidiano. No entanto, não bastam essas incursões espontâneas pelo ciberespaço como um ritual acrítico em sôfrega busca de informações, sem se deter na reflexão sobre os conceitos implícitos e fatos veiculados, alheio às condições em que tais informações foram produzidas. Tudo isso induz a equívocos na interpretação, seleção e articulação das informações e na produção de novos conhecimentos.

Essa lógica aponta para outro grande desafio: uma vez que cabe ao aprendiz reunir, organizar e representar informações dispersas, ele terá que buscá-las em locais diferentes, em diferentes momentos, e assim fazendo, estabelecer caminhos, seqüências inexplicáveis segundo uma lógica não-linear muito valorizada na escola. A participação do aprendiz nesse processo de elaboração é essencial e o resultado em termos de aprendizagem tem significado apenas para ele e para seu sistema de relações naquela circunstância. Portanto, o aprender está muito

relacionado com o contexto e com as razões que levaram o aprendiz a buscar respostas para o seu problema.

Importa que o aprendiz tenha consciência da intencionalidade de suas buscas para a construção de significados, que procure estabelecer conexões entre as novas informações coletadas e os conhecimentos que já possui, que saiba relacionar, organizar e conduzir o seu pensamento de modo a representar os novos conhecimentos, socializá-los e utilizá-los em situações da própria vida.

Fica bastante claro que hoje é necessário pensar novas práticas de formação que atendam às exigências da sociedade atual, valendo-se dos recursos disponíveis em termos tecnológicos apoiados no ciberespaço e que oferecem possibilidades de auto-formação.

Assim se evidencia a inadequação de um ensino padronizado, em que as informações provindas de uma mesma e única fonte são transmitidas para todos da mesma forma, ao mesmo tempo num determinado espaço. Deve-se caminhar na direção de uma *"nova cultura educacional"*, conforme sugerem autores como Pozzo e Echeverría (2001), uma vez que as profundas mudanças sociais geraram uma *"nova cultura de aprendizagem"*, mas para tanto:

"(...) é necessário promover mudanças nas teorias implícitas dos docentes se quisermos que eles atuem como agentes da mudança educacional e gerem em seus alunos novas formas de entender a aprendizagem e de tentar alcançá-la." (2001:19)

Fica cada vez mais evidente para os educadores que não basta preparar as pessoas introduzindo-as no universo dos conhecimentos existentes e consolidados pela humanidade. Numa sociedade onde tudo o que se sabe hoje pode sofrer alterações no futuro próximo, não basta conhecer as respostas e soluções para os problemas existentes; é preciso mais do que isso; é necessário estar preparado para o desconhecido, para enfrentar o

novo e conviver com o diferente. Melhor dizendo, é mais importante ter uma mente aberta para explorar o novo e buscar entendê-lo, uma vez que não há respostas prontas; é necessário construí-las a cada momento (Marinho, In Joly, 2002).

É importante que os professores descubram e se familiarizem com diferentes formas de aprender, sobretudo aquelas que oferecem ao educando a oportunidade de pesquisar individualmente, estabelecer relações entre os fenômenos pesquisados e extrair as próprias conclusões independente do professor. Nesse sentido, as modernas tecnologias, em especial o computador, fornecem ao professor as condições de que ele necessita.

Para atender a tais propósitos, o trabalho educacional deveria se orientar por meio de um processo de auto-formação, em que os educandos passam a escolher os próprios caminhos e tomar decisões de forma pessoal e criteriosa. Nesse sentido, há que se reconhecer a importância da tecnologia e do ambiente virtual como recursos potencializadores da auto-formação, na medida em que a distância física do aluno em relação ao professor – especialmente no caso de EAD – tende a reduzir a dependência do primeiro em relação ao segundo, de certa forma incentivando a busca de informações por conta própria.

A utilização dessas tecnologias tem implicações diretas nos modos de ensinar e aprender, pois proporcionam novos processos interativos informatizados e novas formas de comunicação por meio de redes telemáticas e de troca de conteúdos e informações (Belloni, 2003).

A cada dia que passa, as ferramentas e recursos disponíveis proporcionam formas mais rápidas, seguras e eficientes de comunicação. Esse fato, aliado ao seu modo de utilização, tem causado um impacto direto no processo de ensino e aprendizagem, seja trazendo grandes benefícios ou perpetuando antigas práticas nem sempre benéficas.

A virtualidade oferece a possibilidade de criar ambientes novos e assim devem ser tratados, extraindo deles o máximo do seu potencial, e isso depende da capacidade de saber utilizá-los. É importante que a tecnologia seja vista como um meio eficaz para garantir a comunicação, a interação, a informação e a aprendizagem. A relação que se estabelece entre educação e virtualidade é uma relação de criatividade.

De acordo com Duarte (s/d):

"Educación y virtualidad se complementan en la medida en que la educación puede gozar de las posibilidades de creatividad de la virtualidad para mejorar o diversificar sus procesos y acciones encaminados a la enseñanza y al aprendizaje, mientras que la virtualidad como sistema se beneficia de la metodología de trabajo educativo y de comunicación, necesaria en aquellos casos habituales en los que la finalidad de la relación en la red sobrepasa la de la búsqueda de información." (Duarte, s/d²⁵)

Permanece a grande questão: é possível educar na virtualidade? Acredito que sim, tudo depende da proposta educativa e de como ela é posta em prática, mesmo porque não é o fato de os atores estarem próximos que garante uma experiência educativa efetiva. A diferença entre a educação presencial e a virtual reside apenas no meio utilizado e na capacidade de utilizá-lo de forma competente, explorando todo o seu potencial.

De acordo com Barberá e Badia (2004), no contexto da educação a distância, graças ao uso das tecnologias, a comunicação entre professor e aluno pode ser mais fluida e mais intensa quando comparada com aulas presenciais; além disso, a introdução da virtualidade modificando a relação temporal (e/ou espacial) amplia os espaços (*lócus*) e as oportunidades de interação entre professor/aluno e aluno/aluno.

²⁵ Duarte, J. M. **Aprender sin distancias.** Disponível em: <http://www.uoc.edu/web/esp/articles/josep_maria_duart.html> Acesso em: 06/09/2006

Em processos de formação, onde a ênfase é colocada apenas na transmissão de informações, o aluno não participa ativamente do processo de aprendizagem, mas se apresenta como um receptor passivo de informações transmitidas pelo professor ou pelas TIC utilizadas. É possível afirmar que a rápida evolução das práticas de EAD se encontra associada a essa visão de ensino bastante difundida e instalada na formação do professor.

Contrapondo-se a esses processos, observa-se a existência de propostas formativas a distância, baseadas na utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) de modo integrado, contextualizado e desenvolvido dentro de uma proposta metodológica pautada na construção individual e coletiva, dialogizada e mediada por professores que compreendem o processo formativo como um espaço de construção de saberes e de vida.

Grande parte das pesquisas realizadas em universidades brasileiras²⁶, muitas delas objeto de estudo em trabalhos de tese de doutorado ou dissertação de mestrado, vêm mostrando as inúmeras possibilidades das tecnologias digitais quando devidamente utilizadas e bem fundamentadas. O que se tem verificado nesses casos é a criação de novas formas de aprender e de construir o conhecimento com base no desenvolvimento de ações mais contextualizadas de como realizar a interação e o aprendizado significativo.

Isso leva a indagações sobre o verdadeiro e correto significado da educação a distância, seus limites e possibilidades. As mais recentes discussões a respeito desse tema levam a afirmar que a educação a distância ressurge, e felizmente em muito casos se ressignifica, apresentando-se como uma nova opção de formação. Por esse e outros motivos, é crescente sua utilização, tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação.

²⁶ Várias Universidades Brasileiras têm se destacado pela realização de pesquisas na área de EAD. Entre elas destaco as contribuições importantes da UFSC, UFMT, PUC-SP e UFRRJ.

As discussões sobre as questões apresentadas passam a ter mais sentido hoje do que há alguns anos atrás, pois agora se pensa mais seriamente sobre o conceito de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*); por isso, é importante contar com processos educativos mais *longevos*, e a virtualidade proporciona condições para que a aprendizagem aconteça com mais flexibilidade em relação ao tempo e ao *lócus* onde ela acontece (Barberá 2001).

Para os autores acima citados, as aulas virtuais decorrentes do ensino a distância oferecem a possibilidade de ampliar o processo educativo ao longo da vida, pois possibilitam distribuição do tempo de estudo de forma bem mais flexível quando comparadas ao ensino presencial.

2.3. Interação e interatividade em Educação a Distância

A utilização cada vez maior das TIC no processo de ensino e aprendizagem, somada aos diferentes métodos e abordagens utilizados nesse contexto, tem levantado algumas questões que devem ser analisadas e refletidas com certa profundidade; uma delas se refere à questão da interação, melhor dizendo, é preciso responder à questão: Como ocorrem os novos processos interativos? Como posicionar o professor com relação a essa questão?

Diversos autores deram destaque ao papel da interação na educação a distância, entre os quais destacam-se Keegan (1986), que reuniu trabalhos de vários autores, e Holmberg, o mais citado em inúmeros trabalhos posteriores (Barberá, 2001).

Holmberg concebe a natureza da educação a distância como um processo de comunicação bidirecional de caráter dialógico; uma educação a distância de qualidade deveria se constituir numa "*conversação didática*

guiada" (Holmberg, 1985). Esta concepção envolve vários conceitos, entre os quais se destacam: a descontinuidade, as implicações da relação pessoal e o emocional na motivação do estudante. Tendo em conta o fato de que na educação a distância, a interação se produz em condições de tempo e espaço diferentes, ele introduz o conceito de "*comunicação não contínua*" que envolve a "*comunicação real*", intercâmbio entre professor e estudantes, e a "*comunicação simulada*", do estudante com os materiais didáticos, sendo que, quando esse material é adequado, produz-se uma "*conversa interior*" entre esse conteúdo e os conhecimentos prévios do estudante. Na formulação de Coelho, essa teoria consiste em:

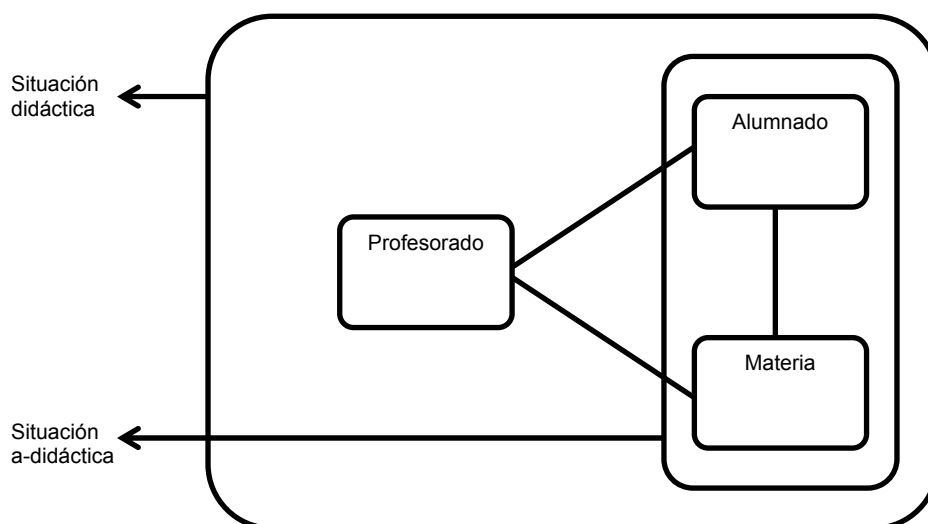
"(...) um método de conversação didática guiada, orientada para a aprendizagem. Por meio da interação dos alunos com os cursos pré-produzidos, há uma conversação simulada constante entre autores e alunos, e, por intermédio da comunicação escrita, telefônica e interativa com os professores, uma conversação real." (Coelho, 2002: 24)

Pode-se notar que o autor parte da suposição de que a aprendizagem é um processo individual que se produz através de um processo de interiorização em que o estudante ajusta os novos conhecimentos às estruturas cognitivas já existentes. Os pontos relevantes na educação a distância são a aprendizagem e a tutoria mais do que o ensino. Deve-se proporcionar um caminho que facilite a atividade do estudante e a sua aprendizagem de forma autônoma, contextualizada e significativa, mantendo sempre a sua autonomia.

O material didático padronizado dificilmente poderá propiciar por si só condições de adequar-se às diferentes necessidades dos alunos. Quem deverá fazer isso é o professor que, não sendo mais o transmissor, poderá fazer os ajustes necessários. É nesse contexto que surge a necessidade de um "*intermediário*", que deve cobrir as lacunas deixadas pelo sistema, provendo o apoio necessário para facilitar o ajuste entre o novo conteúdo a ser aprendido e os conhecimentos já existentes do aprendiz (Barberà, 2001: 61-62).

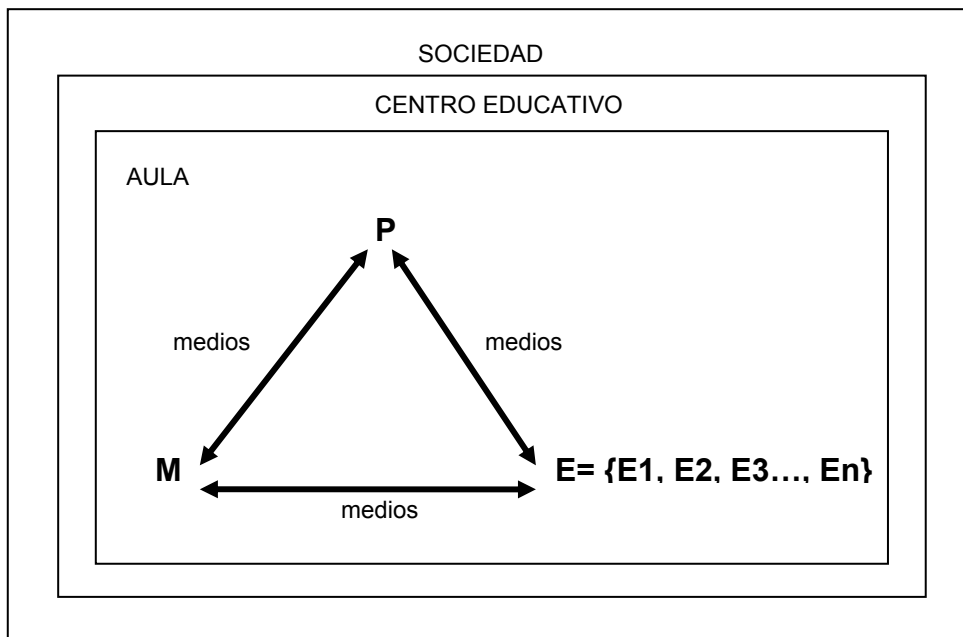
A Teoria da Interação e da Comunicação de Holmberg e Bååth remete ao que defendem os construtivistas ao apresentarem o "triângulo de construção do conhecimento" no qual estão envolvidos os três pontos essenciais no processo de aprendizagem mediado: o aprendiz, as informações (ou conteúdos) e o professor.

Partindo dessa concepção, Chamorro (1992) diz que é possível a elaboração de um modelo mais dialético, de forma a construir um triângulo de interação educativa, tendo como base os seguintes elementos:

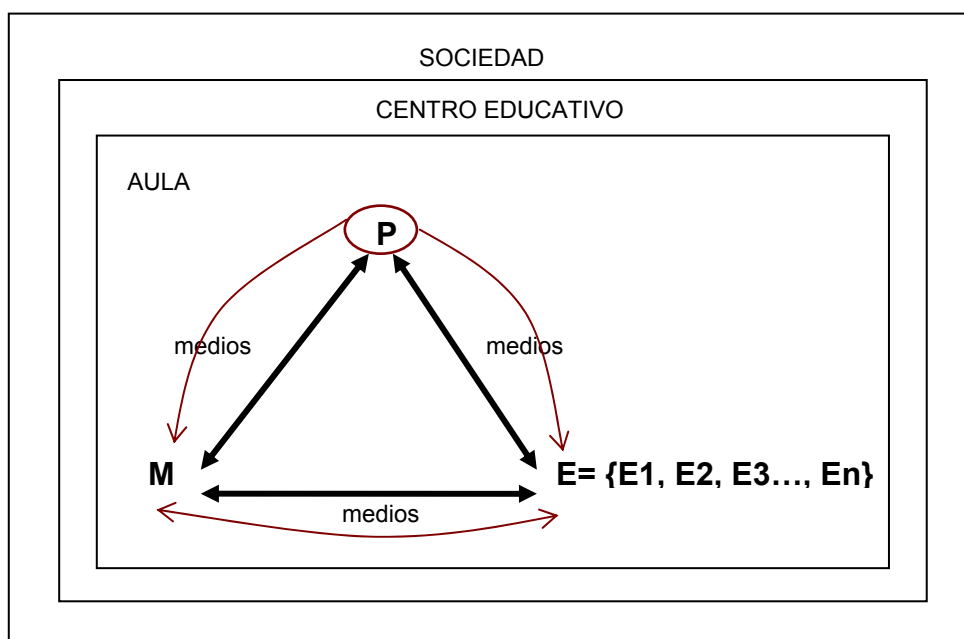


Relações dialéticas de uma situação didática segundo Chamorro

Partindo das idéias de Chamorro, Quintana (2001) introduz novos elementos nessa relação, explicitada nos esquemas abaixo:



Modelo de interacción entre Profesorado, Estudiantes y Materia (Chamorro)



Modelo de interacción entre Profesorado, Estudiantes y Materia (Quintana, 2001)

O gráfico acima é uma proposta apresentada pelo Professor Dr. Jordi Quintana, da Universidad de Barcelona, para um novo modelo de interação entre o **P**rofesorado, os **E**studantes e a **M**ateria. O modelo segue um enfoque sócio-construtivista ou *construtivista mediacional* no qual podem ser encontrados três tipos de relações:

a) A primeira relação é estabelecida entre o *Professorado* e a *Matéria* e está mediatizada pelos meios, conteúdos, recursos tecnológicos, avanços científicos e pelas relações entre ciência, arte, tecnologia, sociedade, etc. assim representada:

Professorado <= medios => Materia

b) A segunda relação é estabelecida entre a *Materia* e os Estudantes, sendo mediada pelos *medios* e também pela *mediação* dos professores sobre esses. Existe aqui uma mediação social e também instrumental.

Materia <= medios => Estudiantes

c) A terceira relação é estabelecida entre o *Professorado* e os *Estudiantes* e está mediada pelos *meios* tecnológicos, pela afetividade, expectativas, vivência em classe, etc. Esta relação é do tipo individual e grupal, podendo ser vista na representação a seguir:

individual ($P \Leftrightarrow E$, ou $P \Leftrightarrow E_n$) e grupal ($P \Leftrightarrow E \mid E = \{E_1, E_2, E_3, \dots E_n\}$)

Professorado <= medios => Estudiantes

De acordo com o autor, ao se estabelecerem essas relações, é construída uma rede de interações que pode proporcionar um processo formativo adequado; segundo ele, tudo isso faz parte de um novo enfoque de práticas curriculares denominado *cóctel racional ou socio-construtivista*:

"(...) *um sistema aberto centrado na construção de conhecimentos a partir do seu significado, interesse e utilidade, o desenvolvimento contextualizado de procedimentos informacionais, uma metodologia variada ligada a múltiplos contextos e um conceito de professores mediadores e facilitadores.*" (Quintana, 2001: 67-68)

Acredita-se que as bases epistemológicas defendidas nos processos apresentados acima remetem também à concepção formativa de Paulo Freire (1989), que defendia a idéia de que o processo de ensino não pode acontecer de forma bancária, mas sim de forma dialogizada entre os homens, mediado pelo meio no qual está inserido. Assim, é possível estabelecer uma relação com o conceito de aprendizagem de Freire e a necessidade do processo interativo como uma ação fundamental para que ocorra a aprendizagem. Nesse sentido, as idéias apresentadas por Almeida (2003) corroboram com essa visão, ao defender que:

"(...) a interação diz respeito à ação recíproca com mútua influência nos elementos inter-relacionados (...) a interação caracteriza-se pela ação de ouvir, ver, ler as informações veiculadas." (2003: 203-204)

Como se pode observar, a interação não acontece de um fato isolado, mas decorre de atividades intelectuais extremamente complexas, como por exemplo, a resolução de problemas, a elaboração de argumentações e a reflexão.

Seguindo nessa mesma direção, Barberá e Badia (2004) afirmam que a interação é de fato um dos fatores mais importantes e que, de certa maneira, é a chave para o êxito em um curso virtual. Estudos por eles realizados mostram que quase sempre a interação presencial e virtual são provenientes da participação em trabalhos ou da realização de atividades propostas pelo professor. Entretanto, na compreensão dos autores, também existe uma certa confusão ao se definir a interação, pois muitas pessoas insistem em comparar interação com participação. Para esclarecer a questão, recorre-se novamente aos autores Barberá e Badia (2004) quando definem participação e interação:

"(...) a interação é um diálogo que possibilita a construção de conhecimento, enquanto a participação supõe simplesmente <<estar ali e intervir>>, mas não precisa de

uma resposta condizente, nem necessariamente a estimula.” (2004: 26)

Outro aspecto a considerar na interação em cursos a distância é que, enquanto num curso presencial a interação se restringe apenas aos momentos presenciais síncronos, nos cursos a distância essa interação acontece em momentos variados e de forma síncrona ou assíncrona, e ela vai se ampliando durante o curso.

Masetto (2003) aborda a questão da interação com vistas ao processo de aprendizagem no qual a interação entre professor e aluno acontece de forma individual ou coletiva:

“(...) se destaca como fundamental no processo de aprendizagem e se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida pelo professor e aluno.” (2003: 48)

Na visão de Belloni, é muito comum encontrar publicações que confundem interação com interatividade, sendo esta última a ação que acontece de forma mais mecânica e está relacionada com as possibilidades técnicas que a tecnologia nos oferece (Belloni, 2003). Por esse motivo, a palavra interação atualmente vem sendo utilizada muitas vezes como uma daquelas palavras que soam como mágicas, quando se pretende apresentar propostas “antenadas” com as mudanças e projetadas no futuro.

Belloni (2003: 58) defende que é fundamental esclarecer com precisão as diferenças existentes entre os conceitos sociológicos de interação e interatividade. Para a autora, a interação pode ser definida como:

*“(...) ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre **intersubjetividade**, isto é, encontro de dois sujeitos –*

*que pode ser direta ou indiretamente (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone); e a **interatividade**, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e, de outro a interatividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma "retroação" da máquina sobre ele.*" (2003: 58)

Para Belloni (ibid.), há uma necessidade imediata de problematizar o conceito de interatividade, pois o mesmo é muito utilizado e pouco discutido. Nesse sentido, recorre-se aos trabalhos de Silva (2002) e Alava (2002) para aprofundar um pouco mais o tema e problematizar um pouco o conceito.

Silva (2002) elabora pequena síntese das reações ao termo interatividade direcionada aos críticos da interatividade. Assim expressa o autor:

"A primeira é aquela que vê mera aplicação oportunista de um termo "da moda" para significar velhas coisas como diálogo e comunicação. Para a segunda reação, interatividade tem a ver com ideologia, com publicidade, estratégia e marketing, fabricação de adesão, produção de opinião pública, aquilo que legitima a expansão globalizada do novo poderio tecno-industrial baseado na informática. E fazem parte da terceira reação os que dizem jamais se iludir com a interatividade homem-computador, porque, por trás de uma inocente tecnologia "amigável", "soft", haveria rivalidade e dominação da técnica promovendo a regressão do homem à condição da máquina." (2002: 09)

Para Alava (2002), a interatividade, além de tudo, pode ser distinguida em diferentes formas: a interatividade intencional e funcional, a

interatividade intransitiva e transitiva. Seguindo uma linha mais tecnológica, porém baseada em fundamentos mais cognitivistas, ele define que a interatividade intencional é entendida como a que acontece entre o usuário e o autor do programa ou software, que previamente o preparou, considerando as possíveis intenções do usuário sobre aquilo que é proposto pela máquina e pelo software no momento em que o utiliza. De acordo com Jacquinot (1994, apud Alava 2002: 35):

"É o equivalente daquilo que os analistas das mídias não-interativas chamam de "contrato de leitura", isto é, a maneira como, em um enunciado, aquele que enuncia se revela, e, simultaneamente, a forma como ele propõe um lugar ao destinatário ao qual se dirige."

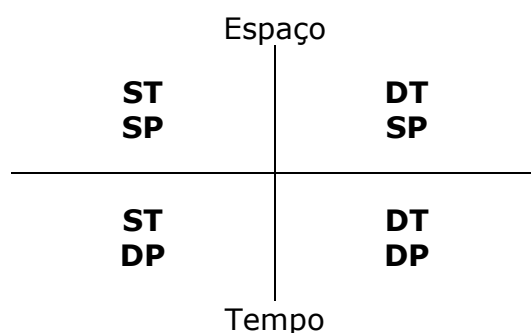
Segundo Alava (ibid.), do ponto de vista do receptor, a interatividade pode ser considerada como transitiva e intransitiva, sendo que a transitiva permite que haja uma retroação sobre o que está sendo recebido, enquanto que a intransitiva permite ao receptor *"desenvolver uma atividade sensorial, afetiva e intelectual a serviço da interpretação da mensagem."* (2002: 35)

Para Moore (1993), a interação é um fator fundamental para o crescimento dos indivíduos e da sociedade; desse modo, não poderia ser deixada de lado no processo de ensino e aprendizagem em EAD. Apoiado nos conceitos de **distância transacional** (este de sua autoria) e **distância educacional** (apresentado por Troni, 2001), esse autor defende a idéia de que a distância na educação não pode ser vista como algo absoluto e sim, relativo. Para ambos os autores, a devida compreensão da distância dentro dessa modalidade de ensino deve levar em consideração a necessidade de distinguir a distância física da distância comunicativa, interativa e relacional, estabelecida entre professor/aluno e aluno/aluno.

O tempo é a outra variável que assume características diferentes em EAD. No ensino presencial tradicional, o contato entre professor e aluno se

restringe ao tempo de duração da aula. Depois, cada um segue sua vida até o próximo encontro. No ensino a distância, mediado pelas TIC, é possível prosseguir com essa ação a distância por meio de um ambiente telemático interativo, de tal forma a superar a separação física entre professor e aluno e entre alunos.

Para Coldeway (1986), existem quatro diferentes formas nas quais pode ocorrer o processo de aprendizagem, e em cada uma delas, as variáveis tempo e espaço se combinam de forma a construir situações únicas que implicarão diretamente no modo como a prática educativa acontece. Coldeway elaborou um gráfico no qual apresenta as diferentes combinações possíveis (*ST/SP*, *ST/DP*, *DT/SP* e *DT/DP*) e seus respectivos enfoques educativos:



As quatro combinações apresentadas acima correspondem às relações estabelecidas entre tempo e espaço do seguinte modo:

O primeiro *quadrante* *ST/SP* se refere à educação tradicional, na qual a aprendizagem acontece sempre no mesmo tempo (ST) e no mesmo espaço (SP). Nessa abordagem educacional, o foco está centrado na transmissão de informações do professor ao aluno, e o aluno é apenas o receptor e reproduzidor dessas informações.

O segundo *quadrante* *DT/SP* representa a educação que acontece em tempos diferentes (DT), porém alocada fisicamente no mesmo espaço (SP). Essa abordagem é muito comum na utilização de espaços de aprendizagem alternativos existentes dentro da escola, como por

exemplo, laboratórios de informática, aos quais os alunos podem ter acesso em diferentes momentos, porém permanecendo ainda fisicamente dentro da escola.

O terceiro *quadrante* ST/DP se refere ao modelo educacional em que o aprendizado acontece no mesmo tempo (ST), porém em espaços diferentes (DP). Essa abordagem tem aumentado de forma significativa no Brasil, com o surgimento de instituições que realizam suas aulas por meio de tecnologias de grande alcance e para um grande público, como a teleconferência e a transmissão via *vídeo streaming* – atingindo campus ou espaços de aprendizagem montados em diferentes locais que recebem as transmissões ao mesmo tempo. Essa abordagem é considerada como EAD síncrona cujo fator determinante ou limitador é o tempo.

O quarto e último *quadrante* apresentado por Coldeway se refere ao modelo de educação em que as variáveis tempo e espaço não são limitadoras do processo de aprendizagem. Nesse modelo, os alunos (aprendizes) podem aprender no tempo (DT) e no espaço que julguem mais apropriados (DP), adaptando sua forma própria de aprendizagem ao curso que escolheram. Essa abordagem de EAD é conhecida como EAD assíncrona, pois as variáveis tempo e espaço não são determinantes ou limitadoras do processo de aprendizagem. Essa abordagem tem sido cada dia mais aplicada devido ao desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação que propiciam a interatividade e uma maior liberdade de acesso às redes de Internet fixas ou móveis.

Complementando essa idéia, Barberà (2004) apresenta as vantagens e desvantagens da utilização dessas estratégias no sentido de auxiliar professores na tomada de decisão sobre como encaminhar suas ações em EAD.

Quadro 4: Sincronia e Assincronia Virtual: vantagens e desvantagens

SINCRONÍA VIRTUAL		ASINCRONÍA VIRTUAL	
Ventajas	Inconvenientes	Ventajas	Inconvenientes
- Interacción directa y viveza en el diálogo.	- Tiempo acotado de interacción.	- Dilatación del tiempo de docencia y aprendizaje ampliando los recursos de aprendizaje.	- Mayor dedicación horaria.
- Relación pregunta/respuesta inmediata.	- Respuesta limitadas.	- Distribución de alumnos en grupos diversos.	- Dificultad de acotar objetivos y cumplirlos en grupo.
- Canales de comunicación variados.	- Baja atención individualizada.	- Acerca culturas educativas diferentes y proporciona una mayor especialización.	- Supone compartir unas normas implícitas de comunicación.

Fonte: Barberá, 2004: 103

Isso fica bem claro no pensamento de Barberá e Badia (2004), que vêem como um ganho de EAD em relação à educação presencial o fato de não ter mais que interagir somente de forma síncrona; a assincronicidade abre espaço para ampliar o tempo de forma mais competente. Porém, quando o professor decide entrar nesse universo, ele deve se conscientizar de que isso exige conhecimentos, práticas e técnicas docentes específicas.

Essa forma de entender a questão, entretanto, exige o repensar da prática docente, do papel do professor enquanto educador/formador, e isso leva a questionar a sua formação anterior no sentido de se poder construir, a partir dela, novas competências e habilidades necessárias para o trabalho a distância com as TIC.

Pela experiência adquirida até este momento na vivência dos cursos a distância, é possível afirmar que, quando a educação se faz a distância, sem o contato físico entre o educador e o educando, a mediação pedagógica ganha destaque porque é através dela que o processo de ensino se configura, caminhando para uma certa direção. Essa mediação pedagógica se baseia em um novo paradigma educacional que substitui o ensino expositivo e a aprendizagem receptiva por uma aprendizagem baseada na elaboração e na ação dialógica.

No entanto, essa abordagem requer do professor uma postura diferente e uma nova forma de ensinar, deixando evidente a necessidade de preparar

esse professor para que ele desenvolva outras competências e habilidades vinculadas não apenas à esfera pedagógica, mas também às esferas gerencial e técnica, importantes para atuar nesse novo contexto temporal e espacial (Unesco, 1998).

Para Barberá e Badia (2004: 16), o professor deve introduzir uma nova maneira de planejar e organizar o processo de ensino e aprendizagem *"integrando meios de comunicação e diálogo baseados nas oportunidades que nos oferecem atualmente os meios tecnológicos."*

Blandin (1990) defende posição semelhante ao apontar que para trabalhar em educação a distância, o professor necessita renovar sua prática, incorporando novas práticas, e ao mesmo tempo, desenvolver competências em áreas como a cultura técnica, a comunicação, a capacidade de trabalhar com método e de fazer a mediação pedagógica.

Conforme se verifica nas referências anteriores, os autores são unânimes em afirmar que é necessário um perfil bem específico do professor para atuar em EAD. Entretanto, não é o que se constata na prática, tanto no contexto brasileiro como no exterior, particularmente na Espanha, que constitui parte do campo de pesquisa: não se observa uma preocupação clara com a formação de professores para atuarem a distância, e como consequência, a maioria deles reproduzem o modelo utilizado no ensino presencial. Ou ainda, como vem sendo feito em alguns programas ou propostas de formação, são escolhidos professores com experiência na utilização das TIC, desconsiderando a importância da base pedagógica que dá sustentação para uma ação mais efetiva em que o aluno participa diretamente da construção do seu conhecimento.

Barberá e Badia (2003) consideram essa situação muito negativa, e não é nada raro encontrar cursos dirigidos à formação de professores para atuarem em educação a distância que são realizados exclusivamente na forma presencial, não oferecendo ao professor sequer a oportunidade de vivenciar situações reais de um curso a distância.

Outro debate interessante e muito significativo que vem despontando é sobre a utilização do termo “educação on-line”. Essa nova proposta difere em parte da proposta de Aprendizagem Aberta e a Distância (AAD), caracterizada pela autonomia total do aluno que pode direcionar sua prática educativa dentro ou fora de ambientes físicos de aprendizagem, pois a educação on-line está pautada na complementação da ação presencial do professor com práticas de educação a distância em meio digital. Nessa modalidade, o professor passa a atuar como um articulador das diferentes atividades e um mediador do processo de aprendizagem, conjugando o domínio dos recursos técnicos com outras competências necessárias para fazer a mediação entre o saber existente e os alunos.

Essa modalidade vem ao encontro das idéias de Moon (1994), por acreditar que a educação a distância não deve se pautar apenas em atividades de formação continuada, mas também em atividades de formação inicial, como por exemplo, na formação de professores em cursos universitários. Essa é uma tendência crescente no ensino superior brasileiro, em grande parte estimulada pelas políticas públicas e bem aceita pelas instituições privadas de ensino, sobretudo como forma de conciliar a ampliação da demanda escolar sem expandir sua infraestrutura física tradicional.

2.4. Contribuições teórico-metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem em EAD

Conforme abordado anteriormente, o surgimento de inúmeras ferramentas e recursos das TIC disponíveis proporcionam a cada dia novas formas cada vez mais rápidas, mais seguras e eficientes de comunicação, e esse fato, aliado ao modo como têm sido utilizadas, tem impactado diretamente no processo de ensino e aprendizagem, seja trazendo grandes benefícios ou seja perpetuando antigas práticas não tão benéficas quanto gostaríamos.

Autores como Pinto (2004), Martinez (2003), Prado (2003), Cruz (2001), Castro (2003), entre outros, dedicaram seus trabalhos de tese para analisar de que forma esse processo vem acontecendo na prática e quais são as contribuições que as experiências têm acrescentado ao processo de ensino e aprendizagem em EAD por meio da utilização das TIC. Além desses, destacam-se outros, como Belloni (2001), Silva (2002), Moraes (2002), Almeida (2004) e Valente (2003; 2006), cujas publicações durante os últimos anos vêm contribuindo para a difusão do conhecimento e da formação de professores em EAD no Brasil.

A “proposta metodológica” desenvolvida por Valente (2003; 2006) é aqui destacada, tendo em vista a repercussão de suas idéias e a importância que elas vêm assumindo na formação de educadores para atuarem nessa modalidade de ensino. A par disso, cabe assinalar que o referido autor desenvolve uma linha de atuação muito presente em diversos trabalhos de dissertações e teses que se utilizam direta ou indiretamente desse “modelo”, trazendo novas contribuições para o desenvolvimento dessa área de conhecimento.

Pesquisador de relevância nacional na área do uso das TIC nas escolas, e agora em EAD, Valente (2003) menciona que não é qualquer abordagem de EAD que possibilita uma formação adequada; o autor segue alertando que o uso indiscriminado das TIC nos processo de EAD, como uma ferramenta de ensino de *via única* que nega ao aluno a participação ativa no seu processo de construção de conhecimento, é um grande retrocesso e visa apenas atender às questões comerciais. Dentro desse contexto, os papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno se assemelham muito aos encontrados dentro de uma sala de aula tradicional, onde o professor passa a informação ao aluno e espera que o mesmo consiga reproduzir de forma fiel aquilo que lhe foi transmitido.

Para Valente (idem), as ações de EAD que se utilizam da Internet como meio para sua realização podem ser descritas em três diferentes modalidades, representadas a seguir: a primeira modalidade é a *broadcast*, na qual a informação é enviada ao aprendiz e não existe nenhuma forma de interação entre ele e o professor.

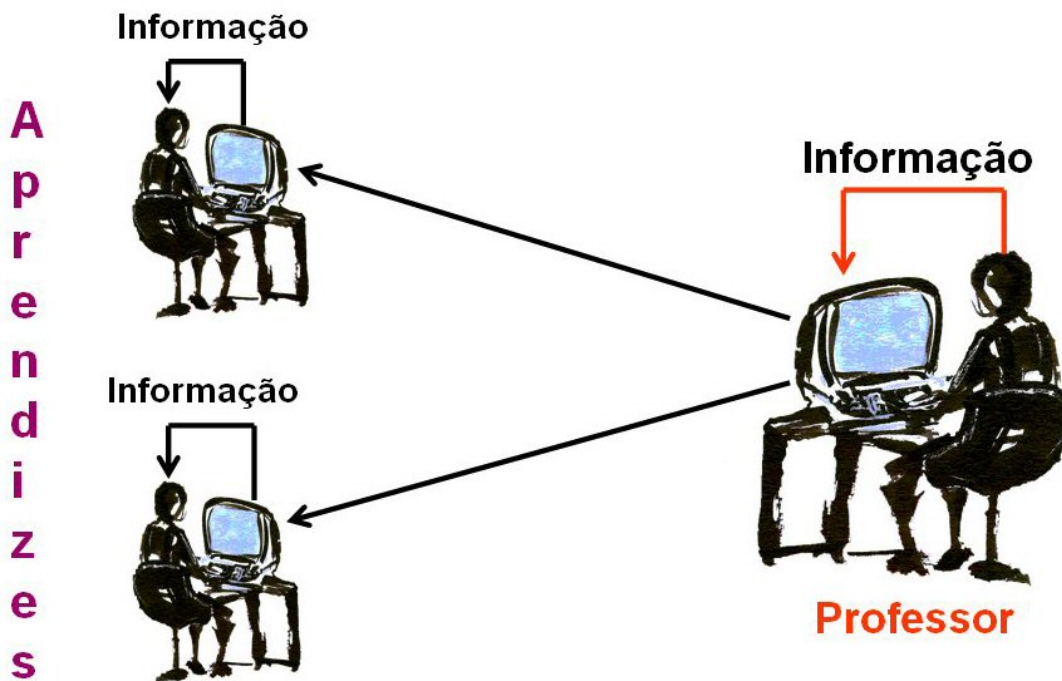


Figura 1 - Abordagem Broadcast: Valente (2006)

Como se pode observar na **figura 1**, as TIC, quando utilizadas dentro de uma abordagem instrucionista, não auxiliam o aluno a construir conhecimento, mas sim perpetuar o modelo de *Educação Bancária* denunciado por Freire (1979), no qual o aluno é encarado como um ser passivo²⁷, desprovido de conhecimento e que, portanto, deve ser instruído, “preenchido” de saber (Guioti, 2001).

A segunda modalidade é definida pelo autor como *virtualização da sala de aula tradicional*. Nessa modalidade, existe uma interação mínima entre aprendiz e professor, baseada principalmente na solicitação e correção de atividades; essa abordagem se assemelha ao que acontece em sala de aula presencial tradicional.

²⁷ Para Levy (in Belloni), “um receptor de informação, salvo morto, nunca é passivo” p. 58.

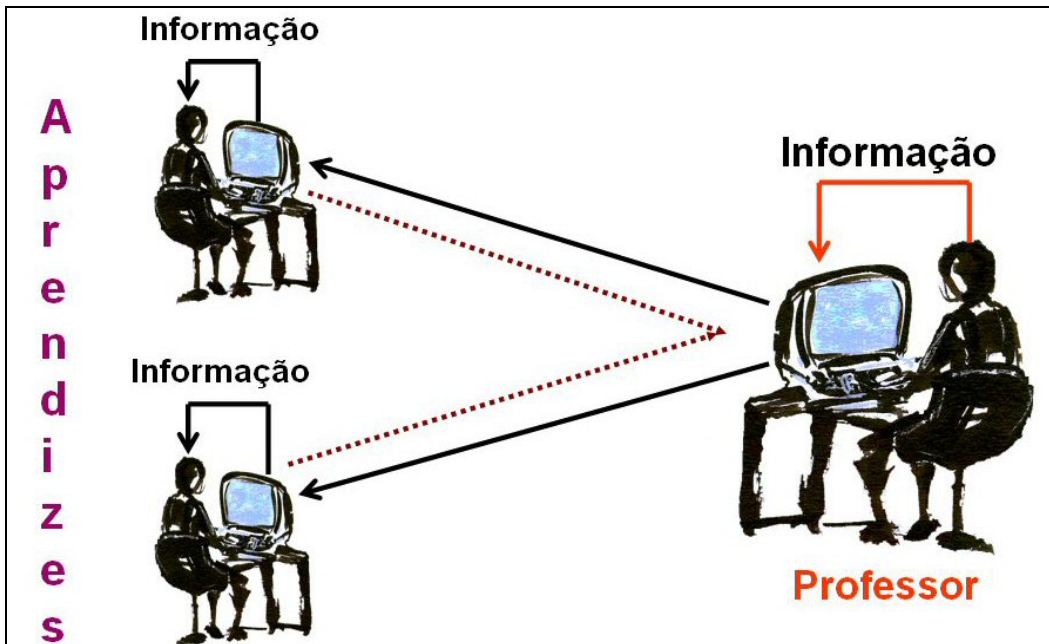


Figura 2 - Virtualização da sala de aula tradicional: Adaptado de Valente (2006)

A terceira abordagem é classificada pelo autor como "estar junto virtual" pois envolve uma ampla variedade de formas de interação no sentido do acompanhamento e assessoramento do aprendiz pelo professor. Para Valente (2003):

"Essas interações criam meios para o aprendiz aplicar, transformar e buscar outras informações e, assim, construir novos conhecimentos. Nesse sentido, essa abordagem, diferentemente da broadcast ou da virtualização do curso tradicional, não tem como objetivo tornar disponível a informação e verificar se ela foi retirada." (2003: 31)

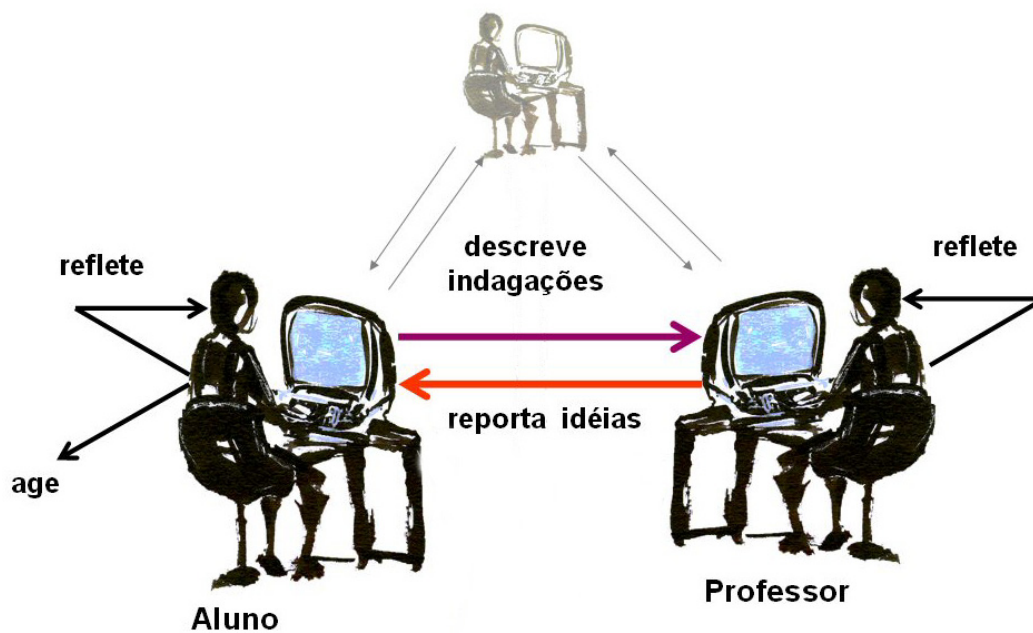


Figura 3 – Estar junto Virtual: Adaptado de Valente (2006)

Em abordagens diferenciadas como esta, com a utilização contextualizada e significativa das TIC, tanto o professor quanto o aluno participam como atuantes e produtores do seu próprio processo de construção do conhecimento. Nesse processo, as TIC são consideradas um meio fundamental.

Os conceitos e abordagens apresentados por Valente (1998, 1999, 2003 e 2006) estão fortemente apoiados em uma abordagem maior na qual a concepção fundamental se baseia no fato de que o conhecimento não é algo que pode ser transferido ou transmitido de uma pessoa para outra, assim como não se origina no sujeito nem no objeto, mas na **interação** entre eles. Essa abordagem é conhecida como *abordagem construcionista*²⁸.

Nas palavras de Papert (1994), o Construcionismo é sua reconstrução pessoal do Construtivismo de Piaget; porém, apresenta como

²⁸ O Construcionismo é uma abordagem metodológica que possibilita ao aprendiz, na relação estabelecida com o computador, a formalização, a explicitação e a construção do conhecimento mediado por um facilitador da aprendizagem. Essa abordagem foi desenvolvida por Seymour Papert, baseada nas idéias Construtivistas de Piaget.

característica principal o fato de examinar mais de perto a idéia da construção mental, além de contar com o registro da lógica do pensamento do aluno por meio do uso do computador.

Para Valente (1998), o conceito de Construcionismo proposto por Papert difere do conceito de Construtivismo de Piaget por meio de duas idéias: uma é relacionada ao momento da construção de alguma coisa pelo aluno, "o colocar a mão na massa"; a outra é o resultado do fato do aprendiz estar construindo algo que lhe diz respeito, algo do seu interesse, utilizando-se para tanto dos recursos da tecnologia.

Para exemplificar sua concepção de Construcionismo, Valente elaborou a seguinte representação gráfica na qual demonstra a situação estabelecida entre aluno e professor, processo de aprendizagem mediado pelo computador.

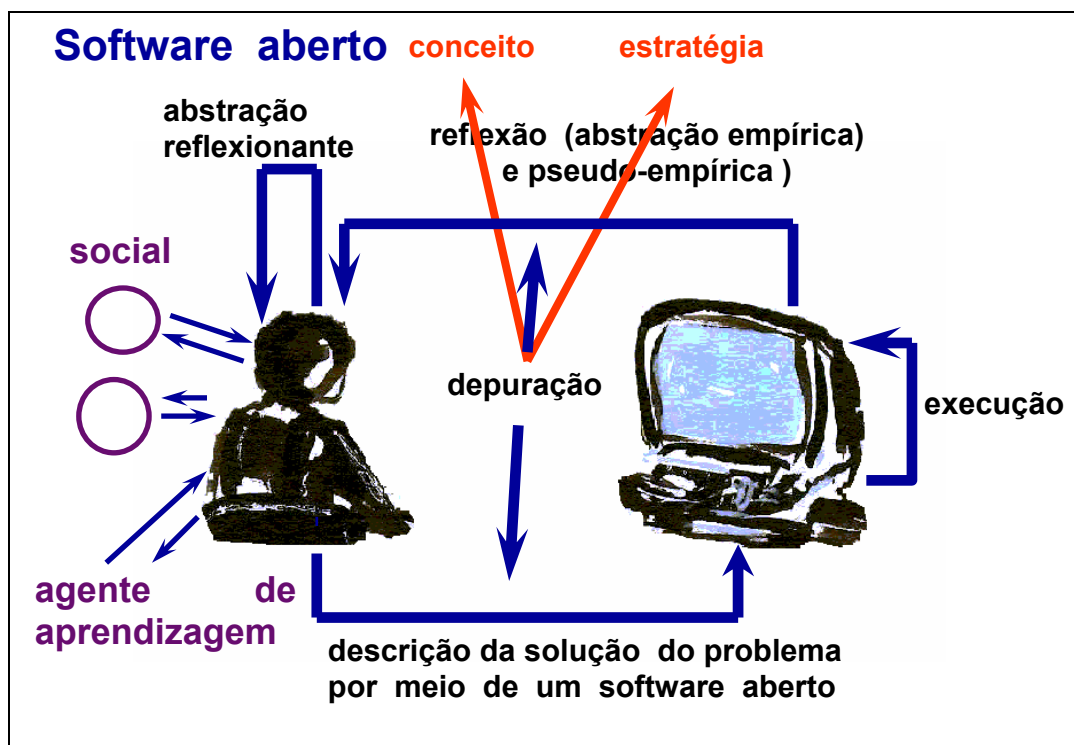


Figura 4: Ciclo da construção do Conhecimento (Valente, 2006)

Nos processos de EAD, seguindo a mesma abordagem do Ciclo da Aprendizagem, o aluno utiliza o computador como recurso para sua

aprendizagem e, por meio da Internet, contata e consulta o professor sobre uma determinada dúvida ou questão a ser resolvida.

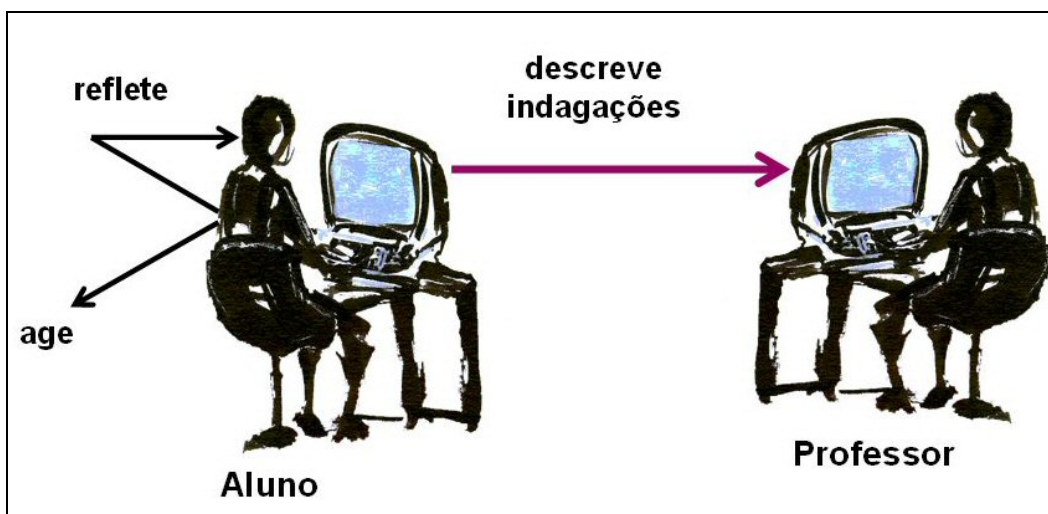


Figura 5: Ciclo - Adaptado de Valente (2006)

Com a solicitação em mãos, o professor analisa a necessidade do aluno, e após refletir sobre ela, elabora uma resposta ou até mesmo um novo questionamento e o encaminha ao aluno de forma a auxiliá-lo na resolução da sua dúvida ou questão inicial.

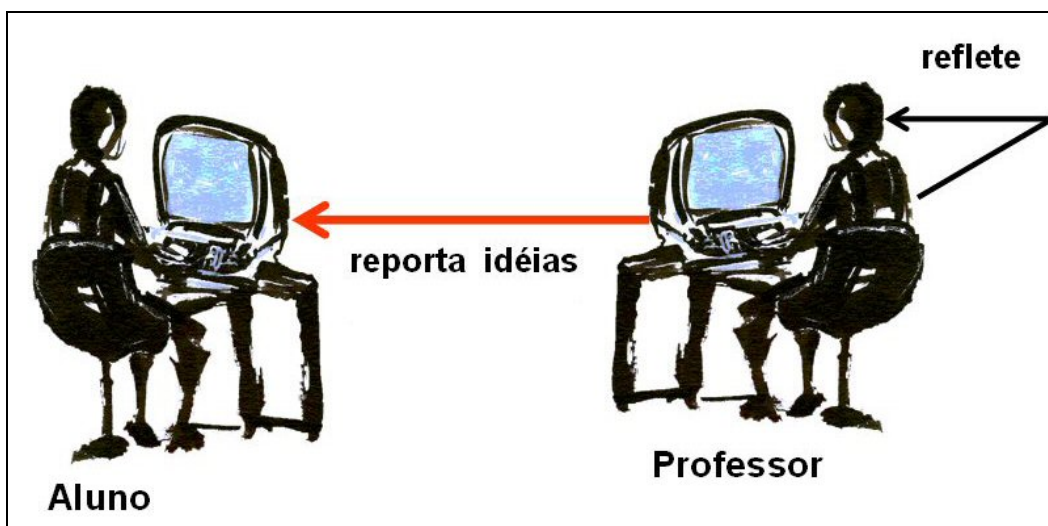


Figura 6: Ciclo - Adaptado de Valente (2006)

Nesse caso, após a análise e reflexão sobre as contribuições oferecidas pelo professor (ou por outros colegas), o aluno pode ou não obter as contribuições de que necessita para resolver seu problema. Se ele não

conseguir, poderá contatar novamente o professor, estabelecendo desse modo um ciclo no qual professor e aluno participam da construção do conhecimento de forma ativa e engajada.

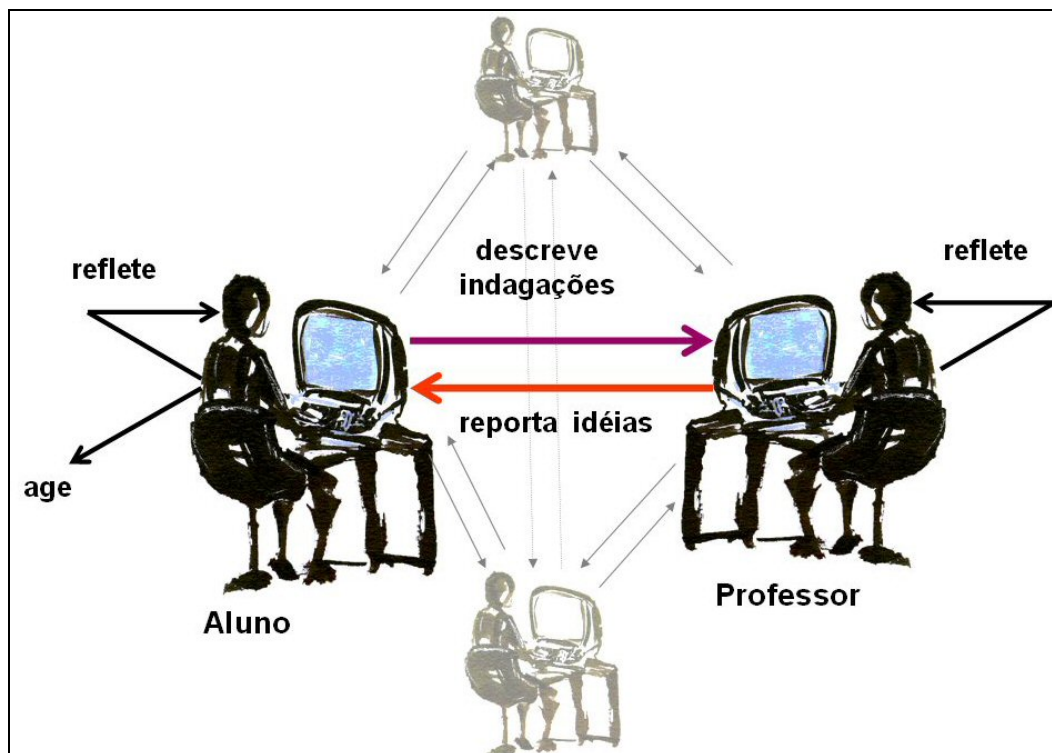


Figura 7: Ciclo - Adaptado de Valente (2006)

Um dos pontos-chave encontrados no ciclo apresentado por Valente, que incide diretamente na qualidade da EAD, é a **interação** que, para Belloni (2003), pode ser definida como a **ação recíproca** entre dois ou mais sujeitos e ocorre de forma direta ou indireta (como por exemplo, por meio de um veículo técnico de comunicação)²⁹. Retoma-se aqui também a idéia de Moore (1990), que defende que os processos de educação a distância têm como uma das suas características principais o fato de decorrerem de uma **ação dialógica** que promove a aprendizagem.

Ao contemplar esses conceitos, é necessário retomar a importância da abordagem pedagógica, suas implicações no processo de aprendizagem e a forma como ela ocorre em EAD. De acordo com Prado e Almeida (2003),

²⁹ Futuramente quero discutir que a interação não é a garantia plena de ocorrer o aprendizado. Por outro lado, pode-se estabelecer uma relação com a definição de Freire, na qual o aprendizado acontece por meio da interação entre os homens, mediado pelo meio.

as práticas inovadoras demonstram a importância da criação de situações de aprendizagem que:

"(...) possam despertar a curiosidade do aluno, mobilizando-o para a investigação, para a produção do conhecimento e novas aprendizagens. Tais situações podem envolver diferentes possibilidades de estimular o trabalho pedagógico, como o desenvolvimento de projetos a partir de questões a investigar, o levantamento de problematizações e respectivos temas geradores a explorar, os diálogos investigadores de novas vivências, explorações e experiências, bem como outras situações que levem em conta o que é significativo (...)" (2003: 195)

Tendo como ponto de partida as questões teóricas aqui apresentadas, irei aprofundar um pouco mais os conceitos e teorias relacionadas ao tema de formação e suas implicações nos novos ambientes e contextos criados pela utilização das TIC em EAD.

CAPÍTULO III

Educação a Distância no Brasil: evolução e estado atual

CAPÍTULO III

Educação a Distância no Brasil: evolução e estado atual

"É importante ter presente que a educação a distância (EAD) institui-se com base no princípio da democratização da educação, surgindo para responder uma série de necessidades educacionais, principalmente a formação de um público cuja escolarização foi interrompida, disperso geograficamente e impossibilitado de se deslocar para os centros de formação."
(Ribas, 2005)

O propósito deste capítulo é apresentar uma visão de conjunto do estágio atual em que se encontra a Educação a Distância no Brasil, a partir de uma análise da literatura corrente e de documentos legais expedidos pelo MEC através da Secretaria de Educação a Distância, bem como de outras fontes complementares de informação. O Capítulo inicia com uma resenha histórica da Educação a Distância no Brasil, desde as experiências pioneiras desenvolvidas de forma descontínua e fragmentada, até o momento atual, marcado pelo direcionamento das políticas públicas que têm definido as tendências da Educação a Distância no Brasil nos últimos anos. Ao final do capítulo, serão mostrados alguns dados quantitativos que expressam o crescimento vertiginoso desse sistema nos últimos anos.

3.1. Breve Incursão Histórica ou Experiências precursoras

Não há consenso quanto ao início da Educação a Distância no Brasil, mas é bastante freqüente entre os autores que abordam esse tema indicar como marco inicial a inauguração, no ano de 1923, da primeira emissora de rádio com fins lucrativos, fundada por Roquete Pinto, na cidade do Rio de Janeiro. Porém, foi a partir do ano de 1939, com a criação de cursos profissionalizantes pelo Instituto Monitor, que surgiram as primeiras experiências contando diretamente com o apoio de mídias (material impresso) desenvolvidas para o contexto a distância.

De forma mais sistematizada, somente em 1941 o ensino a distância ganhou sentido, com a criação do Instituto Universal Brasileiro, que apresentava uma oferta variada de cursos por correspondência. Pode-se considerar, portanto, que o Instituto Universal Brasileiro é o grande ícone dos cursos por correspondência, tanto que permanece até hoje oferecendo diversos cursos que se utilizam essencialmente de material impresso, embora os seus responsáveis estejam tentando acrescentar um ou outro recurso das TIC.

A partir de 1960, surgiram outras iniciativas que se propunham a atingir um número considerável de pessoas, como foi o caso do Movimento de Educação de Base (da Igreja Católica), cujo objetivo era promover a alfabetização de jovens e adultos por meio de programas de rádio. Esse programa de formação serviu de modelo para outras iniciativas de alfabetização de jovens e adultos e também influenciou a criação das TVs educativas durante a década de 1960, como por exemplo, a FUNTEVE no ano de 1967, a TV Cultura e a TVE do Maranhão no ano de 1969.

Essas iniciativas marcaram uma fase da Educação a Distância no Brasil baseada na utilização de uma ou outra mídia, por material impresso ou

por via analógica, não integrada e com níveis mínimos de interação, mas que obtiveram grande sucesso. De acordo com Belloni (2002), a matriz comunicacional dos programas desenvolvidos para o ensino era a telenovela. Houve até um programa que conseguiu transpor "*a proposta estética e estrutura narrativa da telenovela*" para o discurso didático, consagrando-se como uma experiência inovadora e pioneira de ensino supletivo a distância: foi a novela João da Silva, desenvolvida pela equipe da FUNTEVE (atual TVE do Rio de Janeiro) e que contava com uma equipe composta por pedagogos, professores e comunicadores.

Foi a partir desta e de outras experiências que na década seguinte surgiram as primeiras iniciativas de cursos que contavam com a integração de uma ou mais mídias (materiais impressos, programas televisivos e radiofônicos), embora não tenha havido muitas modificações no nível de interação. Como exemplos dessa nova abordagem, são citados o Projeto Minerva, iniciado no ano de 1973 (supletivo de primeiro grau), os cursos de alfabetização de adultos do Mobral e os Telecursos desenvolvidos pela Rede Globo, em parceria com órgãos públicos: Telecurso de segundo grau, em parceria com a TV Cultura de São Paulo (1979); Telecurso de primeiro grau, em parceria com FUNTEVE (atual TVE do Rio de Janeiro) (1984); Telecurso 2000, desenvolvido em parceria com o Sesi/SP (1995). Esses programas televisivos eram reforçados por materiais didáticos impressos, vendidos em bancas de jornal ou oferecidos gratuitamente por instituições sem fins lucrativos e empresas interessadas na alfabetização de seus funcionários.

Vale ressaltar que nem todas as experiências realizadas tiveram sucesso. Entre os exemplos de fracasso na utilização da EAD durante esse período, é apontada a tentativa da UnB de introduzir cursos nessa modalidade, a partir dos materiais adquiridos e traduzidos da *Open University* para o contexto brasileiro. Essa tentativa vinha ao encontro dos interesses do regime militar da época e da tentativa de Darci Ribeiro de implantar no Brasil uma Universidade Aberta nos moldes da *Open University*, da Inglaterra ou da UNED, da Espanha.

Os programas desenvolvidos principalmente nas décadas de 1970 e 1980 receberam incentivos de verbas públicas para a formação de jovens e adultos com uma vocação ao trabalho, já que naquele momento, o país passava por uma forte demanda de mão-de-obra especializada para atuar na crescente indústria e na prestação de serviços. Via de regra, a Educação a Distância realizada naquele período suscitou muitos preconceitos quanto à sua qualidade e eficácia, porém é fato que muitos jovens e adultos foram alfabetizados ou tiveram a oportunidade de retomar seus estudos, o que dificilmente teria sido feito pela via regular de ensino, seja pela falta de oportunidade, de tempo, ou ainda por vergonha de compartilhar salas de aula em comum com crianças e jovens da idade dos seus filhos. Nas palavras de Cruz, as iniciativas realizadas durante as décadas de 1970 e 1980 marcaram a transição dos modelos de EAD utilizados no Brasil:

"A transição para uma nova geração de educação a distância começou quando as tecnologias de comunicação interativa passaram a possibilitar uma aproximação da sala de aula. O exemplo brasileiro mais conhecido é o do programa Salto para o Futuro (1991), da Rede Educativa de Televisão, onde a recepção era aberta com um controle dos telespectadores, que podiam assistir e participar através dos telepostos preparados para isso. A interatividade acontecia através de imagens (estúdios principais) e som (telepostos), ou via fax." (2001:99)

A partir daquele momento, o estigma e os preconceitos que marcaram a trajetória de EAD nas décadas anteriores começaram a enfraquecer, cedendo espaço para as novas experiências. Contribuíram para tanto as experiências com EAD realizadas no restante do mundo, seja nas Universidades Abertas (Open University, UNED etc.) ou nas Universidades mais tradicionais, que passaram a propor cursos nessa modalidade.

O simples relato dessas experiências realizadas nas décadas de 70 e 80 evidencia o caráter fragmentário e descontínuo da evolução de EAD no Brasil. Entretanto, algumas experiências foram plenamente exitosas, como é o caso do Telecurso 2000 e outros tantos incentivados pelos governos estaduais e federal. Foi somente em meados da década de 90 que essa tendência ganhou força com o apoio da legislação, mais precisamente a partir da LDB em 1996 quando foi verdadeiramente assumida oficialmente. Esse impulso foi favorecido por ações desenvolvidas pela Secretaria de Ensino Superior (Sesu), estimulando não apenas o debate sobre o assunto, mas também a realização de cursos a distância, tanto em nível de especialização, como de extensão e graduação.

3.2. Políticas Públicas de Educação a Distância antes da LDB 9394/96

As políticas públicas relativas à EAD foram marcadas por atos isolados, e de certa forma desarticulados, na década de 80 e parcialmente na década de 90, quando se pôde notar com maior clareza na legislação de ensino a presença dessa preocupação e um início de normatização sobre o assunto. Essas iniciativas isoladas podem ser encontradas a partir de 1982; porém, foi a partir de 1995 que elas ficam mais concentradas no PROINFO e posteriormente reunidas na SEED. Somente para se ter uma idéia da forma como isso ocorreu, destacam-se abaixo as ações e/ou medidas governamentais que pareceram mais significativas:

1981 - I Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pelo MEC/SEI/CNPq (25 a 27 de agosto, na Universidade de Brasília (UnB), DF);

1982 - Criação do Centro de Informática, CENIFOR/Funtevê (Portaria09/92), cujas atribuições eram: assegurar a pesquisa, o desenvolvimento, a aplicação e a generalização do uso da informática no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis e modalidades;

1982 - Aprovação das Diretrizes para o Estabelecimento da Política de Informática no Setor da Educação, Cultura e Desporto pela Comissão de Coordenação Geral do MEC;

1982 - II Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pelo MEC/SEI/CNPq, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o tema: O impacto do Computador na Escola: subsídios para uma experiência piloto do uso do computador no processo educacional brasileiro;

1984 - Assinatura do Protocolo de Intenções entre MEC/SEI/CNPq/FINEP/FUNTEVÊ, para dar sustentação financeira à operacionalização do Projeto Educom nas universidades;

1984 - Início da implantação dos CIEDs, Centros de Informática na Educação de Primeiro e Segundo Grau e Educação Especial, junto aos sistemas estaduais públicos de ensino;

1987 - Implantação do Projeto Formar, promovido pelo MEC/SEINF, com a realização do I Curso de Especialização em Informática na Educação, na Unicamp;

1988 - A Organização dos Estados Americanos (OEA) convida o MEC-Brasil para avaliar o programa de informática aplicada à educação básica do México, e o resultado é um projeto multinacional de cooperação técnica e financeira, integrado por oito países americanos, que vigorou até 1995;

1989 - II Curso de Especialização em Informática na Educação, Projeto Formar II, realizado pela UNICAMP, promovido pelo MEC/SEINF;

1992 - Criação de rubrica específica no orçamento da União para ações de informática na educação (PT nº 088043019911082.001 – Informática na educação);

1996 - Criação da Secretaria de Educação a Distância, SEED (Dec. 1.917,96) e Apresentação do documento básico "Programa Informática na Educação" na III Reunião Extraordinária do CONSED, que se consolidou no ano seguinte, com a Criação do Programa Nacional de Informática na Educação, ProInfo (Portaria MEC 522/97)³⁰.

O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria N. 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Ensino Fundamental e Médio. O Programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), por meio do Departamento de Infra-estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. O programa funciona de forma descentralizada, dado que a coordenação é de responsabilidade federal, porém a operacionalização é conduzida pelos Estados e Municípios.

O Proinfo desenvolveu um importante trabalho no Programa de introdução dos computadores na escola, inclusive dando apoio ao desenvolvimento de ações de formação a distância de "professores multiplicadores", localizados nos NTE³¹, os quais deveriam posteriormente capacitar os

³⁰ Dados extraídos da Linha do Tempo MEC/SEED. Fonte: <<http://www.mec.gov.br/SEED/>> acessado em 01/06/2007.

³¹ NTE - Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) são locais dotados de infra-estrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de hardware e software. Os profissionais que trabalham nos NTE são especialmente capacitados pelo ProInfo para auxiliar as escolas em todas as fases do processo de incorporação das novas tecnologias. Portanto, o NTE é o parceiro mais próximo da escola no processo de inclusão digital, prestando orientação aos diretores, professores e alunos quanto ao uso e aplicação das novas tecnologias, bem como no que se refere à utilização e manutenção do equipamento. A capacitação dos professores é realizada a partir desses núcleos, onde os

professores das escolas básicas para a utilização do computador e de outros recursos tecnológicos. Em nosso percurso acadêmico, tivemos a oportunidade de participar de inúmeros Projetos dessa natureza, desenvolvidos no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED/UNICAMP), sob a responsabilidade do Professor José Armando Valente³², aos quais a PUCSP acabou se associando e, por força disso, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo participaram como monitores e formadores, associando essa experiência prática à formação teórica recebida durante o curso.

Conforme foi mencionado anteriormente, a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em 1995 constituiu um marco importante para o desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil, uma vez que passou a ser mais fácil coordenar as diferentes ações desenvolvidas pelo governo nessa área que nem sempre conseguiam se articular. Com isso, o MEC atendia também às demandas provindas das Universidades interessadas no desenvolvimento de programas dessa natureza, que buscavam orientação específica para a implantação de cursos a distância.

3.3. Políticas públicas de EAD pós-LDB 9.394/96

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, a EAD ganhou maior impulso e mais espaço nas políticas públicas, uma vez que a Lei conferiu um novo status a essa modalidade de ensino, colocando-a em pé de igualdade com o ensino presencial. Ao mesmo tempo em que a Lei buscava garantir a equidade entre os cursos presenciais e a distância, o artigo 80 estabelecia que o Poder Público incentivaria o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, conforme se constata no texto abaixo:

agentes multiplicadores dispõem de toda a estrutura necessária para qualificar os educadores, a fim de utilizar a Internet no processo educacional.

³² O Professor Dr. José Armando Valente atua como Professor Colaborador e Pesquisador junto ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUCSP.

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

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

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

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

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

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

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (art.80 LDB 9394/96).

Com o avanço constante das TIC, os resultados animadores das experiências realizadas com o uso integrado das mesmas e das mídias tradicionais, somados ao sucesso obtido por instituições internacionais, esse tema ganhou importância no debate das políticas públicas brasileiras relacionadas com as diversas modalidades de ensino e com as novas perspectivas de expansão sugeridas pela LDB 9.394/96.

Nas últimas décadas, a EAD ganhou maior espaço graças ao incentivo legal explicitado nas políticas públicas estabelecidas com o objetivo de

suprir lacunas em termos de formação de professores para o Ensino Fundamental, em sua grande maioria formados em nível médio³³.

Esses programas de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, os PEC (Programa de Educação Continuada), eram viabilizados através de convênios entre as Secretarias Estaduais de Educação e as Universidades, preferencialmente públicas, e recebiam verbas especiais por parte dos governos estaduais, uma vez que a busca de melhoria do ensino passava pela formação continuada dos seus professores, atendendo assim às exigências legais que estabeleciam um prazo para a obtenção da qualificação de nível superior exigida desses profissionais³⁴.

É importante citar alguns exemplos pioneiros: o curso de Pedagogia desenvolvido pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), iniciado no ano de 1995³⁵; o curso Normal Superior realizado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa durante os anos 2000 - 2005³⁶; o Programa Veredas³⁷ realizado por Universidades públicas mineiras durante o ano de 2002; o Programa de Educação Continuada desenvolvido no Estado de São Paulo por três Universidades: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), durante os anos 2001 a 2002 e 2003 a 2004³⁸.

A oferta de cursos de graduação com as TIC, em regime especial, por parte de Universidades tradicionais e respeitadas, certamente provocou polêmica nos meios acadêmicos; porém, a excelência do trabalho desenvolvido, revelado posteriormente em termos de ganhos por parte

³³ LDB 9394/96, Disposições Transitórias, vide também, Brasil, MEC/CNE, 9/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena.

³⁴ LDB 9394/96, art. 81 e Disposições Transitórias. Vide também, Brasil, MEC/CNE, 9/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena.

³⁵ Universidade Federal de Mato Grosso, NEAD UFMT:

<<http://www.nead.ufmt.br/NEAD2006/principal.aspx?area=apresentacao>>

³⁶ Universidade Estadual de Ponta Grossa - NUTEAD UEPG: <<http://www.nutead.uepg.br/?menu=sobre>>

³⁷ Vide, <<http://www.fae.ufmg.br/veredas>>

dos professores e dos alunos, acabou conquistando o reconhecimento da maior parte da comunidade acadêmica, despertando o interesse da Universidade pelo tema de EAD.

A realização de tais cursos nas condições estabelecidas no Projeto oficial exigiu a elaboração de estratégias de ensino específicas, coerentes com a Proposta Metodológica³⁹ dos cursos, uma vez que pretendia assegurar um ensino de qualidade, introduzindo práticas inovadoras que se baseavam nas modernas concepções de ensino e aprendizagem, de modo que, sendo submetidas à apreciação dos Conselhos Estaduais de Educação, poderiam receber a aprovação necessária.

Cumprir citar como exemplo de elaboração de estratégias específicas e do desenvolvimento de uma nova linha metodológica, a formação realizada no Estado de São Paulo (PEC-Formação Universitária), em parceria com a USP, UNESP e PUCSP, em que foi necessário desenvolver uma metodologia diferente daquela utilizada no ensino presencial, uma vez que os alunos estavam presentes em locais específicos onde recebiam aulas por vídeos e Teleconferências e eram assistidos por professores-tutores⁴⁰ que organizavam as atividades de sala de aula, de forma que os alunos-professores pudessem executar as atividades previstas na programação.

Esses tutores, além de assistirem às aulas, estavam em contato com a coordenação do curso, com o objetivo de manter os responsáveis informados sobre as dificuldades sentidas pelos alunos e as necessidades constatadas no desenvolvimento do trabalho, tanto de natureza pedagógica como administrativa.

³⁸ Ver Feldmann, M. G. (org.) *Educação e Mídias Interativas, formando professores*, PUCSP, SP, 2005.

³⁹ Cada IES desenvolveu uma metodologia de EAD própria, elaborada conforme a realidade e a necessidade do contexto onde se inseria.

⁴⁰ Ver a respeito, Coelho, Ursula Belarmino Valente, (2005) *Tutoria na Formação de Professores: um vasto campo de investigação*. Dissertação de Mestrado - PUCSP.

Além das videoconferências e do material impresso, o ensino a distância utilizava a mediação on-line, feita por formadores com conhecimento do assunto e da tecnologia, os quais procuravam esclarecer e complementar as informações recebidas, instigando os alunos à pesquisa e ao trabalho coletivo⁴¹. Uma das vantagens apresentadas pela metodologia utilizada, e constatada em pesquisas posteriores, foi o desenvolvimento da autonomia dos alunos-professores que foram incentivados a utilizar diferentes fontes de consulta para resolverem os problemas enfrentados, minimizando a centralidade do professor como fonte única de conhecimento⁴².

Essa forma de ensino que inicialmente se apresentou como um desafio para os professores e para os professores-alunos (que estavam acostumados às formas tradicionais de ensino e interação), além de introduzi-los no uso das TIC, mostrou-se inovadora e acrescentou elementos importantes à formação dos professores-alunos.

Além disso, o sucesso obtido com Programas de Formação dessa natureza suscitou, por parte do governo federal, o lançamento do Programa de Formação Pró-Licenciatura, em 2005, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica, por meio da formação inicial do professor da rede pública de ensino que não tinha a habilitação legal exigida em sua área de atuação. Os cursos poderiam ser oferecidos, tanto na forma presencial, como na modalidade de educação a distância desde que tivessem a mesma duração do presencial, sendo que o professor-cursista não se afastaria de suas atividades docentes durante a sua realização. Para tanto, foram consultadas as Instituições de Ensino Superior quanto ao seu interesse em participar do Programa, e certamente aquelas que já possuíam alguma experiência nessa forma de trabalho utilizando as TIC em EAD foram beneficiadas na seleção.

⁴¹ Veja a respeito, *Pesce, L. M. (2003), Dialogia digital: buscando novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos. São Paulo. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.*

⁴² *Allegretti, Sônia Maria de Macedo (2003), Diversificando os ambientes de aprendizagem na formação de professores para o desenvolvimento de uma nova cultura. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.*

É preciso notar que, a partir das experiências desenvolvidas anteriormente em Programas de Formação de Professores a Distância, as Instituições de Ensino Superior se aproximaram dos professores da rede pública, criando uma parceria importante, tanto em termos de formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, como na ampliação do uso da tecnologia no ensino.

Todas essas ações mostram uma maior aceitação da EAD por parte das Instituições de Ensino Superior, bem como um reconhecimento maior por parte dos administradores das vantagens da utilização desses recursos e dessa modalidade de ensino para suprir lacunas existentes em termos de formação de educadores no Brasil, um país de enormes dimensões geográficas, onde a distância e a dificuldade de acesso são muitas vezes o maior obstáculo para a divulgação das modernas concepções de ensino e aprendizagem e dos benefícios das modernas tecnologias para o avanço do trabalho educativo.

Com a introdução dos computadores nas escolas e os avanços do conhecimento relativos às aplicações da tecnologia no ensino, bem como uma maior aceitação da EAD por parte das universidades, associados ao avanço das telecomunicações - especialmente para o provimento da Internet e das redes dedicadas, favorecendo a criação de Intranet de alta velocidade, tornou-se possível interligar as universidades com seus pólos avançados, proporcionando um outro nível de interação.

Surgia então uma nova geração de EAD, na qual o computador e as demais TIC potencializavam o aumento da interação entre o professor e seus alunos, e dos alunos entre si, permitindo até mesmo substituir em parte algumas ações de ensino antes possíveis apenas na forma presencial. Alguns artigos da LDB 9.394/96 dependiam, entretanto, de regulamentação, já que o assunto colocado era novo, comportando

diferentes interpretações, como foi o caso da aplicação do Artigo 80 acima mencionado⁴³.

O ato de credenciamento das IES para realizar EAD deixava claros alguns aspectos importantes e explicativos de como esse trabalho deveria ocorrer, conforme se verifica no Art.2º. descrito abaixo:

Art. 2º. O ato autorizativo de credenciamento para EAD, resultante do processamento do pedido protocolado na forma do art. 1º., considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização dos momentos presenciais obrigatórios, a sede da instituição acrescida dos endereços dos pólos de apoio presencial.

§ 1º. Pólo de apoio presencial é a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância, conforme dispõe o art. 12, X, c, do Decreto no 5.622, de 2005.

§ 2º. Os momentos presenciais obrigatórios, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º., § 1º., do Decreto no 5.622, de 2005, serão realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial credenciados.

⁴³ DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 9º.- O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único. As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional para a oferta de cursos ou programas a distância de:

I - especialização; II - mestrado; III - doutorado; e IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação.

Art. 15. O ato de credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas a distância definirá a abrangência de sua atuação no território nacional, a partir da capacidade institucional para oferta de cursos ou programas, considerando as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 3º. A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento, nos termos do § 4º. do art. 10 do Decreto no 5.773, de 2006.

O Art. 26 das Disposições Transitórias, do mesmo Decreto acrescenta ainda:

"As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições (...)"

Uma medida interessante e estimuladora para o desenvolvimento de EAD foi apresentada na Portaria nº. 2.253 de outubro de 2001, que autorizava as Instituições de Ensino Superior a incluir nos projetos pedagógicos dos cursos superiores, previamente aprovados e reconhecidos pelo Ministério da Educação, uma abordagem híbrida, na qual até 20% das disciplinas do currículo poderiam ser realizadas na modalidade EAD, mantendo-se as demais na forma presencial.

Durante os anos 2001 e 2002, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) reuniu-se com o objetivo de discutir e avançar no tema referente à EAD. Para tanto, organizaram-se oficinas centradas no tema EAD como modalidade para o ensino de graduação, buscando focar especificamente:

"(...) os componentes epistemológicos, as abordagens e as estratégias para viabilizar projetos pedagógicos de graduação na modalidade de EAD e sua inter-relação com

outras dimensões da educação superior.” (ForGRAD, 2002: 06)

Cientes da importância das TIC (e da EAD) no processo de ampliação do acesso e conseqüente democratização do ensino superior no Brasil, de modo especial para a formação de professores, o FORGRAD defendia que EAD nunca poderia ser discutida de forma dissociada da Educação em sua ampla compreensão, ou seja, a EAD deveria ser vista como:

“(...) mais uma modalidade de organização das atividades de ensino e extensão das instituições, que pode contribuir para maior dinamização dos projetos educacionais das IES e que deve ir ocorrendo de modo integrado, como inovações pedagógicas e metodológicas, que vão sendo incorporadas, de acordo com os princípios e normas que regem o ensino superior. A EAD é uma modalidade de uso intensivo de tecnologias educacionais, que podem ir sendo introduzidas nos cursos presenciais regulares, de modo a ampliar o número de alunos e melhorar a qualidade pedagógica desses cursos.” (ForGRAD, 2002: 12)

Da mesma forma que o Governo Federal se movimentava para regulamentar a EAD, as IES discutiam as bases para o desenvolvimento de programas de EAD de grande alcance, uma vez que se tornava clara a necessidade de inovação pedagógica e metodológica para atender a essa demanda. Era preciso repensar o ensino e a aprendizagem e isso requeria preparo do professor, inclusive a aquisição de novas habilidades e competências, além do desejo de mudar.

Para enfrentar todas essas dificuldades, incentivou-se a criação de consórcios e parcerias entre as IES, de forma a permitir a troca de

saberes e experiências sobre EAD, potencializando assim os esforços desenvolvidos de modo individualizado em cada IES.

Nesse momento, começaram a ser discutidos e firmados os primeiros consórcios entre IES públicas, como nos casos dos consórcios CEDERJ⁴⁴ e UniREDE⁴⁵, ou entre IES privadas, como no caso do consórcio UNIVIRTUAL⁴⁶ que reunia Universidades do Estado de Santa Catarina.

Desses, o consórcio que conseguiu contar com o maior número de IES filiadas foi o UniRede, que reunia 70 instituições públicas. Embora tivesse como proposta inicial democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância, durante os mais de três anos de atividade, o consórcio não conseguiu realizar ações à altura para atender à demanda com a qual se comprometera, e neste momento, o consórcio passa por reformulações no seu estatuto e o seu futuro é incerto. Os fatores responsáveis pelo malogro dessa iniciativa não são claros; porém, sabe-se que um dos fatores que contribuíram para isso foi certamente a falta de políticas internas das IES para determinar a compatibilização entre essa modalidade de ensino e o ensino presencial por elas realizado.

Na tentativa de responder às críticas existentes, a Secretaria de Ensino Superior do MEC (Sesu) estabeleceu regras para o credenciamento das IES interessadas em oferecer cursos superiores a distância, e com isso, ressaltava a necessidade de se estabelecerem padrões mínimos de qualidade para um curso a distância.

⁴⁴ Consórcio Cederj, para mais informações vide: <<http://www.cederj.edu.br/>>

⁴⁵ UNIREDE, para mais informações vide: <<http://www.uniredede.br/>>

⁴⁶ O Consórcio-Rede Universidade Virtual Pública de Santa Catarina - UniVirtual-SC, do qual participam as universidades municipais de Santa Catarina. A UniVirtual-SC tem por objetivo potencializar o acesso ao ensino público universitário mediante a otimização de recursos humanos e de infra-estrutura física, bem como contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem nas áreas de educação, ciência, tecnologia, arte e cultura, em todos os níveis e modalidades, através da utilização da metodologia da Educação a Distância.

No entanto, isso não foi o suficiente para solucionar os problemas existentes. Embora estivesse muito clara a demanda feita pela Sesu às IES nos quesitos: infra-estrutura tecnológica, metodologias adequadas, padrões de acessibilidade, corpo docente qualificado, etc., ficava em aberto a questão primordial sobre a própria essência da EAD e a garantia de qualidade desse tipo de ensino. Para preencher essa demanda, em 2003, a SEED/MEC publicou os Referenciais de Qualidade de EAD para Cursos de Graduação a Distância, instrumento que, embora não possuísse força de lei, serviu de orientação às IES e às Comissões de Especialistas que analisavam os projetos e avaliavam os cursos oferecidos a distância. Essas orientações tinham como objetivo principal:

"(...) orientar alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de ensino superior que podem usufruir dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos." (SEED: s/n)

O Decreto nº. 5.622/2005 que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394/96 representa um avanço no que diz respeito à especificidade metodológica aplicável em EAD:

Art. 1º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Como se pode notar, a evolução do processo de expansão da EAD no Brasil é cercada de regulamentações e normas que indicam a preocupação das autoridades em garantir a qualidade dessa forma de ensino, ao mesmo tempo em que buscam minimizar as resistências ainda existentes ao colocarem o ensino a distância em condições de igualdade com o ensino presencial. Esse excesso de zelo sofreu críticas contundentes por parte dos especialistas na área por entenderem que a normatização excessiva dificulta o avanço dessa modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que restringe a criatividade quanto ao uso de recursos e estratégias mais arrojadas.

Um aspecto importante que deve ser destacado é relativo à contribuição significativa oferecida pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), uma entidade que consegue conjugar o pensamento e as ações realizadas por dois grupos que dificilmente atuam em conjunto: os acadêmicos e os empresários, participantes do mercado. São inúmeras as atividades desenvolvidas pela ABED, seja na organização de Eventos Nacionais e Internacionais, seja na proposição de ações estimuladoras em EAD.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à produção acadêmica na área. Conforme afirma André et. al (2007)⁴⁷, durante os anos de 1999 a 2006,

⁴⁷ André, Cláudio; Filatro, Andréa; Piconez, Stela; Litto, Fredric Michael (2007). Pesquisa colaborativa sobre a produção do conhecimento em Educação a Distância no Brasil, de 1999 a 2006. In Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância - 2007.

foram produzidos 2.168 títulos, entre artigos, teses e dissertações sobre EAD, demonstrando uma crescente preocupação da comunidade científica na produção de conhecimento sobre essa modalidade de ensino. Entretanto, inúmeras discordâncias persistem e elas são decorrentes principalmente por compreensões inadequadas do conceito de EAD, bastante freqüentes na sociedade civil e até mesmo entre os educadores e acadêmicos em geral, que ainda vêem essa forma de ensino como uma simplificação e facilitação do trabalho do estudante, acompanhada de um processo avaliativo frágil e não confiável. Questões como essas levantam problemas que devem ser analisados cuidadosamente à luz dos dados de pesquisa levantados a partir de experiências concretas submetidas ao rigor científico.

3.4. Universidade Aberta do Brasil

O desejo de se criar uma Universidade Aberta no Brasil, UAB, existe desde a década de 1970, com Darci Ribeiro, que se empenhou em criar no Brasil uma Universidade nos moldes da Open University da Inglaterra. Entretanto, as primeiras tentativas fracassaram, ou pela falta de credibilidade da proposta ou pela falta de interesse político na época. Com o passar dos anos, a idéia foi parcialmente esquecida; porém, com a nova LDB 9.394/1996 a idéia renasceu, porque foram criados espaços para que esse tema entrasse novamente na pauta de discussão.

A idéia foi retomada com Cristóvam Buarque em 2003, quando ele assumiu o Ministério da Educação. Na ocasião, o Secretário de Educação a Distância do MEC, João Carlos Teatini, trabalhou, com as IES e com os responsáveis pelos consórcios já existentes, a viabilização da proposta de criação da UAB. Entretanto, com a saída do Ministro e sua equipe do MEC, isso tudo ficou parado, sendo retomado o assunto em 2005, quando

emergiu o Projeto Universidade Aberta do Brasil, UAB, por iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o *Fórum das Estatais pela Educação*.

O Fórum das Estatais pela Educação constitui-se num espaço de diálogo para estimular a discussão referente aos desafios, gargalos, oportunidades e ainda a articulação de ações conjuntas na área da educação. Após o consenso em torno de um plano de trabalho, os debates são dirigidos para a definição de um conjunto de ações que levem à solução dos problemas e ao aproveitamento das oportunidades. Nesse sentido, o Fórum das Estatais participou da criação do Projeto Universidade Aberta do Brasil.

O projeto, posteriormente denominado Sistema Universidade Aberta do Brasil, visava articular e integrar em caráter experimental um sistema nacional de educação superior a distância que pudesse comportar todas as ações, programas, projetos e atividades de EAD do Governo Federal, consolidando-se assim uma rede de educação a distância, integrando as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), as Estatais, os Governos Estaduais e os Municípios. Nas palavras de Mota, a UAB é o resultado de uma ação indutora com o objetivo de promover:

"(...) a articulação e integração de Instituições Públicas de Ensino Superior, Municípios e Estados, visando à democratização, à expansão e à interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica." (Mota et al, 2006: 14)

O artigo 1º. do Decreto de criação deixa bastante clara a intenção do legislador, revelando o fortalecimento da tendência de expansão da oferta de EAD no Brasil:

Art. 1º. Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

A implantação da UAB foi um processo cauteloso que passou por várias etapas e trouxe para o centro propositor a contribuição e assessoria de vários especialistas no assunto. conforme apresentado a seguir: (acho que você não precisa colocar essa parte)

No final do ano de 2005, foi feita uma chamada pública para a seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores das IFES, na modalidade de EAD, para oferta no "SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB" (Edital Nº 01/2005 - SEED/MEC). O Edital não fixava um limite de pólos ou de cursos a serem selecionados ou a quantidade de recursos a serem investidos nessa proposta. A resposta das IES foi imediata, ultrapassando as melhores expectativas da equipe da SEED/MEC, conforme se verifica no Relatório final da Comissão de Seleção:

"Foram apresentados 198 projetos de cursos, elaborados por 50 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES): 39 Universidades, 10 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e uma Escola Pública Superior de Saúde (Fundação Fiocruz); 429 propostas de pólos estaduais e municipais distribuídos em 26 unidades da Federação." (2006: 05)

Nessa chamada inicial, as IES deveriam demonstrar o seu interesse em participar desse processo, bem como a existência de condições técnicas e humanas de assumir tal compromisso. Era possível haver uma composição e divisão de responsabilidades com alguns parceiros, desde que estes

tornassem evidente a sua competência em áreas requeridas para o Projeto apresentado.

Para a análise dos Projetos encaminhados, a SEED/MEC nomeou uma Comissão de Seleção (CS/UAB) composta de dez educadores com experiência em EAD que representassem as várias regiões do País. (Portaria Nº 1.097, publicada no D.O.U em 31 de maio de 2006). Essa Comissão desenvolveu uma metodologia para nortear a articulação das IFES e respectivos cursos com os pólos de apoio presencial, cujas propostas haviam sido pré-selecionadas.

Foram criadas comissões de avaliação, sob orientação geral do Comitê de Acompanhamento e Avaliação, com base nos dados obtidos nas visitas aos pólos e cursos/IFES, para verificação das condições de infra-estrutura física e de pessoal de cada pólo projetado para abril de 2007, que deveriam estar totalmente consolidadas antes do início dos cursos.

O processo de avaliação foi dividido em três etapas: pré-seleção, projeção e consolidação. As duas primeiras etapas, pré-seleção e projeção, foram da competência da CS/UAB, tendo como base os critérios estabelecidos no Edital, no Manual de Orientação da SEED às universidades, Municípios e Estados, nos "Referenciais de Qualidade de EAD para Cursos de Graduação a Distância" da SEED, e no Decreto Nº 5622/2005 que regulamenta a modalidade EAD nos termos da Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB). A terceira etapa do processo, de consolidação do Sistema UAB, ficou a cargo de um Comitê de Acompanhamento, previsto no item 5.1.6 do Edital.

Uma vez que as IES são credenciadas para oferecer cursos a distância que implicam estender o seu campo de atuação para outras localidades fora da sede, onde são mantidos os pólos, isso deve ser feito mediante o estabelecimento de consórcios, convênios, parcerias semelhantes, desde que sejam garantidas algumas condições, que deverão assegurar a mesma qualidade do trabalho realizado na sede. Entre as condições exigidas, destacam-se a previsão dessas medidas e sua inserção no PDI, Plano de Desenvolvimento Institucional, os elementos de formalização do

convênio ou parceria firmados com os parceiros, onde ficam claramente definidas as responsabilidades, etc⁴⁸.

Como o Programa da UAB supõe um trabalho com pólos interligados à Instituição de Ensino Superior que os abriga e pelos quais responde, entre os muitos problemas que devem ser enfrentados pela Comissão, um deles, talvez o maior, diz respeito à constituição desses pólos, incluindo-se a preparação dos formadores locais, e à sua articulação com a IES, de forma a assegurar um ensino de qualidade a despeito da distância geográfica entre eles.

Tais cuidados se justificam, uma vez que os cursos a serem oferecidos pelas IES no sistema UAB realizam o seu trabalho de ensino tendo como base os pólos de apoio presencial, em que devem existir as condições necessárias, tanto físicas como tecnológicas, para a assistência às aulas, realização de atividades propostas pelo material didático fornecido e esclarecimento de dúvidas por parte dos estudantes.

O artigo 2º. do texto legal de criação da UAB esclarece a questão definindo a função dos pólos:

Art. 2º. O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial.

§ 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se o pólo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior (Art. 2º. Do Decreto 5.800).

⁴⁸ Art. 26 do Decreto DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005.

§ 2o Os pólos de apoio presencial deverão dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB.

Os pareceres da CS/UAB sobre a primeira etapa da avaliação qualificaram as propostas de pólos de apoio presencial nas categorias A (Atende), APar (Atende Parcialmente) e NA (Não Atende) e as propostas de cursos das IFES nas categorias A (Aprovado), AC (Aprovado Condicionalmente) e SR (Sujeito à Reformulação), e sugeriram mudanças e adequações que julgavam necessárias.

Em 1º. de setembro de 2006, foram apresentados os dados relativos aos 296 pólos de apoio presencial pré-selecionados na primeira etapa do processo de avaliação, que enviaram os documentos de adequação exigidos pela SEED para continuarem na segunda etapa.

Para a segunda etapa do processo, houve a Instalação do Comitê de Acompanhamento, cuja atribuição era promover a consolidação do processo de articulação IFES – Pólos, com uma definição precisa dos pólos e respectivos cursos a serem ofertados, além da melhor época para implementação (Edital Nº 01/2005 - SEED/MEC).

O Programa previa o desenvolvimento de um curso piloto inicial (no caso, o escolhido foi o curso de Administração), financiado pelo Banco do Brasil e concebido pela Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com algumas outras IFES e desenvolvido, durante seus quatro anos de duração, por 18 IFES (Universidades e Institutos Federais de Ensino Superior) e 7 Universidades Estaduais selecionadas⁴⁹.

É importante destacar que houve preocupação quanto às fontes de financiamento para o novo Projeto, estabelecendo-se que os fundos

⁴⁹ Dados extraídos do Relatório final da comissão de Seleção de Projetos do Edital 01-2005 SEED-MEC para o Sistema Universidade Aberta do Brasil, UAB.

necessários para o desenvolvimento do Programa UAB seriam provenientes de dotações anualmente consignadas ao MEC e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE e distribuídos para as IES de acordo com critérios estabelecidos pelo MEC.

A oferta de cursos projetada para abril de 2007 em 175 pólos, conforme apresentado na 5ª. Reunião Plenária, tem a seguinte distribuição regional: 75 cursos em pólos da Região Norte, 140 da Região Nordeste, 43 da Região Centro-Oeste, 175 da Região Sudeste e 88 cursos na Região Sul. Esses números representam uma média aproximada de três cursos por pólo, com oferta de ensino superior público na modalidade EAD em abril/2007. Esses cursos estão sob responsabilidade exclusiva ou compartilhada de 48 IFES, pois duas instituições que submeteram propostas de cursos ao Edital optaram por não participar da oferta inicial⁵⁰.

Não restam dúvidas de que se trata de um Projeto complexo de grandes proporções, cujo sucesso irá depender substancialmente do apoio governamental em termos financeiros e técnicos, além de um trabalho de formação continuada dos agentes educativos, para que possam estar preparados para enfrentar os desafios de uma nova metodologia e de um contexto bastante diferente.

Acontece que as Instituições de ensino superior, via de regra, estão muito fechadas dentro dos seus muros, pelos quais se sentem protegidas, e por isso mesmo não estão preparadas para trabalharem em situações que extrapolam os seus limites institucionais e geográficos. Ao passo que o ensino a distância, objeto da UAB, destina-se a atender comunidades distantes dos campus universitários, em regiões menos favorecidas culturalmente, cobrindo déficits de formação em áreas de conhecimento prioritárias para a região. Essas condições tão distintas daquelas com as quais estamos acostumados a trabalhar no ensino superior requerem um

⁵⁰ Dados extraídos do Relatório final da comissão de Seleção de Projetos do Edital 01-2005 SEED-MEC para o Sistema Universidade Aberta do Brasil, UAB.

grande esforço de adaptação dos professores, seja na forma de conceber o ensino, como de se relacionar com os estudantes.

A diversidade cultural é um fator não menos importante do que a utilização de meios tecnológicos, que não pode ser ignorada quando se pensa na interiorização e expansão do ensino superior, de sorte que é preciso estar muito atento para as dificuldades enfrentadas pelos alunos e pelos professores, de forma a permitir os ajustes ou mudanças necessárias no plano inicial.

CAPÍTULO IV

Situação atual da EAD no Brasil: o que mostram os dados

CAPÍTULO IV

Situação atual da EAD no Brasil: o que mostram os dados

O propósito deste capítulo é oferecer uma visão geral da situação do ensino superior relativamente à oferta de EAD no momento atual no contexto brasileiro, com base em dados estatísticos extraídos do Anuário ABRAEAD e demais fontes de informações. Esse panorama geral serviu de referência para a análise do tema nos limites do universo de pesquisa definido para esta investigação. Na continuidade, serão apresentados e interpretados os dados do questionário enviado para as IES, elaborado a partir das questões de pesquisa propostas inicialmente.

4.1. Situação atual de EAD no Brasil: período 2004-2006

Uma visão de conjunto da situação de EAD no contexto brasileiro é importante para que se tenha uma idéia da dimensão que assume essa modalidade de ensino nos dias atuais no Brasil, um país de grandes proporções geográficas e muitos contrastes, com déficits educacionais enormes a despeito dos avanços na legislação de ensino e dos "valores proclamados", mas nem sempre atingidos. Além disso, essa visão mais ampla de EAD tem por objetivo compor o cenário dentro do qual serão

situados os dados desta pesquisa, oferecendo referências objetivas de como se concretizam as propostas de EAD nas IES.

Os dados apresentados pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2007) revelam um avanço considerável na oferta de EAD nos últimos três anos, em termos do número total de alunos matriculados, passando de 309.957 em 2004, para 778.458 em 2006. Essa ampliação da matrícula não se limita a um único nível de ensino, mas é bastante expressiva no nível superior, passando de 159.366 para 575.709 em apenas dois anos, conforme se verifica abaixo (*Tabela 01*):

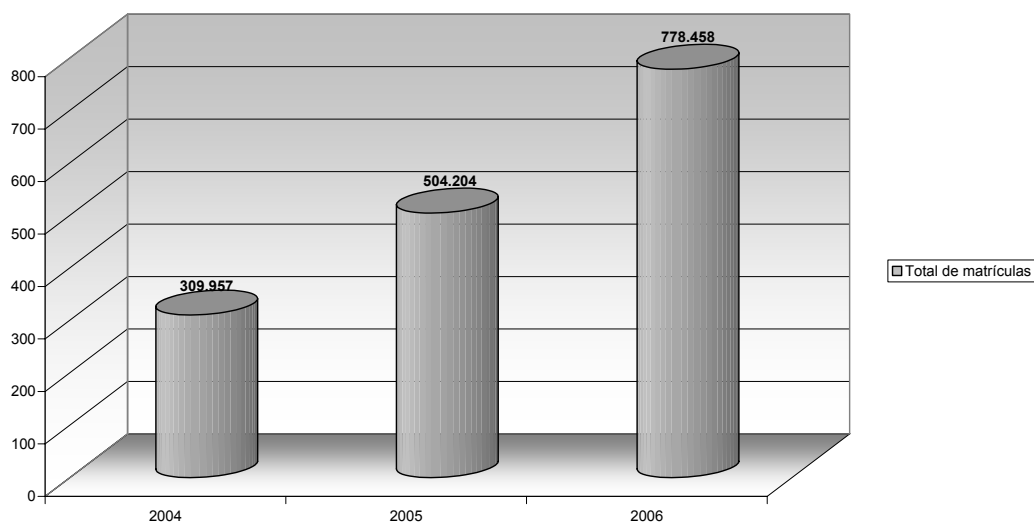
Tabela 01: Número de alunos matriculados em EAD por nível de credenciamento

Nível de Credenciamento	Tipo de Curso	2004		2005		2006	
		Número de Alunos	%	Número de Alunos	%	Número de Alunos	%
Federal	Graduação e Tecnológico	89.539	28,9	109.391	21,70	96.727	12,40
	Pós-graduação	61.637	19,9	104.513	20,70	67.089	8,60
	Graduação e Pós-graduação (consolidados)*	8.190	2,6	86.922	17,20	411.893	52,90
Total de alunos		159.366	51,4	300.826	59,70	575.709	74,00
Estadual	EJA					119.862	15,40
	EJA, Fundamental, Médio e Técnico (consolidados)*	150.591	48,6	203.378		82.887	10,60
Total de alunos		150.591	48,6	203.378	40,30	202.749	26,00
Total geral		309.957	100,0	504.204	100,0	778.458	100,0

* Instituições que não informaram em separado quantos alunos tiveram em cada modalidade
 Fonte: Adaptado de ABRAEAD 2005 e 2007

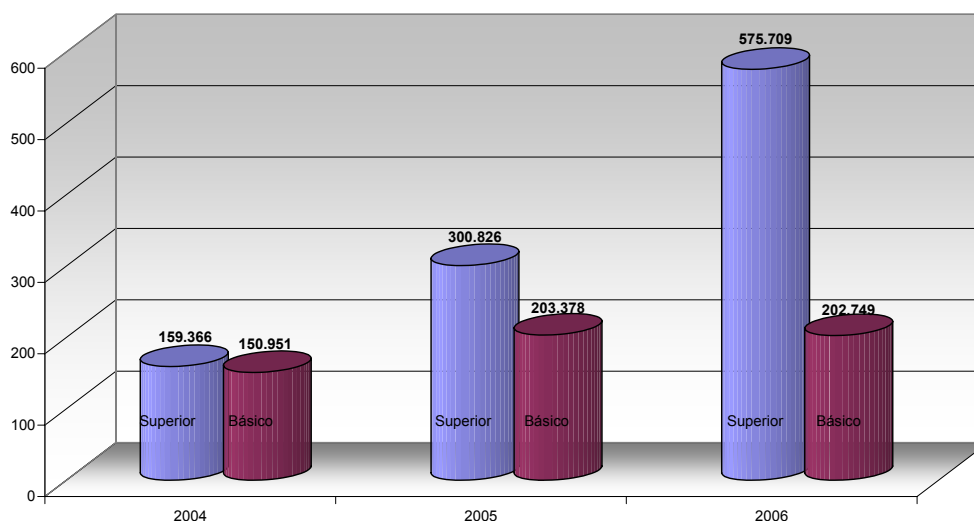
Essa evolução fica mais evidente no gráfico abaixo (*Gráfico 01*), que utilizou os dados gerais sem discriminar os níveis de ensino:

Gráfico 01: Evolução da matrícula em EAD no período 2004-2006



Fica evidente também (conforme informações contidas no gráfico abaixo - *Gráfico 02*) a evolução dos cursos de nível superior (Graduação e Pós-graduação) de forma contínua e acelerada, enquanto que os cursos de nível básico (EJA, Fundamental, Médio e Técnico) apresentam um aumento quase irrelevante ou até uma diminuição, como no caso dos anos de 2005-2006, demonstrando para o futuro uma tendência de crescimento do número de alunos nos cursos superiores e de decréscimo nos cursos de nível básico.

Gráfico 02: Total de alunos matriculados em EAD por nível de ensino



Se esse crescimento for analisado por regiões, no mesmo período, serão constatados dados significativos, comprovando o crescimento em todas as regiões, porém esse crescimento não tem sido uniforme, conforme se pode notar na tabela abaixo (*Tabela 02*):

Tabela 02: Número de alunos a distância em instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino a ministrar EAD no Brasil: 2004-2006

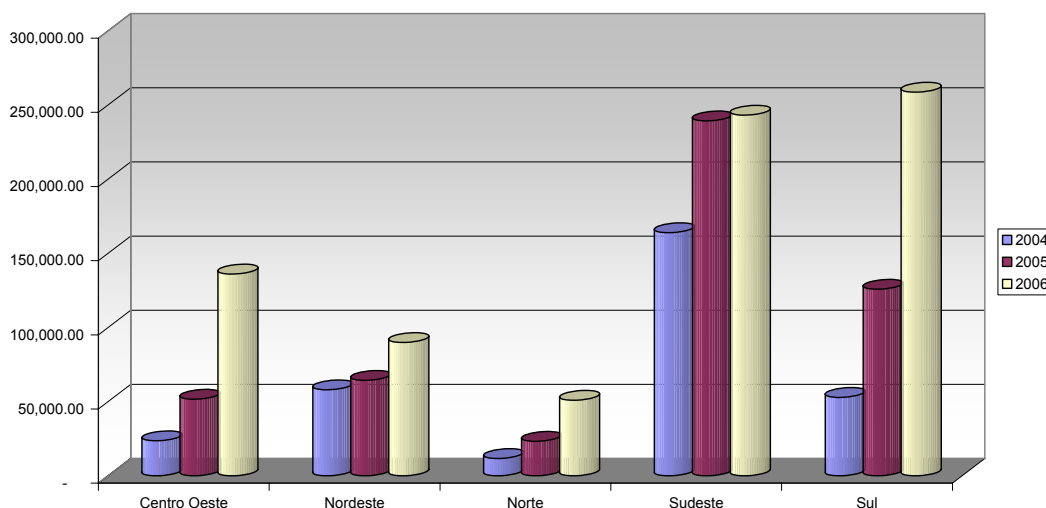
Estado	2004		2005		2006	
	Alunos	% do total	Alunos	% do total	Alunos	% do total
Centro-Oeste	Distrito Federal	17.143	42.783		124.329	
	Goiás	836	965		2.735	
	Mato Grosso	3.500	4.817		5.384	
	Mato Grosso do Sul	2.109	3.055		3.550	
	Total Centro-Oeste	23.588	7,61	51.611	10,24	135.998
Nordeste	Alagoas	1.150	1.330		943	
	Bahia	500	3.300		31.231	
	Ceará	52.687	49.353		38.300	
	Maranhão	2.815	6.956		7.465	
	Paraíba				20	
	Pernambuco		360		3.116	
	Piauí				473	
	Rio Grande do Norte		1.625		3.434	
	Sergipe	830	1.404		4.836	
	Total Nordeste	57.982	18,71	64.328	12,76	89.818

	Amazonas					N.D
Norte	Pará	2.144		973		10.097
	Rondônia					N.D
	Roraima			630		654
	Tocantins	9.500		21.640		40.154
	Total Norte	11.644	3,76	23.243	4,61	50.905
Sudeste	Espírito Santo	6.777		7.942		1.054
	Minas Gerais	25.340		37.584		38.999
	Rio de Janeiro	49.865		49.579		53.403
	São Paulo	80.905		144.162		149.658
Total Sudeste	163.887	52,87	239.267	47,45	243.114	31,23
Sul	Paraná	29.846		89.891		141.793
	Rio Grande do Sul	2.618		7.249		60.642
	Santa Catarina	20.392		28.615		56.188
	Total Sul	52.856	17,05	125.755	24,94	258.623
Total Geral	309.957	100,00	504.204	100,00	778.458	100,00

Fonte: ABRAEAD (2007:30)

No gráfico abaixo (*Gráfico 03*), pode-se observar de forma mais evidente essa diferença no crescimento do número de matrículas nas diferentes regiões. Nas cinco regiões, o crescimento (em números totais) no período foi muito grande e constante.

Gráfico 03: Avanço do número de alunos a distância nas IES autorizadas (por região)



Um fato importante a ressaltar é que, conforme foi anunciado anteriormente, o número de alunos matriculados vem crescendo de forma muito significativa em todas as regiões; porém, comparados os percentuais de crescimento, verifica-se que eles não foram iguais em todas as regiões. A região que mais cresceu foi a Centro-Oeste, embora o

maior número de alunos em cursos de EAD esteja concentrado nas regiões Sul e Sudeste, as quais juntas representam 64% da população de EAD no Brasil, enquanto que as três outras regiões reunidas ficam com apenas 36% desse total, conforme se verifica nos gráficos abaixo (*Gráficos 04 e 05*):

Gráfico 04: Crescimento percentual das matrículas (por região)

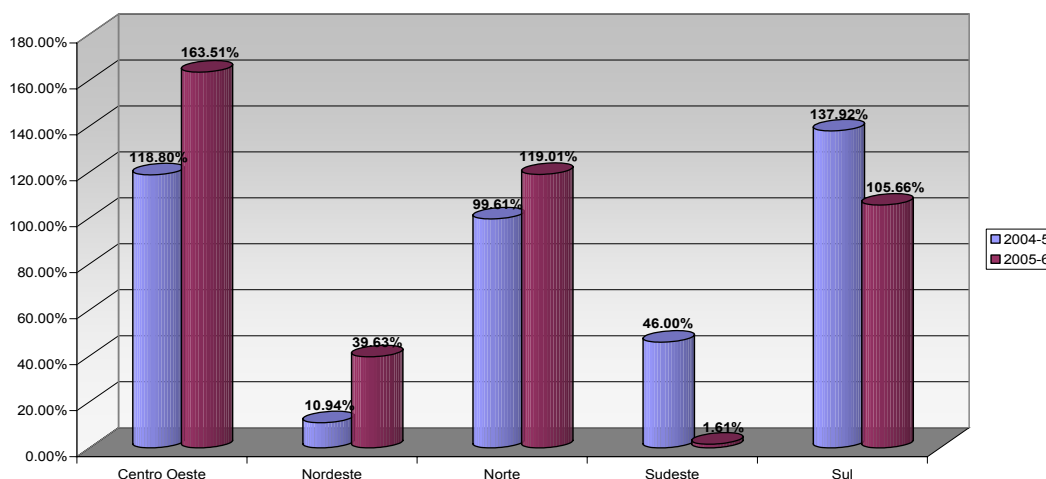
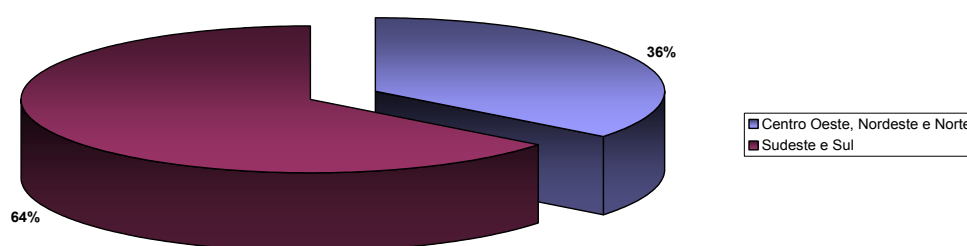


Gráfico 05: Concentração do número de alunos matriculados (por região)



A análise da questão do crescimento por regiões, embora se mostre relevante, deve ser relativizada por força do modelo de EAD que vem sendo cada vez mais adotado pelas IES, e que consiste na oferta de cursos para os mais diversos locais, para além do próprio Estado,

mantendo pólos que funcionam como extensão da IES para essa finalidade. A consequência disso é que a matrícula envolve alunos de regiões diversas e não somente da região onde a IES está fisicamente instalada, sendo que essas matrículas podem atingir um número bem superior àquelas dos residentes na região geográfica da IES. Desse modo, ao se analisarem os dados de crescimento das matrículas de alunos em EAD por região, é necessário atenção para esse fato.

Fica bem evidente na análise dos dados que o crescimento expressivo das matrículas em EAD no ensino superior no Brasil revela uma tendência que, se bem administrada, poderá constituir uma opção educativa importante para a democratização do ensino em nosso país, por permitir o acesso à cultura e a formação de profissionais em suas próprias regiões, beneficiando-se de avanços no conhecimento produzidos em centros de formação aos quais dificilmente teriam acesso.

Por acreditar nessa possibilidade e entender que vale a pena investir no aperfeiçoamento dos processos de educação a distância potencializados pelo uso das TIC, que me dispus a conhecer mais profundamente os limites e possibilidades dessa modalidade de ensino na busca de encaminhamentos metodológicos consistentes e adequados ao contexto brasileiro. Com esta pesquisa, fiz uma imersão nessa realidade, buscando elementos que mostrassem como esse processo de crescimento está ocorrendo. Além disso, busquei identificar características predominantes em algumas IES selecionadas, tendo como foco de atenção o aproveitamento desse potencial humano nesse novo modo de conceber o ensino e a aprendizagem.

4.2. Educação a Distância no contexto universitário: dados da pesquisa

4.2.1. Instrumentos de coleta dos dados

Tendo em vista o objetivo proposto, iniciou-se a coleta dos dados identificando as IES⁵¹ que trabalham EAD em cursos de graduação e/ou pós-graduação *lato sensu*, com o seu credenciamento já obtido junto ao MEC. Para tanto, verificou-se no site do MEC quais eram essas IES, e a seguir, nos sites respectivos, foram coletadas as informações necessárias.

A grande decepção foi verificar que, salvo raras exceções, os sites não constituem fontes confiáveis de informações para EAD, pois nem sempre informam sobre itens fundamentais, como: a metodologia utilizada, a responsabilidade acadêmica de tais cursos, sua relação com os cursos presenciais, etc. Os dados apresentados são bastante simplificados e não oferecem uma visão adequada dessa modalidade de ensino no contexto universitário, como pode ser observado no quadro correspondente (*Anexo 1*).

Uma vez que os dados obtidos dessa forma nem sempre conseguiram oferecer as informações desejadas, foi necessário complementá-los com a análise de documentos variados, tais como: material publicitário, artigos, dissertações e teses, o que também se mostrou insuficiente.

Desse modo, foi necessário buscar novos dados que viessem complementar aqueles já extraídos dos sites e de outros instrumentos de busca na *WEB*. Por conta disso, foi preparado um instrumento de coleta de dados (*Anexo 2*), que consistiu em um formulário composto por 25 questões, na maioria fechadas, de simples preenchimento, encaminhado por e-mail para os responsáveis por EAD nas IES, com uma carta esclarecendo a sua importância para a pesquisa. Havia uma solicitação para que o preenchimento fosse feito pela pessoa responsável pelo órgão

⁵¹ Como citado anteriormente, a expressão IES abarca outras categorias de Instituições de Ensino Superior que não são apenas Universidades (elas são em grande número) embora tenham autorização para oferecer cursos a distância.

que responde por EAD na IES, uma vez que muitas das questões envolviam conhecimento da sua estrutura, de seu funcionamento e do processo de oferta dos cursos a distância.

Os itens investigados através desse instrumento foram agrupados em tópicos mais amplos, apresentados logo após a identificação da IES, com o propósito de obter informações relativas aos seguintes pontos:

1. Quanto ao órgão responsável: esse tópico foi composto por quatro sub-itens contendo informações relativas ao nome do órgão, sua localização na estrutura da IES, a sua infraestrutura tecnológica e os profissionais atuantes.
2. Quanto aos cursos oferecidos: informações quanto aos níveis e modalidades de cursos ofertados, a frequência de oferta, os responsáveis pelos cursos e a tramitação do processo na IES. A par disso, pretendia-se receber informações sobre a questão metodológica e os recursos de mídia utilizados.
3. Quanto aos profissionais que atuam nesses cursos e sua formação/capacitação, com o duplo objetivo de verificar a composição da equipe responsável pelos trabalhos e conhecer o nível de envolvimento dos profissionais da IES com EAD.
4. Quanto às questões de avaliação dos cursos oferecidos e critérios utilizados para novas ofertas. Pretendia-se com isso ter informações que indicassem se os cursos oferecidos são avaliados e a importância dada a essas avaliações para a decisão de novas ofertas.
5. O tópico final do questionário deixou em aberto a possibilidade dos informantes colocarem sugestões, fazerem comentários, ou mesmo incluírem outros dados que julgassem oportunos.

Como estratégia de validação do instrumento (questionário), o mesmo foi encaminhado para a coordenadora de EAD de uma IES não contemplada

na amostra, solicitando-lhe que além de preencher o formulário, descrevesse quais haviam sido as suas impressões (facilidades e dificuldades) sobre ele. Essas informações permitiram verificar a adequação das questões e a coerência entre a interpretação dada pelo respondente e a intenção do pesquisador, facilitando dessa forma os ajustes necessários.

4.2.2. O universo de pesquisa: características do grupo investigado

Da totalidade de Instituições credenciadas⁵², foram selecionadas para objeto desta pesquisa 56 IES, distribuídas por todas as regiões do Brasil, sendo estas: 40 públicas (23 instituições Federais e 17 instituições Estaduais) e 16 instituições privadas. O critério utilizado para a seleção das IES foi que as instituições deveriam ser credenciadas pelo MEC para ofertar curso superior na modalidade a distância⁵³.

Desse total, houve apenas o retorno de 15 IES, a despeito de insistentes pedidos do pesquisador e do apoio dado pela Secretaria de Ensino Superior (Sesu) que o auxiliou, reforçando o pedido com a justificativa de que embora se tratasse de uma investigação pessoal e não do MEC, os dados coletados por meio da investigação eram de interesse do Ministério.

As IES que compuseram a amostra pertenciam às seguintes classes:

- ✓ 6 Universidades Federais;
- ✓ 2 Universidades Estaduais;
- ✓ 2 Universidades Católicas;
- ✓ 3 Universidades Privadas;
- ✓ 1 Centro Universitário;

⁵² Lista publicada no site da SESU consultado no dia 05/04/2006.

- ✓ 1 Instituto Superior de Ensino.

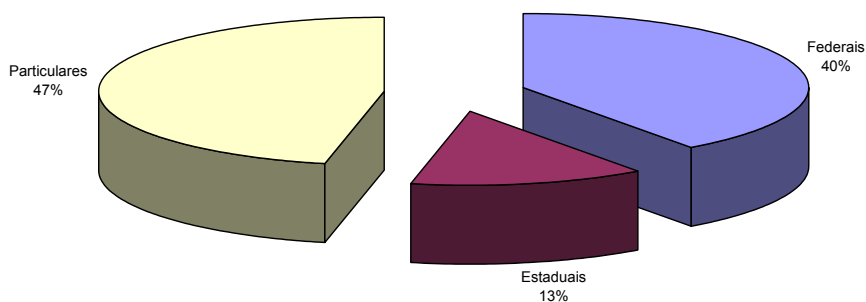
Tabela 03: IES que compõem a amostra da pesquisa

Região	Estado	Natureza	
		Pública	Privada
Norte	Pará	✓ UFPA – Universidade Federal do Pará	
Nordeste	Rio Grande do Norte	✓ UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
Centro Oeste	Distrito Federal		✓ IESB – Instituto Superior de Brasília
Sudeste	Minas Gerais	✓ Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros ✓ UFLA – Universidade Federal de Lavras	✓ UNIS – Centro Universitário do Sul de Minas ✓ PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
	Rio de Janeiro		✓ PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Sul	Paraná	✓ UFPR – Universidade Federal do Paraná ✓ UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa	
	Santa Catarina	✓ UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	✓ UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina ✓ UnC – Universidade do Contestado
	Rio Grande do Sul	✓ UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	✓ UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

O gráfico a seguir mostra a proporcionalidade das três classes principais de IES, sendo que as públicas estão divididas em Federais e Estaduais:

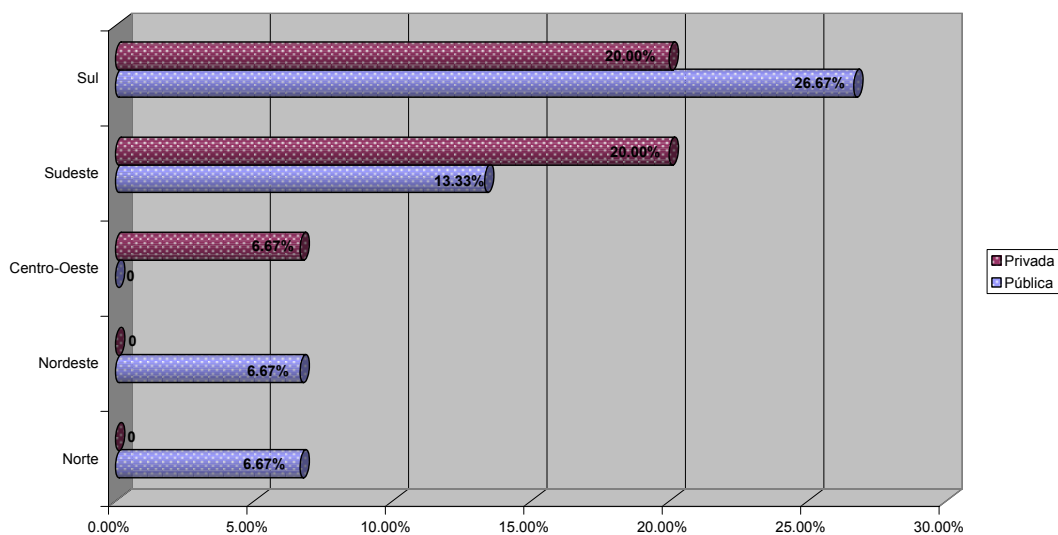
⁵³ A delimitação da amostra em termos de Cursos superiores inclui: cursos de Graduação, de Extensão ou de Pós-graduação *lato sensu*.

Gráfico 06: IES que compuseram a amostra: segundo a classe a qual pertencem



Embora se desejasse incluir na amostra IES de ambas as classes, públicas e privadas, de todas as regiões, isso nem sempre foi possível, dadas as limitações decorrentes do retorno das informações por parte das IES. O gráfico abaixo (*Gráfico 07*) apresenta a distribuição das IES por região, reunidas em dois grandes grupos: públicas e privadas:

Gráfico 07: Distribuição das IES por região e classe



4.3. Apresentação e interpretação dos dados do Questionário

4.3.1. Órgão responsável por EAD na IES

A primeira parte do Questionário⁵⁴, voltada para a existência de um órgão específico para desenvolver atividades em EAD, tinha por objetivo levantar dados que indicassem o estágio atual de EAD nas IES e a posição ocupada no seu conjunto estrutural. Partiu-se da suposição de que esse dado seria relevante para compreender até que ponto as atividades de EAD são reconhecidas em sua especificidade e ganham espaço para se desenvolverem no contexto da IES. Essa contextualização era fundamental para evidenciar os limites de sua autonomia ou dependência com relação à estrutura acadêmica da IES para a proposição de cursos, contratação de pessoal ou, mais do que isso, para levantar recursos, estabelecer convênios e/ou parcerias, etc.

É certo que a simples existência de um órgão específico para trabalhar com essa modalidade de ensino corresponde necessariamente a um ganho significativo de autonomia; porém, de certa forma, evidencia o reconhecimento da IES de que não é possível gerir cursos a distância sem uma estrutura própria e recursos adequados, com razoável independência de funcionamento que lhe permita evitar entraves burocráticos decorrentes da pesada estrutura universitária. É importante assinalar que esse é um dos requisitos exigidos pelo MEC para o processo de credenciamento das IES para atuarem em EAD. Além disso, essa informação deve constar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das Instituições de Ensino Superior, que têm liberdade para situá-lo naquele contexto.

⁵⁴ Conforme apontado anteriormente, o Questionário encontra-se nos Anexos: *Anexo 2*

Com base nessas idéias, as questões eram se esse órgão existia, quando havia sido criado e qual a sua posição na estrutura da IES; essas questões somente poderiam ser corretamente respondidas pelos seus responsáveis diretos. Era de se prever que as IES cujos órgãos estivessem em fase de criação ou implementação não teriam ainda a clareza necessária para oferecer tais repostas com segurança. Os dados obtidos foram os seguintes:

Das 15 IES analisadas, ficou constatado que na grande maioria existe um órgão responsável pela EAD. Houve somente uma única IES que deixou de responder a esse item, o que se justifica por estar em fase de implantação.

Constata-se, pois, a existência de um órgão especializado para cuidar de EAD em todas as IES, embora haja alguma diferença de nomenclatura: Núcleo, Coordenadoria, Unidade Acadêmica ou Secretaria. Esses órgãos especializados apresentam-se mais consistentes nas IES que vêm trabalhando com EAD há mais tempo, como é o caso de: UFSC, PUC/RJ, PUC/MG, UFPR e Universidade do Contestado. Mas detalhes sobre esse ponto foi abordado no item abaixo (*item 4.3.1.1.*).

4.3.1.1. Quanto ao ano de criação

- ✓ Em mais de 26% das IES, o órgão gestor da EAD foi criado antes de 2000 (1999 e 2000);
- ✓ Em 20% das IES, a criação do órgão se deu entre 2001 e 2002;
- ✓ Em mais de 33% das IES, a criação do órgão aconteceu entre 2003 e 2004;
- ✓ Em 13% das IES investigadas, a criação do órgão gestor ocorreu a partir de 2006;
- ✓ Em 7% dos casos, não houve resposta.

As IES que criaram tais órgãos entre 2001 e 2002 apresentam-se bem estruturadas para trabalhar com EAD, o que leva a supor que esse período

foi decisivo para o desenvolvimento de EAD no ensino superior. Das 3 IES que criaram tais órgãos em 2004, pelo menos uma delas, o IESB de Brasília, mostra-se organizado e bem aparelhado.

4.3.1.2. Localização do órgão na estrutura da IES

Conforme se verifica nos dados acima, na maior parte dos casos, o órgão responsável por EAD na instituição é, com muita frequência, um *Órgão Suplementar*, e mesmo quando não assume essa nomenclatura, parece tratar-se de um órgão à parte da estrutura acadêmica da IES com vinculação direta ao Gabinete do Reitor e/ou às Pró-reitorias. Isso indica a sua autonomia relativa, uma vez que está de alguma forma subordinado às determinações e intenções do Reitor e/ou Pró-reitores. Há indicações de que se trata de um órgão especializado com alguma autonomia para executar e propor cursos (o que se evidenciará nas questões posteriores relativas à oferta de cursos) e tomar decisões pertinentes, a despeito de sua relação de subordinação à Reitoria ou Pró-reitoria acadêmica da IES. Essa subordinação é bastante compreensível, e talvez até mesmo desejável, uma vez que a oferta de cursos a distância tem o seu suporte acadêmico no corpo docente e no saber acumulado na IES sobre temas que serão objeto de ensino das diferentes áreas.

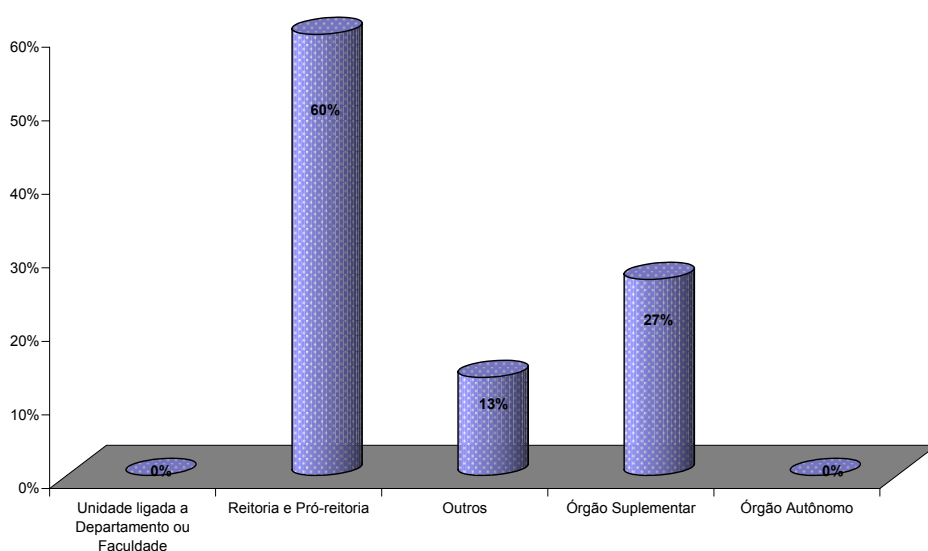
É possível que a referência feita à unidade de EAD como Unidade Acadêmica Especial ou Secretaria vinculada ao reitor signifique maior autonomia desse órgão relativamente aos demais; porém, faltam elementos para afirmar isso com segurança. O que transparece dos dados apresentados, e que não deixa dúvidas a respeito, é a existência de uma administração acadêmica específica para tais cursos, paralela à dos cursos regulares de graduação.

O ponto crítico que permanece com relação à existência dessa estrutura paralela diz respeito à conciliação dos resultados de avaliação dos alunos

quando se trata da oferta de disciplinas a distância como parte integrante de um curso presencial. Essa questão assume maiores proporções quando se constata que muitas IES, ao declararem o número de alunos matriculados em EAD, incluem aqueles que se encontram nessa situação, ou seja, que cursam apenas algumas disciplinas em EAD.

O gráfico a seguir (*Gráfico 08*) mostra com maior clareza essa relativa autonomia do órgão de EAD:

Gráfico 08: Localização dentro da estrutura da IES



Conforme se observa no gráfico acima, 60% das IES investigadas dizem que esse órgão está subordinado à Reitoria ou Pró-Reitorias, e 27% o apontam como órgão suplementar, ou seja, em ambos os casos, sem ligação direta com os Departamentos ou unidades de ensino, como um Instituto ou Faculdades, o que faz supor que é possível um encurtamento da tramitação dos processos de interesse do órgão responsável por EAD, uma vez que não é necessário passar por todos os níveis da estrutura acadêmica. Essa pode ser também uma forma de conferir maior agilidade às propostas de novos cursos que supostamente respondem a demandas externas que exigem decisões rápidas e consistentes e que, de outra forma, poderiam ser bloqueadas por razões políticas ou corporativas, caso

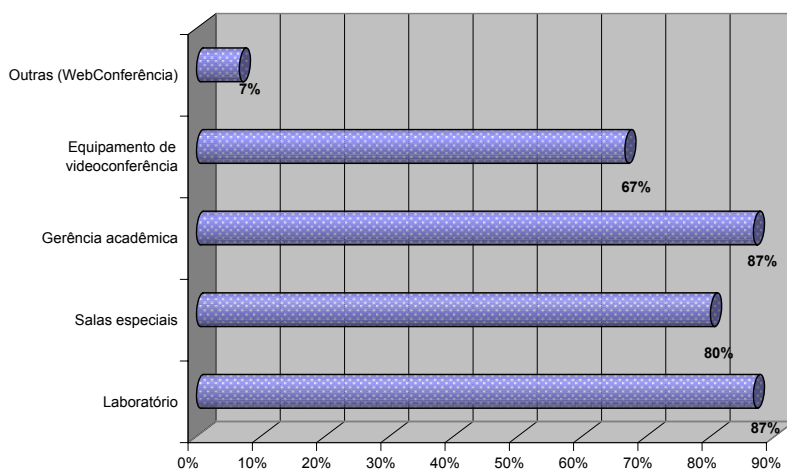
devessem ser discutidas primeiramente ao nível dos Departamentos (ou unidades de ensino, como um Instituto ou Faculdades).

4.3.1.3. Infra-estrutura tecnológica

- ✓ Mais de 73% das IES assinalaram todas as opções apresentadas, quais sejam: laboratório, salas especiais, gerência acadêmica e equipamento de videoconferência;
- ✓ Mais de 13% das IES assinalaram três opções desse conjunto;
- ✓ Mais de 13% das IES se encontram em fase de criação/reestruturação e assinalaram apenas a gerência acadêmica.

O gráfico a seguir (*Gráfico 09*) mostra a frequência com que esses itens foram apontados, destacando dois deles: a existência de laboratórios (87% das IES) e a Gerência Acadêmica, com a mesma frequência. A existência de salas especiais é assinalada por aproximadamente 80% das IES, embora não haja informações mais específicas sobre o assunto. O equipamento de videoconferência é apontado por 67% das IES, o que faz supor que as demais Instituições não trabalhem com tais recursos, atuando talvez via *Web* e com material impresso. Há uma exceção para o caso de uma IES que assinala, na alternativa 'outros', o sistema de *Webconferência*. Essa suposição é reforçada quando se analisa o próximo item do questionário, que se refere aos Profissionais que atuam no órgão.

Gráfico 09: Infra-estrutura do órgão



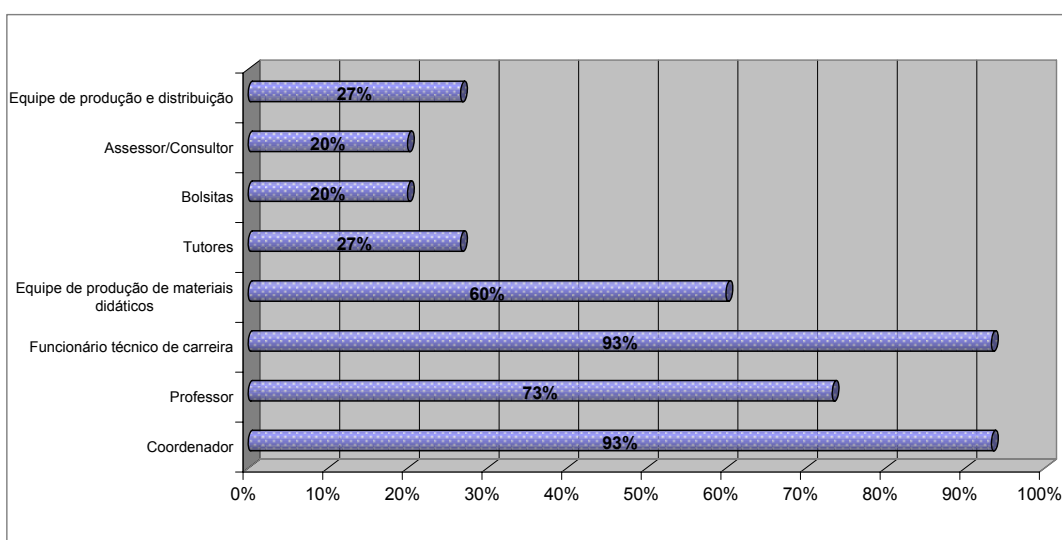
4.3.1.4. Profissionais que atuam no órgão de EAD

- ✓ Mais de 66% das IES assinalaram todos os itens: coordenador, professor, funcionário técnico de carreira e equipe de produção de materiais didáticos; porém, 33% das que compunham esse conjunto assinalaram em outros novos itens além dos anteriores, sendo que em 13% dos casos, trata-se da presença de equipes técnicas e de gestão;
- ✓ Mais de 13% das IES assinalaram 3 itens do conjunto: coordenador, funcionário técnico de carreira e assessor pedagógico (bolsista) ou professor;
- ✓ Mais de 13% das IES apontaram apenas 2 desses itens: coordenador e funcionário técnico;
- ✓ Em 6,67 % das IES, o órgão se encontra em fase de instalação.

A leitura que se pode fazer desses dados leva a inferir que as IES que assinalaram todos os itens, inclusive acrescentando outros bem específicos de EAD, estão em condições de oferecer cursos a distância com alguma qualidade a depender da metodologia adotada e da forma como os recursos são utilizados. Essa inferência parte da crença de que

são necessárias condições mínimas de natureza física, tecnológica e de recursos humanos para dar sustentação e viabilidade aos cursos de EAD, sem o que isso se tornaria bastante precário. É de se cogitar se esse seria o caso dos 13% das IES cujo órgão especializado conta apenas com o coordenador e um funcionário técnico, ou mesmo daquelas que contam, além destes, com um assessor pedagógico bolsista, por exemplo. O gráfico a seguir (*Gráfico 10*) evidencia a frequência com que esses itens foram assinalados:

Gráfico 10: Profissionais que atuam no órgão de EAD



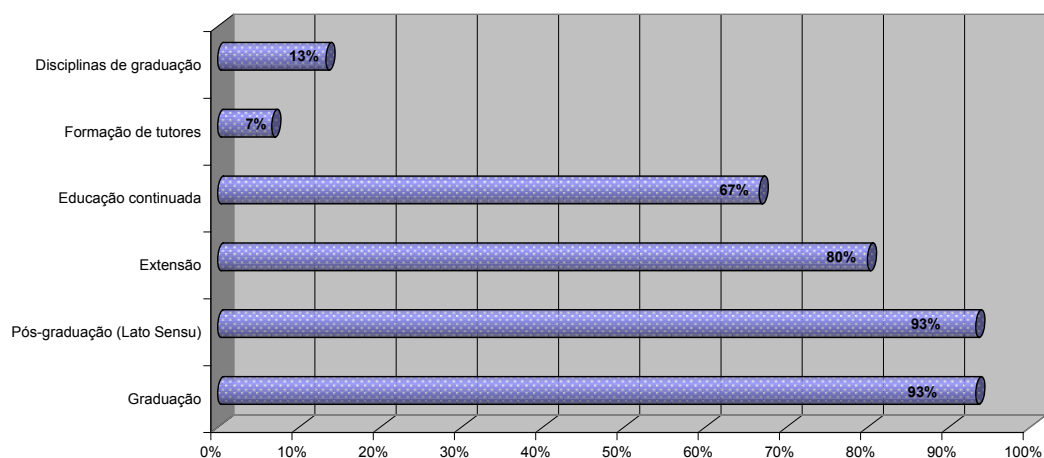
As questões que se seguem pertencem aos grupos 2 e 3, conforme apresentado no item 4.2.1., estão voltadas para a oferta de cursos em EAD. O primeiro ponto se refere ao nível e modalidade dos cursos oferecidos e à frequência com que são ofertados.

4.3.2. Cursos oferecidos em EAD

Os dados obtidos mostram que a grande maioria das IES, mesmo as que criaram tais órgãos, recentemente têm oferecido cursos a distância em níveis de graduação, pós-graduação e extensão ou educação continuada, o que parece indicar uma tendência de crescimento da oferta de EAD no

nível superior de ensino, ampliando gradativamente a oferta de cursos e/ou disciplinas a distância. As duas modalidades de maior frequência são os cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, ambos com 93% de indicações, seguidos pelos cursos de extensão, com 80% de menções. O gráfico abaixo (*Gráfico 11*) evidencia essas preferências:

Gráfico 11: Níveis e modalidades de cursos oferecidos pelas IES



Vale ressaltar que no caso da oferta de disciplinas de graduação citadas pelas IES, trata-se de uma oferta de disciplinas dos cursos presenciais (máximo de 20% a distância) que, como citado anteriormente, muitas vezes acaba sendo utilizada como uma forma de “inchar” os dados sobre o número de alunos de cursos a distância, embora na verdade sejam de cursos presenciais.

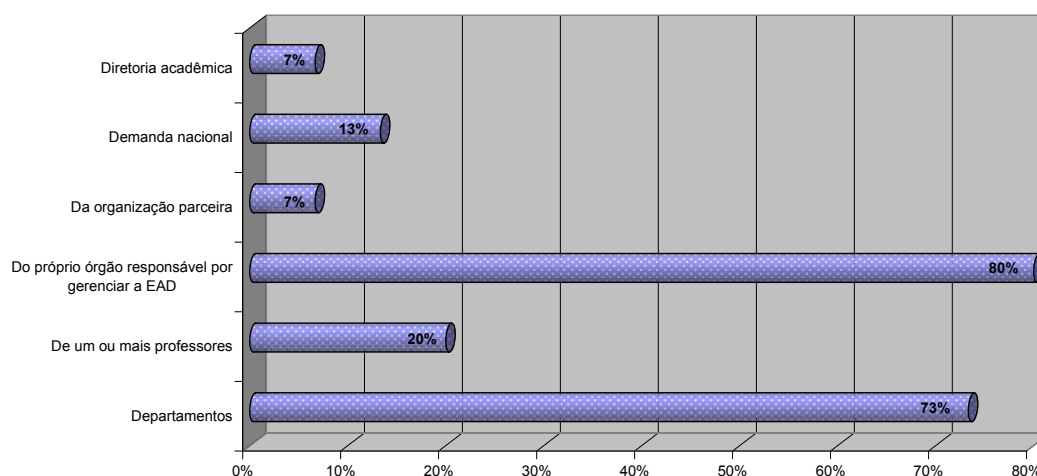
4.3.2.1. Iniciativa para a proposição de cursos

Das IES que participaram da amostra desta investigação, 60% responderam que cabe ao próprio órgão responsável e também aos Departamentos decidir sobre a proposição de novos cursos; apenas 20% disseram que cabe apenas ao órgão responsável, o que parece indicar, nesse caso, maior autonomia do órgão em relação à estrutura acadêmica

da IES; aproximadamente 14% das IES apontaram a iniciativa apenas dos Departamentos. É preciso considerar que uma dessas duas está em fase de criação, conforme mencionado pelo informante, o que pode explicar essa informação. Das 20% que disseram caber apenas ao órgão responsável por EAD, 14% são universidades federais, portanto, com estrutura acadêmica bastante definida, e a terceira é uma universidade particular que parece ter um trabalho bastante avançado em EAD, até porque o informante é um profissional conceituado na área e o responsável pelo campus virtual da IES, ou seja, a IES já tem um órgão com estrutura própria e um responsável com autonomia para tomar decisões relativas ao assunto.

Nota-se no gráfico abaixo (*Gráfico 12*) a alta porcentagem de indicações para o órgão responsável por EAD, 80%, a despeito dos 75% de indicações para os Departamentos. A impressão que se tem é que, embora o órgão tenha autonomia para propor e executar os cursos na modalidade de EAD, os Departamentos também são consultados/ouvidos. As propostas provenientes dos professores parece que são pouco freqüentes nas IES investigadas, apenas 20% das indicações.

Gráfico 12: Iniciativa para a proposição de cursos



Parece existir a tendência do órgão de EAD ganhar cada vez mais autonomia, com estrutura própria, até porque o desenvolvimento dessa

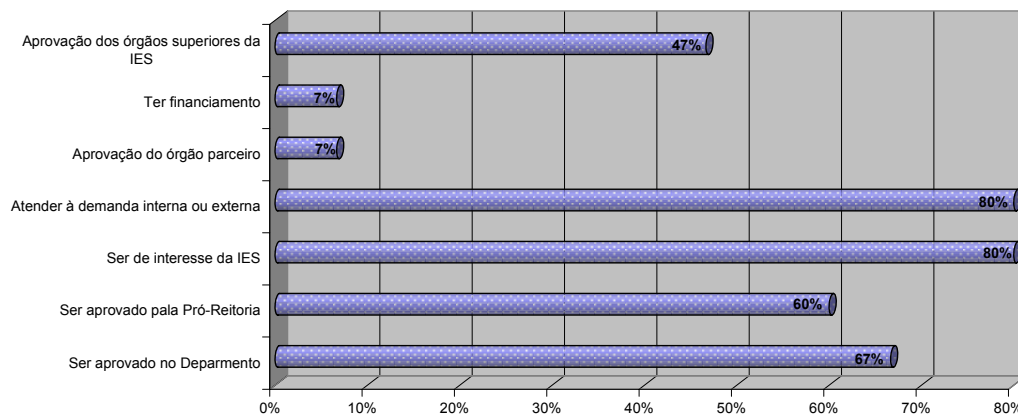
área requer maior independência para alçar vôos, introduzir novos modos de ensinar e aprender. Além disso, a autonomia é necessária para poder tomar decisões rápidas quanto à conveniência de ofertar determinados cursos, ou mesmo de introduzir alterações nos já existentes, como exige a sociedade tecnológica atual.

4.3.2.2. Condições necessárias para que o curso seja oferecido

É interessante conjugar as informações do item anterior com as seguintes, relacionadas à oferta de cursos de EAD, para poder ampliar a interpretação desses dados.

Nota-se no gráfico abaixo (*Gráfico 13*) a alta porcentagem de indicações no item: Ser de interesse da IES, 80%, ao lado do outro item, Atender à demanda, a despeito dos 67% de indicações para aprovação pelos Departamentos e 60% mencionam a necessidade de aprovação da Pró-Reitoria. A aprovação dos órgãos superiores também é apontada por 47%, talvez competindo com a aprovação da Pró-Reitoria. A impressão que se tem é que, embora o órgão tenha autonomia para propor e executar os cursos na modalidade de EAD, os Departamentos também são consultados/ouvidos, ficando a decisão final para as Pró-Reitorias ou equivalente.

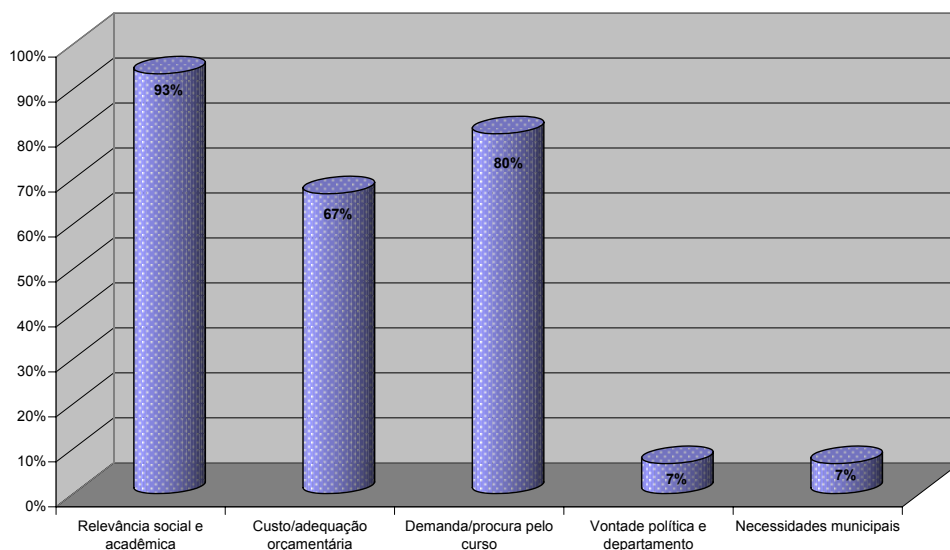
Gráfico 13: Condições necessárias para que o curso seja oferecido



4.3.2.3. Critérios para aprovação do curso

A idéia é reforçada com os dados extraídos da questão que se segue quanto aos principais critérios para aprovação do curso. Os dados mostram o predomínio da relevância social e acadêmica, com 93% das indicações, e a seguir, a necessidade de atender à demanda, com 80% das indicações. A adequação orçamentária também é mencionada por 67% das IES, conforme mostra o gráfico abaixo (*Gráfico 14*):

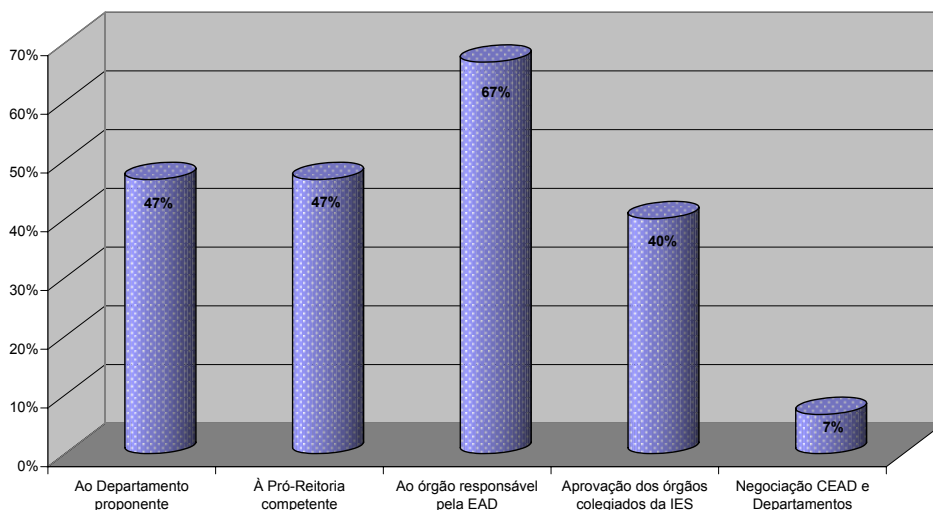
Gráfico 14: Principais critérios para aprovação do curso



4.3.2.4. A quem cabe a decisão quanto à oferta do curso

Os dados apresentados para essa questão mostram que o órgão responsável por EAD é predominante, com 67% das indicações, ainda que relativizado pela Pró-reitoria e/ou pelo Departamento, ambos com 47% das indicações. A aprovação dos órgãos colegiados também é mencionada com 40% das indicações, conforme mostra o gráfico abaixo (*Gráfico 15*):

Gráfico 15: A quem cabe a decisão sobre a oferta do curso

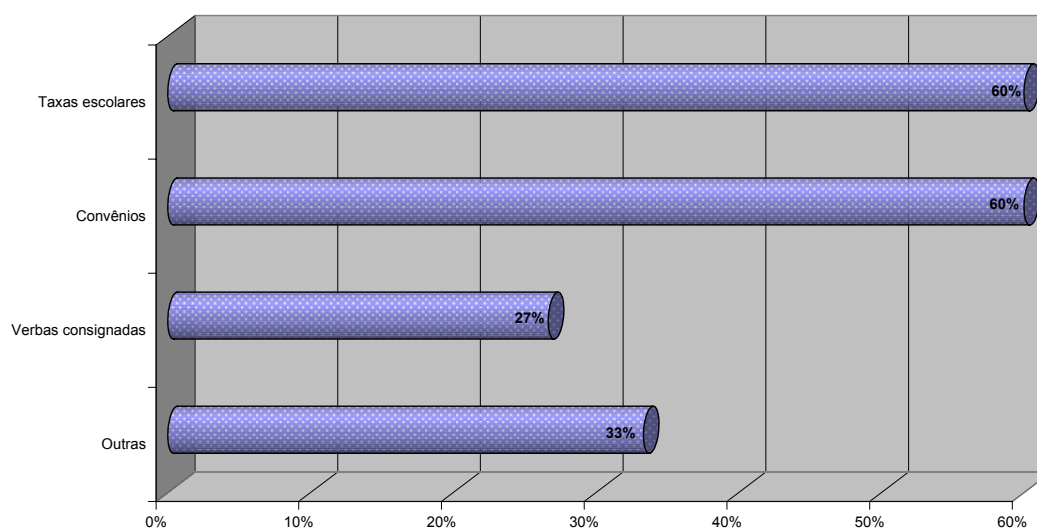


Da conjugação dos dados dessas três questões relacionadas em termos de oferta de curso e poder de decisão, pode-se inferir que, mesmo quando o órgão especializado em EAD goza de uma certa autonomia acadêmica e administrativa, a decisão final para a oferta de cursos a distância deve ficar com as autoridades máximas da IES, até porque a questão envolve custos e esse fator dificilmente poderia ser tratado apenas ao nível desse órgão.

4.3.2.5. Formas de financiamento do curso

As inferências e conclusões anteriores encontram reforço nos dados extraídos das respostas à questão seguinte, sobre as formas de financiamento dos cursos em EAD. O gráfico abaixo (*Gráfico 16*) mostra que os recursos para a oferta desses cursos provêm das taxas escolares e de convênios, ambos aproximadamente com 60% de indicações, o que significa que os órgãos de EAD trabalham com verbas próprias ou consignadas em apenas 27% dos casos. Por meio das informações coletadas, é possível supor que, embora sejam cobradas taxas dos alunos, geralmente elas são insuficientes para cobrir os custos desses cursos, especialmente no caso das IES públicas, o que explica 33% das IES terem assinalado outras fontes possíveis de financiamento, talvez convênios ou parcerias, e nesses casos, é a Reitoria que assume tais compromissos, ficando também com a decisão final para a viabilização do processo.

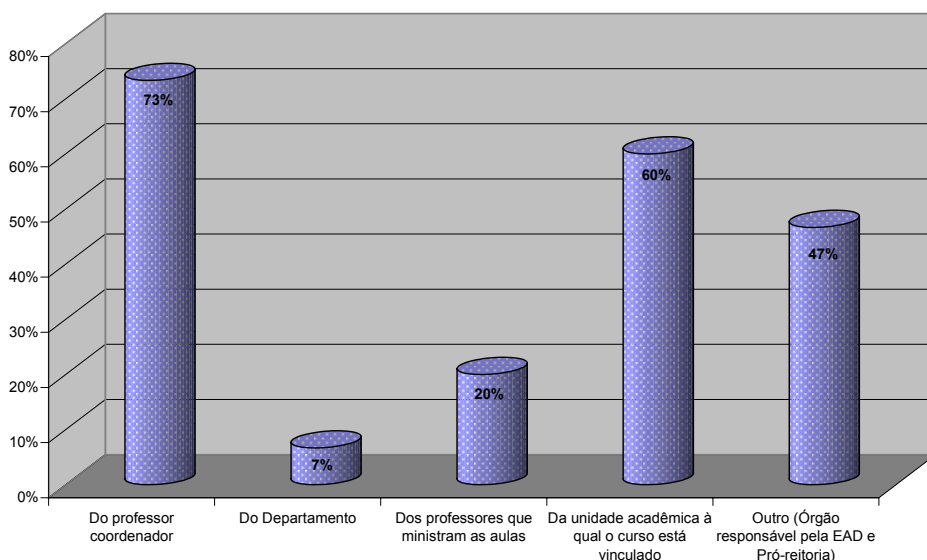
Gráfico 16: Formas de Financiamento de cursos



4.3.2.6. Responsabilidade acadêmica nos cursos de EAD

Questionou-se ainda a quem cabe a responsabilidade acadêmica desses cursos e as respostas obtidas foram as seguintes: para a grande maioria das IES, 73%, a responsabilidade acadêmica compete ao professor coordenador, e logo a seguir, a responsabilidade fica com a unidade acadêmica à qual o curso está vinculado, aproximadamente 60%. A responsabilidade do órgão de EAD foi mencionada por aproximadamente 47% das IES.

Gráfico 17: Responsabilidade Acadêmica



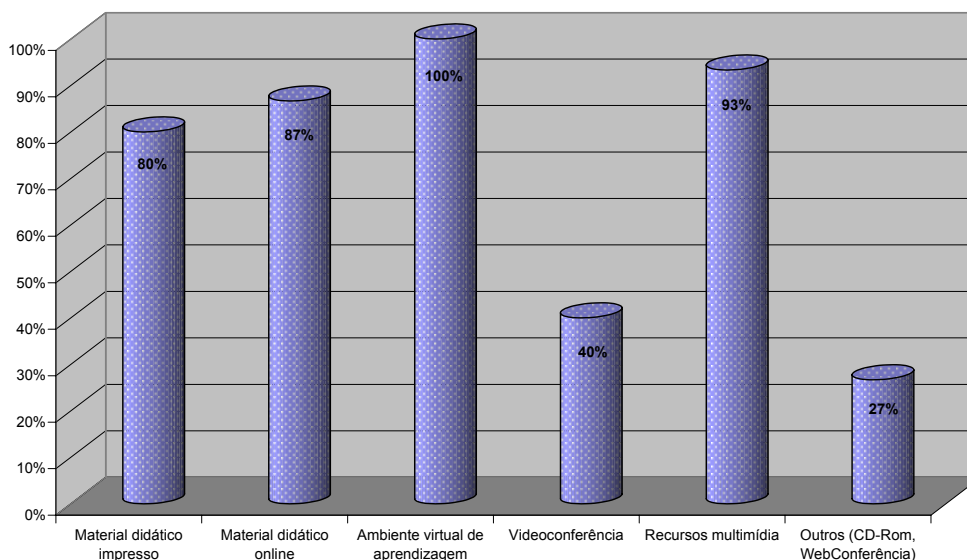
4.3.3. Recursos de mídia utilizados

A intenção dessa questão era conhecer melhor a forma das IES trabalharem com EAD, nem sempre muito explicitada no item relativo à metodologia utilizada. Além disso, a suposição era que dela decorreriam informações sobre os profissionais necessários e a formação requerida dos mesmos. Além de complementar as informações sobre a metodologia,

esses cruzamentos se mostram importantes, sobretudo porque nem sempre existe coerência entre as respostas dadas em diferentes questões, correndo-se o risco de ficar com uma visão que nem sempre condiz com a realidade da IES.

Quanto aos recursos de mídia utilizados, o predomínio absoluto das indicações foi para o ambiente virtual de aprendizagem, 100%, seguido pelos recursos de multimídia, 93%, de material didático on-line com 87% e do material impresso com aproximadamente 80% de indicações. Essa informação parece inconsistente quando comparada com as respostas dadas na questão **1.4** sobre a Infra-estrutura. Tampouco mostra coerência com os dados referentes à proposta metodológica, cujo item será analisado a seguir.

Gráfico 18: Recursos de Mídia Utilizados



4.3.4. Proposta metodológica

A interpretação desses dados é algo complexo, pois as informações algumas vezes são muito vagas e simplistas; porém, tentou-se extrair

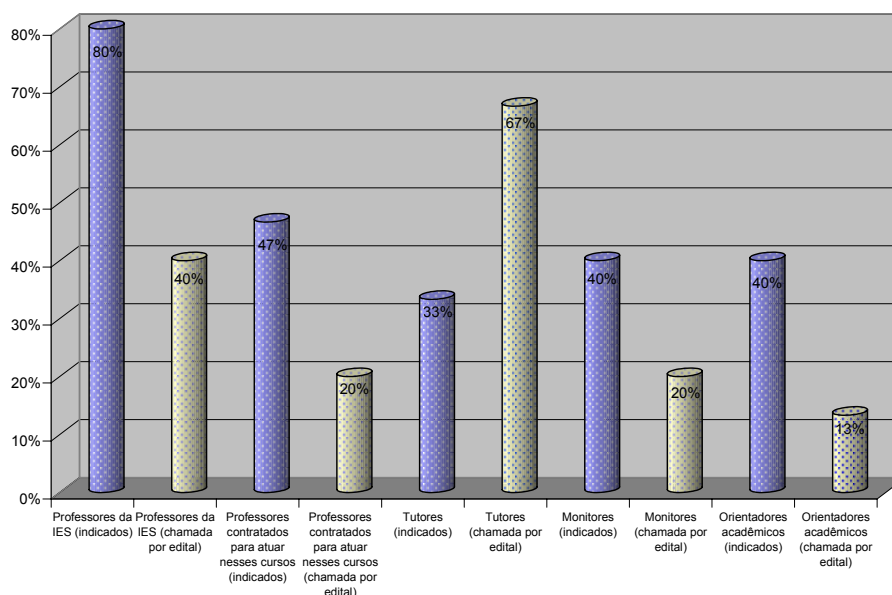
algumas idéias principais que supostamente caracterizam o tratamento metodológico. Embora a utilização de material impresso seja uma constante nas IES que oferecem cursos em EAD, é difícil distinguir se ele constitui material básico/principal do curso ou apenas complementar, servindo de apoio para o professor e alunos. Algumas instituições declararam que existe diferença na utilização desses recursos quando se trata de curso de graduação ou pós-graduação, sendo que no primeiro caso predomina o material impresso. Tomando por base essas considerações, para fins desta análise, preferiu-se agrupar as IES de acordo com a predominância do tipo de mídia utilizado como material básico, concluindo que:

- ✓ Mais de 33% das IES utilizam basicamente material impresso complementado com outros recursos de mídia; em alguns casos, isso ocorre apenas na graduação; na Pós-graduação, o modelo adotado é diferente;
- ✓ Em 53% das IES as atividades são desenvolvidas por meio da Internet, seja como meio de comunicação ou pelo uso de atividades em ambientes de aprendizagem a distância;
- ✓ Em aproximadamente 13% das IES não foi possível verificar como isso acontece.

4.3.5. Dos profissionais que atuam nos cursos de EAD

4.3.5.1. Critérios de escolha/seleção desses profissionais

Gráfico 19: Critérios de seleção

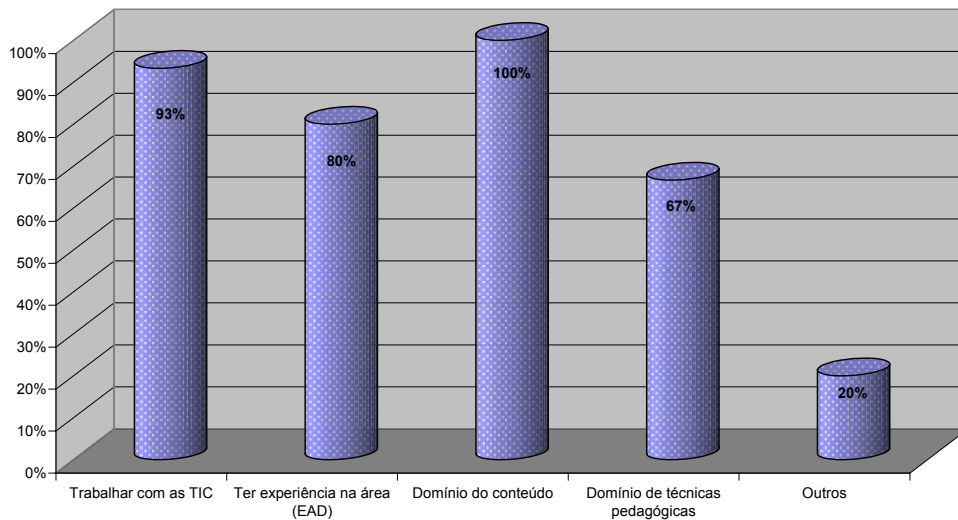


Essa questão combinava dois tipos de informações: os critérios de escolha e/ou seleção desses profissionais mencionados anteriormente com as exigências de formação para cada um deles. As respostas obtidas foram as seguintes:

- ✓ 80% das IES dizem que os professores devem ser preferencialmente da Instituição e indicados para realizar o trabalho em EAD, enquanto que os tutores preferencialmente devem ser chamados por edital: 67% dos casos. Tanto os monitores como os orientadores acadêmicos são indicados em 40% dos casos.

Quando se questionou se existem outros critérios que auxiliam na escolha desses profissionais, foi colocado o seguinte: em primeiro lugar, aparece o domínio do conteúdo com aproximadamente 100% de indicações; logo a seguir, domínio das TIC com 90% aproximadamente e, experiência na área de EAD, com 80% de indicações, conforme pode ser observado no gráfico abaixo: *Gráfico 19a*.

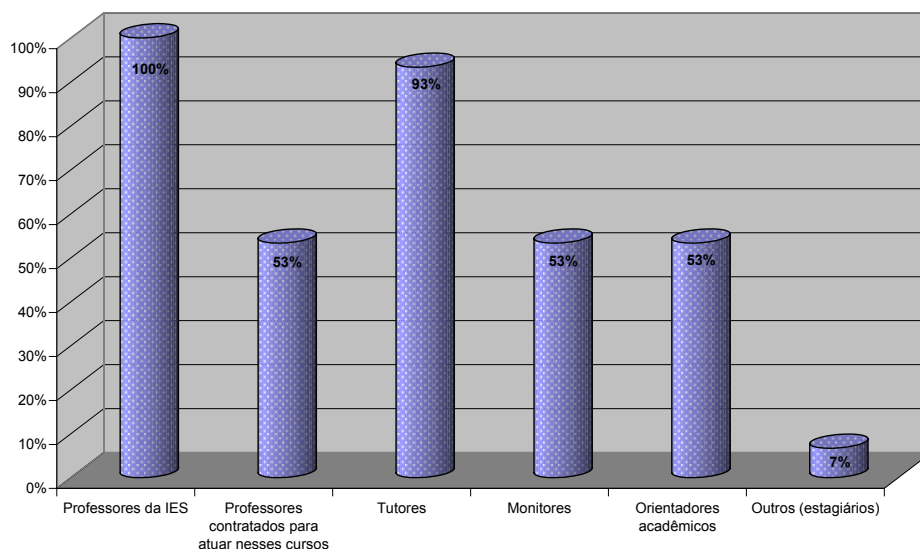
Gráfico 19a: Outros critérios de seleção que auxiliam na escolha dos profissionais que atuam em EAD



4.3.5.2. Quem são esses profissionais? E quais são as exigências de formação?

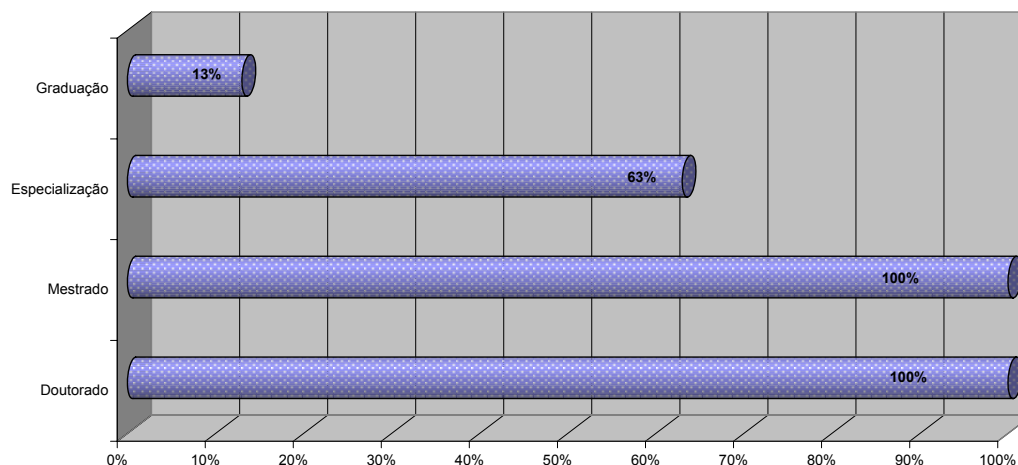
O *item 4* do Questionário centrou-se nos profissionais que atuam nesses cursos e a sua formação. Primeiramente, perguntou-se quem eram eles e as respostas obtidas foram as seguintes: em primeiro lugar, aparecem os professores das IES com aproximadamente 100% de indicações; em seguida, os tutores com 93%. Os três outros: professores contratados, monitores e supervisores acadêmicos são mencionados com 53% para cada um deles. Os dados parecem indicar que as IES trabalham nos cursos a distância basicamente com os professores da própria instituição e com os tutores.

Gráfico 20: Profissionais que atuam nos cursos a distância



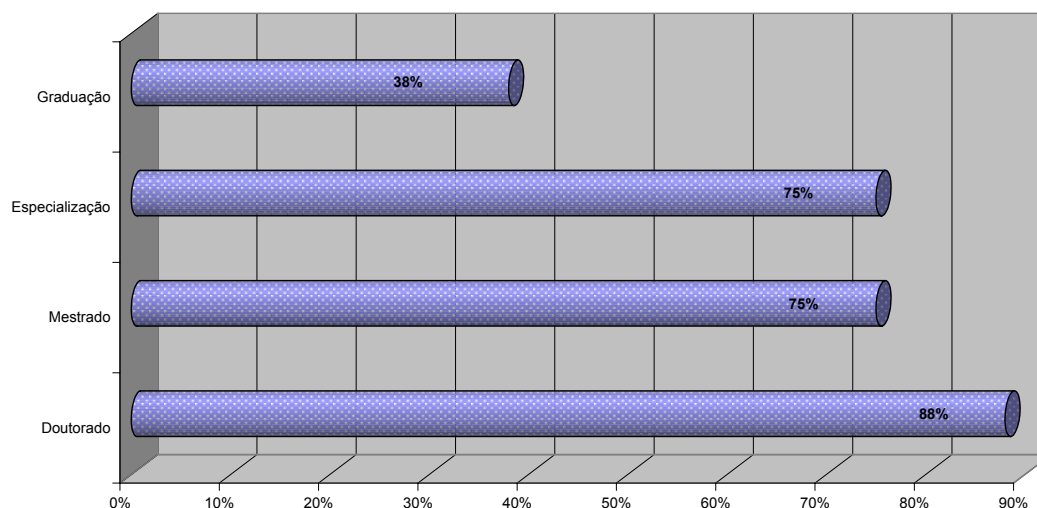
O conjunto de gráficos apresentado abaixo (*Gráficos 21 a 30*) esclarece melhor a questão das **exigências de formação** para cada um dos profissionais mencionados nas Instituições Públicas e Privadas separadamente. Os dois primeiros gráficos (*Gráficos 21 e 22*) referem-se aos professores da própria IES e os dois seguintes (*Gráficos 23 e 24*), aos professores contratados de fora da IES. Na seqüência (*Gráficos 25 a 30*), aparecem as exigências feitas aos tutores, depois aos monitores, e por último, aos orientadores acadêmicos.

Gráfico 21: Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD (Professores da IES - Públicas)



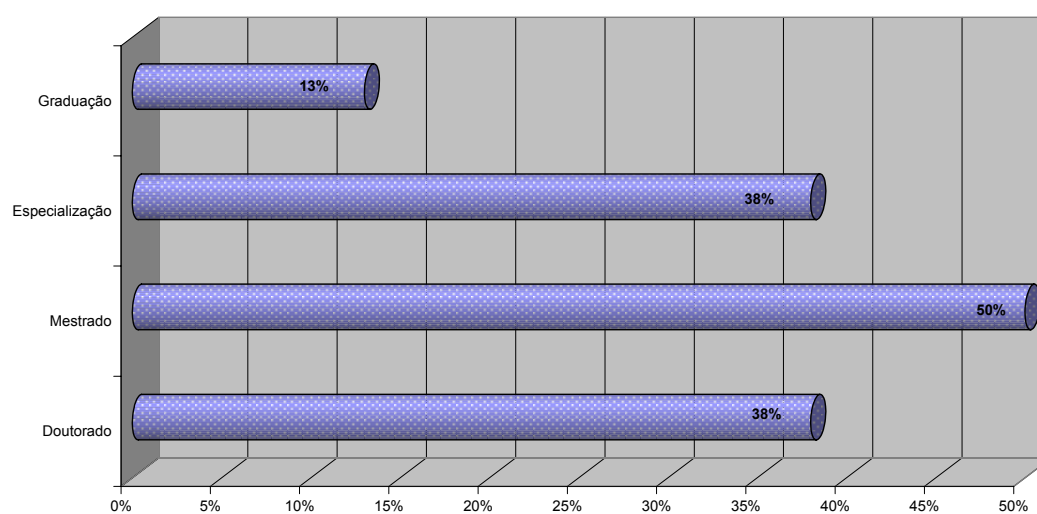
Mestrado e Doutorado aparecem neste caso para a totalidade das IES, e a especialização é tolerada por 60% aproximadamente.

Gráfico 22: Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD (Professores da IES - Privadas)



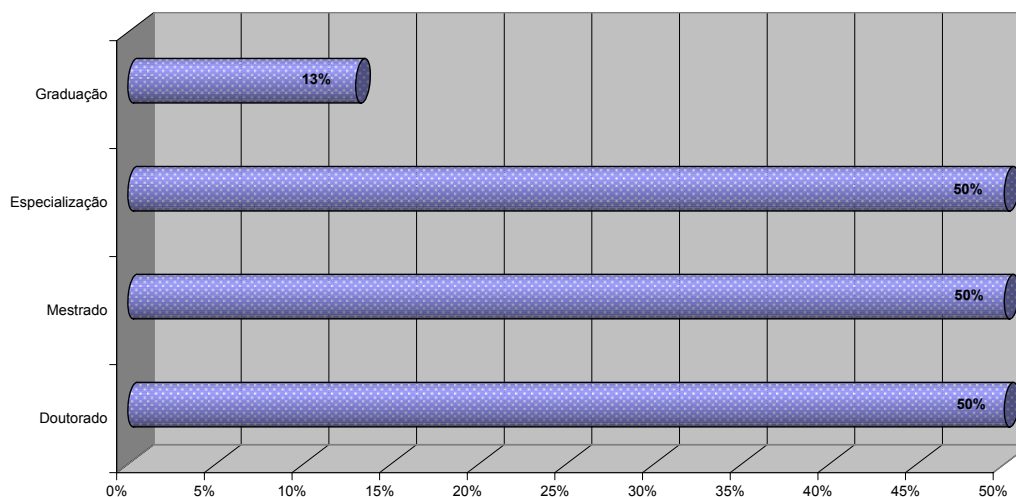
A diferença nas IES Privadas é que a aceitação de especialistas é maior, mais de 70% semelhante ao Mestrado, embora predomine a exigência do nível mais alto, Doutorado, com quase 100% de indicações. Além disso, o nível de graduação apenas é aceitável para 30% aproximadamente.

Gráfico 23: Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD (Professores Contratados - Públicas)



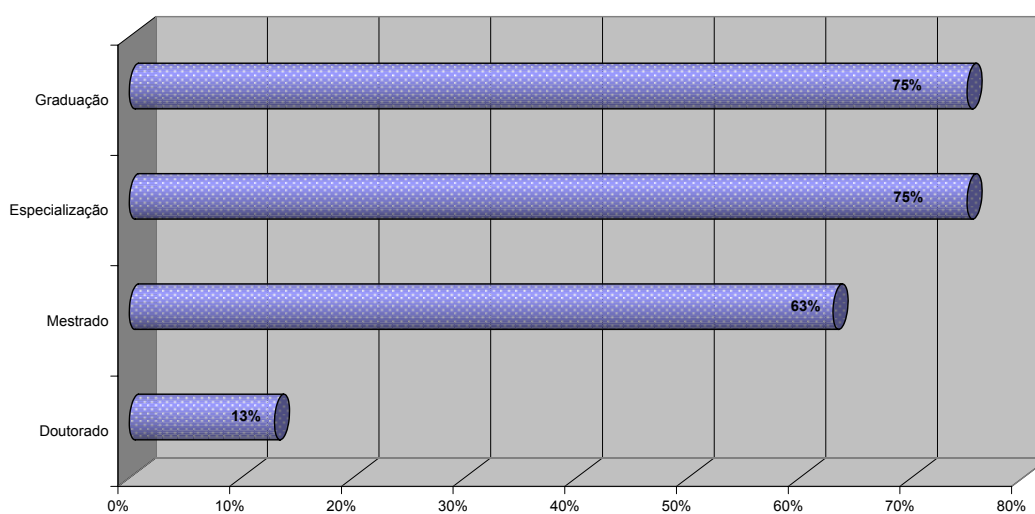
Para os professores contratados, o Mestrado é o mais freqüente (50% dos casos), ficando em segundo lugar tanto o Doutorado como a especialização, ambos com 38%.

Gráfico 24: Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD (Professores Contratados - Privadas)



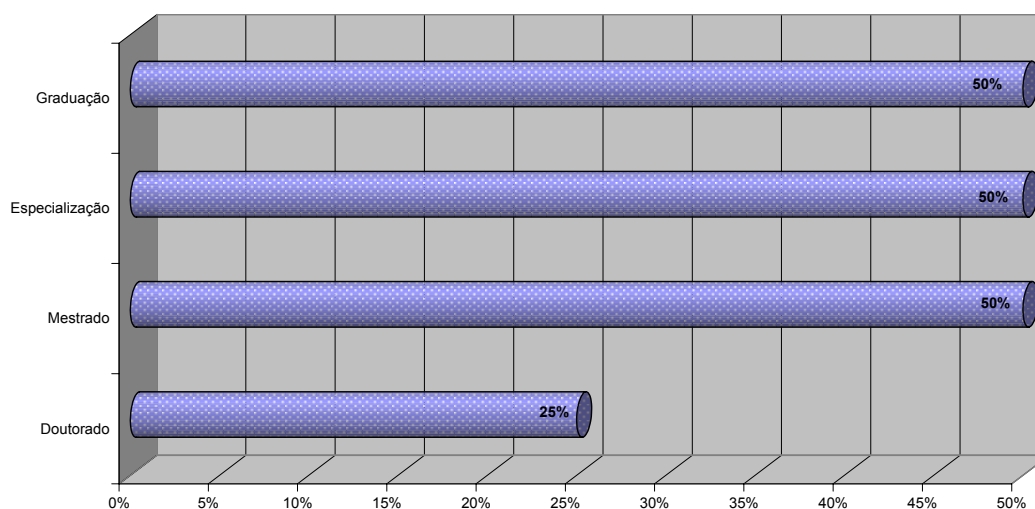
No caso das IES Privadas, os três níveis mais altos se apresentam com a mesma freqüência (50%).

Gráfico 25: Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD (Tutores - Públicas)



Para os tutores, a exigência fica entre os dois níveis: especialização e graduação, ambas com pouco mais de 75% de menções, enquanto que o Mestrado é citado por aproximadamente 60% das IES.

Gráfico 26: Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD (Tutores - Privadas)



Nas IES privadas, há uma pequena diferença com relação às públicas, elevando-se o número de citações para o Mestrado (50%), mostrando os três níveis mais altos em posição igual, 50%. Nesse caso, nota-se ainda que o Doutorado apresenta porcentagem mais alta do que nas públicas (25%).

Os dois últimos grupos, dos monitores e dos orientadores acadêmicos, apresentam-se da seguinte forma (*Gráficos 27 a 30*): as exigências de formação para os monitores não diferem muito das públicas para as privadas, predominando o nível de graduação e depois a especialização, que apresenta um número de menções um pouco superior nas privadas. Quanto aos orientadores acadêmicos, o que predomina nos dois casos, públicas e privadas, é o nível de Mestrado, embora apareçam citações para o Doutorado, variando entre 13 e 25%.

Gráfico 27: Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD (Monitores IES Públicas)

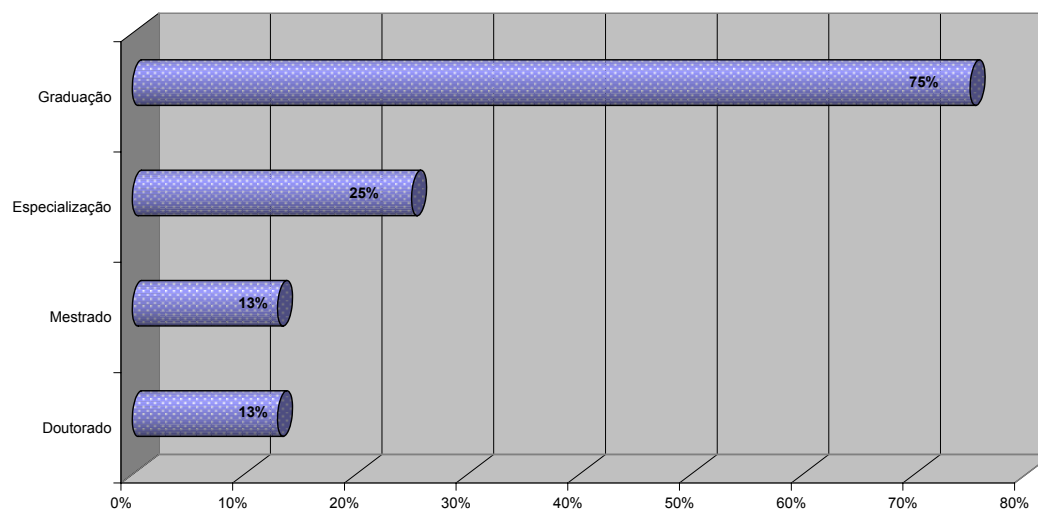


Gráfico 28: Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD (Monitores IES Privadas)

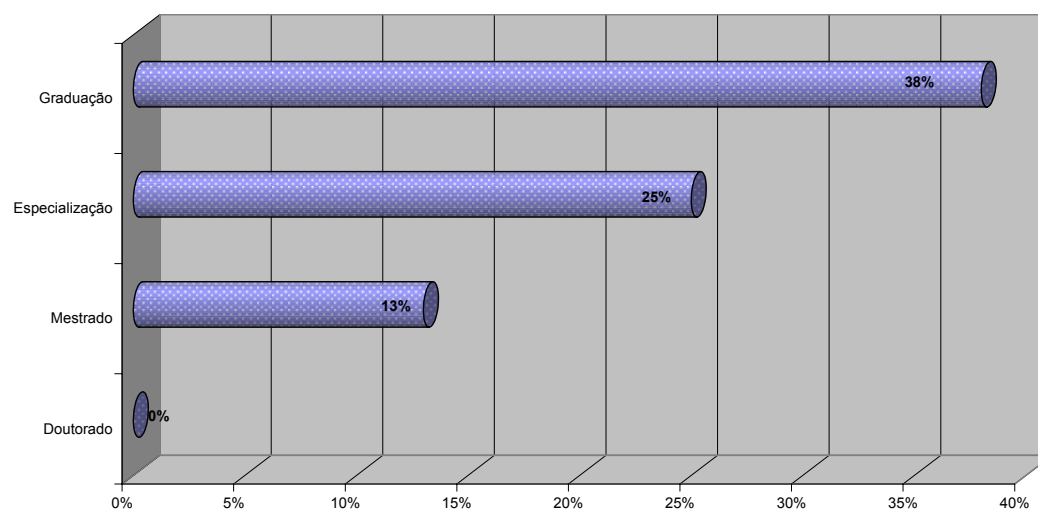


Gráfico 29: Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD (Orientadores acadêmicos IES Públicas)

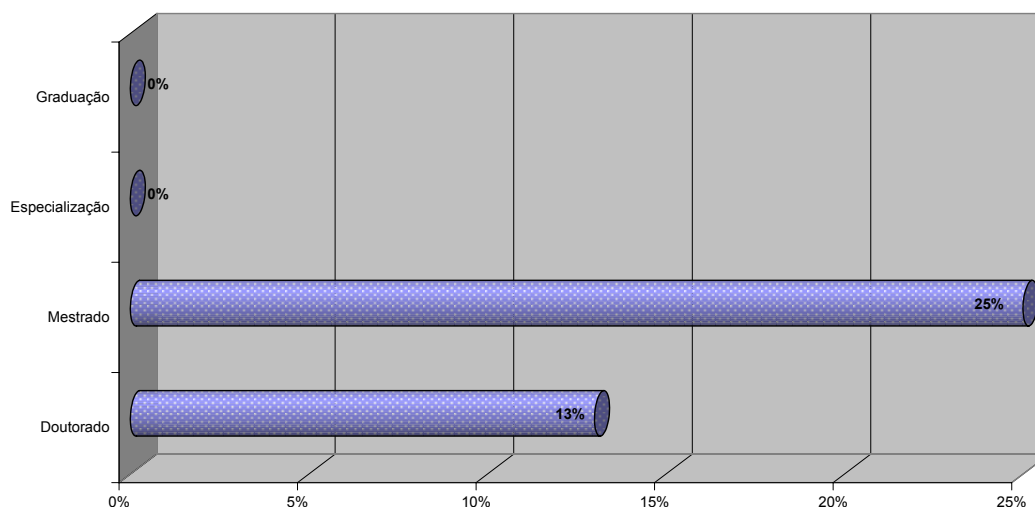
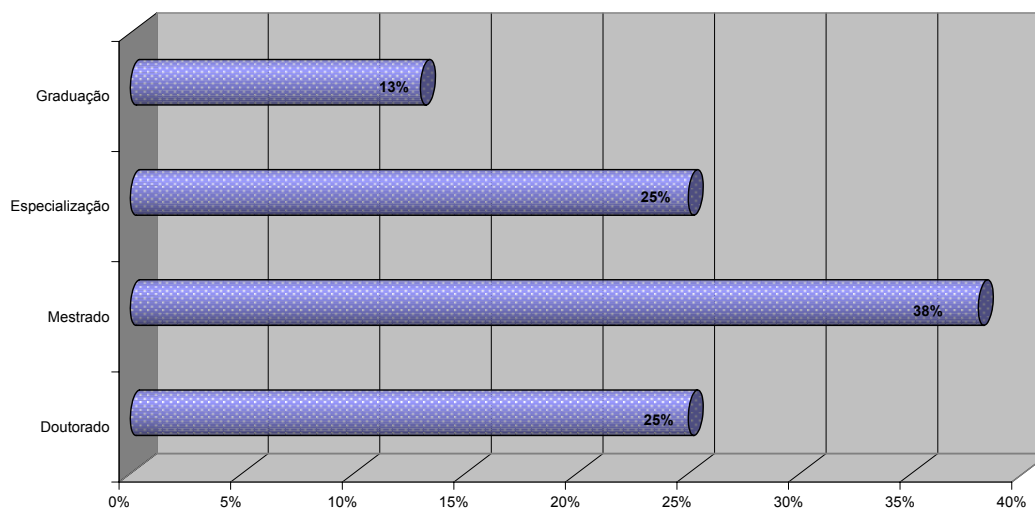


Gráfico 30: Exigências de formação: profissionais que atuam em EAD (Orientadores acadêmicos IES Privadas)



A combinação de todos esses dados evidencia claramente a importância que as IES atribuem ao domínio do conteúdo a ser complementado pelo domínio das TIC, o que faz supor que a escolha dos professores para trabalharem em EAD acaba recaindo nos professores que são considerados bons professores no presencial e que tenham alguma iniciação em tecnologia. A consequência pode não ser das melhores, favorecendo a reprodução do que é feito em aula presencial para o ambiente digital e a mediação a distância, mesmo porque o fato do professor se apresentar com uma boa didática no presencial não é

garantia de que essa forma de agir docente trará resultados satisfatórios a distância. Além disso, o fraco domínio das TIC poderá constituir um empecilho para o desenvolvimento de uma metodologia que potencialize a utilização dos recursos tecnológicos.

4.4. Qual o papel/função desempenhado pelos profissionais que atuam nos cursos

4.4.1. Quanto aos Professores

- ✓ O fato dos professores pertencerem à IES ou serem contratados não apresenta diferenças significativas em termos das atribuições que lhes cabem;
- ✓ As funções principais dos professores, com quase 100% de incidência, são as seguintes:
 - Docência, elaboração de conteúdos dos cursos, coordenação da tutoria e avaliação;
- ✓ Em uma IES, ele aparece também exercendo a função de tutor;
- ✓ Outras atribuições menos frequentes, como por exemplo: elaboração de Projeto da disciplina, proposição de atividades, participação em encontros presenciais e/ou virtuais;
- ✓ Atividades de coordenação e outras similares aparecem raramente.

4.4.2. Quanto aos Tutores

O conceito de tutoria parece diferir de uma IES para outra; porém, são mantidas algumas atribuições comuns, tais como:

- ✓ Participação nas avaliações dos alunos;
- ✓ Mediação entre professor-aluno e entre os alunos;
- ✓ Acompanhamento e supervisão do trabalho dos alunos, especialmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);

- ✓ Mediação pedagógica, com algumas diferenças de uma IES para outra;
- ✓ Fomento à aprendizagem dos alunos, motivação.

Em 6% dos casos, há diferenças entre os tutores que permanecem na IES e os que ficam nos pólos; no caso dos tutores que ficam nos pólos, são acrescidas atribuições de natureza presencial e maior responsabilidade no esclarecimento de dúvidas e no acompanhamento dos alunos.

4.4.3. Quanto aos monitores

Em quase 50% dos casos não foram obtidas informações sobre esse item, e o justificaram dizendo que não trabalham com esse profissional;

O item mais freqüente nas respostas foi:

- ✓ apoio ao professor e ao tutor ou suporte técnico-operacional.

4.4.4. Orientador Acadêmico

Do total das IES investigadas, mais de 46% disseram não possuir esse profissional em suas equipes. Além disso, outros 13% não deram nenhuma informação a respeito.

As demais IES (40%) relataram que contam com esse profissional para atuar em funções bastante diversificadas:

- ✓ desde atender aos professores e tutores em questões operacionais até auxiliar o professor na transposição do material didático do presencial para os cursos a distância, ou mesmo orientar trabalhos/monografias de final de curso.

4.5. Processo de formação dos profissionais para atuar nos cursos

Das IES presentes na amostra, mais de 93% responderam que existe um processo inicial de formação ou capacitação para os profissionais atuarem nos cursos a distância. Por outro lado, mais de 6% das IES disseram não haver esse tipo de processo por se encontrarem em fase de criação ou adequação do órgão.

Do total de respostas positivas obtidas (93% das IES), revelaram-se os seguintes dados:

- ✓ 40% mencionam oferecer aos seus profissionais cursos rápidos de capacitação entre 30 e 40 horas;
- ✓ 20% mencionam oferecer aos seus profissionais cursos mais extensos que variam entre 120 a 180 horas e que incluem diferentes componentes curriculares;
- ✓ Mais de 26% mencionam oferecer cursos mais abrangentes para os vários profissionais (conteudista, vídeo-conferencista e domínio do ambiente virtual de aprendizagem), porém não descrevem como isso acontece;
- ✓ 6% não deram maiores informações.

4.6. Existência de ações de formação contínua dos professores nas IES

Do total das respostas obtidas, 80% das IES responderam haver ações de formação contínua dos profissionais que atuam nos cursos de EAD; no entanto, os outros 20% disseram não possuir essas ações.

Dos 80% das IES que responderam proporcionar ações de formação contínua, destaca-se o seguinte:

- ✓ Mais de 26% repetem o que foi dito no item anterior (*Item 4.5*). Não foi possível identificar se não compreenderam muito bem a

- pergunta, ou talvez ofereçam apenas formação para os profissionais que iniciarão o trabalho nos cursos de EAD;
- ✓ Em 20% dos casos, há a garantia do oferecimento (com regularidade) de programas de extensão para trabalhar com ambiente virtual de aprendizagem;
 - ✓ 20% apontam para a existência de programas para docência no ensino superior com essa finalidade;
 - ✓ Em 6% dos casos, as ações se apresentam de forma descontínua;
 - ✓ Outras 6% das IES responderam haver processos de formação, porém o modo como foi dada a resposta é de difícil convencimento.

4.7. Avaliação do curso: em termos de uma nova oferta do curso

Esse item tinha como objetivo analisar como era a forma de avaliação do curso para que ele fosse ofertado novamente. Das respostas obtidas, de um modo geral fica registrado que existe uma avaliação do curso, porém os reflexos na nova oferta não são claros. Em alguns casos, fica explícito que a única razão para o curso não ser oferecido novamente é não haver demanda para ele.

Dos dados obtidos, mais de 93% disseram sim, e mais de 6%, não. Dos mais de 93% que responderam positivamente, a distribuição das respostas aconteceu da seguinte forma:

- ✓ 20% disseram que sim e não explicam;
- ✓ 20% disseram que essa ação está ligada à Avaliação Institucional;
- ✓ Mais de 26% falaram de aplicação de questionários escritos ou preenchidos on-line;
- ✓ Mais de 26% disseram não ter qualquer proposta.

4.8. Discussão dos dados

Com base nos dados apresentados e interpretados à luz da teoria que fundamenta a prática de EAD e que se complementa com a experiência adquirida em projetos de formação vivenciados nos mais variados contextos, permito-me ensaiar esta análise destacando aqueles aspectos que parecem refletir com certa autenticidade os problemas enfrentados pelos educadores e administradores educacionais quando se trata de tomar decisões quanto à oferta de novos cursos e à expansão de EAD no contexto universitário.

Um aspecto importante observado na pesquisa, que considero fundamental para a expansão dessa modalidade de ensino, mas que nem sempre merece a devida atenção das autoridades acadêmicas, diz respeito à importância da existência de uma estrutura própria para EAD com uma infra-estrutura física e tecnológica ágil que assegure a sua autonomia para propor e executar cursos a distância, evitando os entraves burocráticos.

Essa questão muitas vezes esbarra nas dificuldades decorrentes dos modelos estruturais das IES, sobretudo as mais tradicionais, estabelecidos com base em legislação anterior à introdução de EAD no sistema de ensino brasileiro, e encontra reforço na resistência do corpo docente em aceitar essas práticas como equivalentes às aquelas tradicionalmente desenvolvidas em sala de aula, com a presença do professor.

Restrições dessa natureza dificultam, ou até mesmo impedem o desenvolvimento de novas práticas educativas que se servem das Tecnologias de Informação e Comunicação para trabalhar questões fundamentais do conteúdo disciplinar, utilizando formas de mediação que invertem o processo de ensino, colocando no centro as necessidades dos alunos e a sua motivação para o conhecimento, antes da lógica do conteúdo previamente determinado.

O pressuposto básico é que existem diferentes formas de aprender, que devem ser respeitadas e estimuladas pelo professor, e os conteúdos disciplinares são apenas elementos que devem ativar o processo de elaboração do conhecimento por parte dos alunos. Por se sentirem ameaçados, muitas vezes os professores resistem ao avanço de tais práticas, e com isso, o espaço de atuação de EAD fica bastante restrito ao âmbito da universidade.

Isso leva a concluir a necessidade das IES repensarem a existência desses órgãos naquele contexto, conferindo-lhes maior autonomia e propiciando-lhes condições adequadas de funcionamento. Mesmo porque as mudanças rápidas que estão ocorrendo na sociedade, por força dos avanços no conhecimento, favorecidos em grande parte pelas conquistas tecnológicas, apontam para a necessidade das IES reverem e ampliam as suas funções.

Prover oportunidades de atualização constante do conhecimento, tanto para os seus alunos como para a população em geral, é também uma função das IES nos dias atuais. Isso requer mudanças profundas nas formas de ensinar e aprender, que nem sempre são compatíveis com a estrutura das universidades tradicionais, e até mesmo das IES criadas mais recentemente.

Para tanto, torna-se necessária a criação de estruturas próprias de funcionamento que sejam capazes de usufruir dos bens produzidos pelas Instituições geradoras de conhecimento, embora mantendo regras próprias de funcionamento.

É nesse contexto que se insere a criação de órgãos específicos encarregados de levar à frente as propostas dos cursos de EAD no contexto das IES. Trata-se de órgãos com estruturas mais leves e flexíveis que lhes proporcionem a agilidade necessária para responderem às novas demandas do social com rapidez, porém com o respaldo da Instituição na

qual se inserem. Não se trata, portanto, de um simples órgão complementar que apenas executa decisões tomadas fora de sua alçada, mas de um instrumento importante para manter as IES em sintonia com as demandas externas.

Outro aspecto fundamental a ser ressaltado nesta análise refere-se aos profissionais que atuam nesse órgão e às funções que lhes competem. As repostas obtidas para esse item mostram apenas dois elementos mais constantes: o funcionário técnico de carreira e o coordenador, sendo que a presença de um professor é menos freqüente e as equipes técnicas aparecem em poucos casos. Algumas IES dizem trabalhar com bolsistas em algumas funções e outras acrescentam os tutores e/ou monitores associados à oferta de cursos e não enquanto pessoal permanente.

Os dados deixam transparecer a idéia de que poucas das IES investigadas têm nesses órgãos uma equipe de profissionais preparada para suprir as necessidades de oferta dos cursos; não se nota também a presença de equipes multidisciplinares, conforme seria desejável.

Com relação aos agentes educativos propriamente ditos, (professores, tutores, monitores e orientadores acadêmicos), fica claro que as IES dão preferência aos professores da Instituição, embora aceitem, quando necessário, professores de outras IES, desde que sejam indicados. Quando se analisam, entretanto, os critérios de escolha desses profissionais, verifica-se que o fator principal que determina a escolha é o domínio do conteúdo, e logo a seguir, a experiência com as TIC, superando em muito os aspectos didáticos relacionados com a docência.

A conclusão a partir dessas evidências, salvo melhor juízo, é que a preocupação ainda é muito maior com a transmissão da informação do que com a capacidade de inovação dos agentes. Essa questão poderia ser minimizada se os professores fossem preparados para trabalhar em EAD,

isto é, se eles recebessem uma formação especial para compreender as diferenças existentes entre as duas modalidades de ensino.

A par disso, nota-se que a mediação, ponto nevrálgico em EAD, ainda que mencionada por todos, mostra-se um tanto simplificada, apresentando diferentes significados: algumas vezes transparece o sentido de mera articulação entre os dois pólos, professor-alunos, cuidando especialmente do esclarecimento de dúvidas existentes, enquanto que em outros momentos, o objetivo é aproximar os alunos dispersos fisicamente, ou motivá-los para o trabalho a distância.

Essa constatação é preocupante quando se confronta com as indicações dos autores com relação às características de uma EAD de qualidade. Se por um lado, o domínio do conteúdo dá segurança ao professor para trabalhar em qualquer sistema, e possivelmente mais ainda quando se trata de uma nova forma de ensinar, o ensino a distância requer do professor outras habilidades que, acrescidas ao domínio do conteúdo, facilitam a sua aproximação com os alunos, despertando neles o desejo de aprender e estimulando o diálogo.

Na verdade, o ponto principal a ser considerado nessa forma de ensino é estabelecer a cumplicidade do aluno com o professor na ação formativa que implica necessariamente em dialogicidade, antes do simples envio de mensagens. Como diz Landin (1997), ao analisar a questão:

"A educação a distância não é, apenas, uma alternativa para situações em que a educação presencial não se possa realizar. Não é uma modalidade educacional 'menor' ou de 'segunda categoria'. Não deve ser encarada como modismo ou panacéia para todas as mazelas educacionais acumuladas. Embora haja muita resistência ao novo, em se tratando de EAD, o principal problema não é o tecnológico, mas mudar a mentalidade quanto à

necessidade da presença absoluta do educador para que a aprendizagem se realize.” (1997: 43)

Considerando os dados relativos à formação, verifica-se que o assunto não recebe a devida atenção, uma vez que 40% oferecem uma formação de 30 a 40 horas para os agentes que irão trabalhar nos cursos, e apenas 20% realizam um trabalho de formação mais longo e abrangente. Embora não tenham sido dadas maiores informações sobre o tipo de formação oferecido, sabe-se que o mais comum nesses processos rápidos de formação é privilegiar a instrumentação tecnológica de forma a facilitar a adaptação do professor às mídias utilizadas no curso.

No intuito de expandir mais a questão e permitir uma melhor avaliação dos processos formativos existentes nas IES, foi acrescentada uma questão que pedia que informassem se na Instituição existiam outras oportunidades de formação para os professores interessados em trabalhar com EAD e, no caso de uma resposta positiva, quais eram elas. As respostas dadas a essa questão foram pouco esclarecedoras, e em alguns casos, o informante entendeu que se tratava da mesma questão anterior. Porém, nos demais casos, as respostas apresentadas apontavam para a existência de cursos oferecidos pela IES com alguma regularidade e abertos para a comunidade, mas que poderiam ser freqüentados pelos professores interessados no assunto. Isso leva a supor que tais cursos não fazem parte de um Projeto de formação contido no PDI e não foram pensados para atender às necessidades dos professores da IES, mas fazem parte do conjunto de cursos de extensão ou especialização ofertados para o público interessado no assunto.

Neste momento de análise dos dados, julgo oportuno alertar para um problema que incomoda, ao se tratar do tema EAD. Quando se analisam os dados da expansão da oferta de cursos em EAD no nível superior, constata-se um descompasso enorme entre as medidas de incentivo às propostas de educação a distância e o compromisso com a existência de condições que assegurem um processo formativo de qualidade, entre as

quais, sem dúvida alguma, situa-se a formação dos agentes educativos que atuam nesse sistema, sejam eles professores da própria Instituição, ou agentes mediadores responsáveis por manter o elo entre os estudantes e a IES.

O simples credenciamento, exigência do MEC para ofertar cursos a distância, não parece suficiente para garantir o sucesso desse empreendimento. A preparação de equipes técnicas, a importância de se ter uma Proposta ampla de funcionamento desses cursos, com definição de responsabilidades, critérios claros para a oferta de cursos, tramitação dos processos nas IES, normas para divulgação, critérios de avaliação dos cursos e da aprendizagem dos alunos são alguns dos aspectos que devem ser objeto de atenção dos gestores quando se propõem a ofertar cursos em EAD. Acredito que a recente ação da SEED/MEC, por meio da portaria normativa no. 2 de 10/01/2007, elaborando regras mais firmes para o credenciamento de IES para oferecerem cursos em EAD, bem como para a autorização de abertura de novos pólos de apoio presencial, exigirá das IES uma melhor organização das suas estruturas bem como um compromisso cada vez maior com uma EAD de qualidade.

CAPÍTULO V

Educação a Distância na Espanha

CAPÍTULO V

Educação a Distância na Espanha

Este capítulo apresenta a pesquisa realizada no contexto espanhol, particularizando a questão para a Universidade de Barcelona (UB). São feitas considerações gerais sobre as diferentes formas dessa modalidade de ensino nesse contexto e é dada uma visão panorâmica das universidades que trabalham com ensino a distância. A seguir, a pesquisa realizada na UB e Universidade de Barcelona Virtual (UB Virtual) é descrita e são retiradas as conclusões a partir de todo o material analisado.

5.1. Considerações Gerais

A decisão de realizar o Estágio de Doutorado na Espanha foi tomada com base em alguns pontos considerados relevantes que, no meu entender, poderiam contribuir para a ampliação do conhecimento e da investigação que realizo em minha tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Não tinha dúvidas de que a realização de atividades em um contexto onde já existia uma cultura de EAD bastante desenvolvida, assim como uma diversidade de Programas concentrados nessa área, no âmbito da Universidade, traria uma importante contribuição ao trabalho de pesquisa.

A escolha da Instituição recaiu na Universidade de Barcelona, em virtude dos trabalhos que vinham sendo desenvolvidos no *Departament de*

*Didàctica i Organització Educativa*⁵⁵, de modo especial pelo *Grup de Docència sobre Tecnologies a l'Educació*⁵⁶ composto por professores do referido departamento, voltados para a investigação das Tecnologias de Informação e Comunicação, seja na criação e avaliação de recursos multimídia, no desenho e produção de recursos tecnológicos ou no desenvolvimento de novas estratégias de ensino. O caminho do processo tornou-se mais fácil pelo fato do Prof. Dr. Jordi Quintana Albalat⁵⁷, recomendado pela Profa. Dra. Maria Cândida Moraes (com quem já havia tido um contato anterior) ter aceitado a indicação para orientar meu trabalho durante o período em que eu estaria na Espanha.

Para tanto, elaborei, com o auxílio da minha orientadora⁵⁸ de tese, um plano de atividades a ser desenvolvido na Espanha, que foi submetido à apreciação do Prof. Dr. Jordi e que contemplava os seguintes itens:

- Conhecer Programas de cursos on-line e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos agentes formadores;
- Levantar dados que auxiliassem na análise de cursos on-line;
- Participar de situações que favorecessem o intercâmbio de experiências na área;
- Participar de debates, palestras e encontros sobre assuntos relacionados ao tema de investigação;
- Ter acesso à literatura européia atualizada sobre o assunto, incluindo experiências desenvolvidas em outros contextos;
- Ter acesso a programas de formação de educadores para atuarem em atividades on-line;
- Desenvolver e/ou participar de outras atividades pertinentes ao tema por sugestão do orientador estrangeiro.

Minha intenção, ao tratar de EAD na Espanha, deve ser entendida com as devidas reservas, uma vez que o conhecimento que tenho do assunto no

⁵⁵ Para mais informações sobre o Departament de Didàctica i Organització consulte o site: <<http://www.ub.es/doe/index.html>>

⁵⁶ Para mais informações sobre o Grup de Docència sobre Tecnologies a l'Educació consulte o site: <<http://www.ub.es/doe/recerca/grupstre/tice.html>>

⁵⁷ Para mais informações sobre o Prof. Dr. Jordi Quintana Albalat consulte o site: <<http://www.ub.es/doe/pers/quintana/currinet.html>>

⁵⁸ Na ocasião, a orientação era feita pela Professora Doutora Myrtes Alonso, que se aposentou em 2006 pela PUCSP, quando a orientação da tese passou para a responsabilidade do Prof. Dr. José Armando Valente, professor da Unicamp e colaborador na PUCSP.

contexto espanhol é limitado, posto que o estágio de Doutorado foi realizado na Universidade de Barcelona, conforme mencionado anteriormente. A despeito disso, aceitei o desafio de mostrar, ainda que de forma rápida, a minha percepção de como se apresenta a EAD nos dias atuais naquele contexto, utilizando para tanto os seguintes elementos: dados da pesquisa realizada na UB e na UB Virtual com professores, coordenadores e pessoal administrativo dos cursos oferecidos a distância; contatos e buscas mais superficiais em outras universidades espanholas; vivências relacionadas ao assunto, proporcionadas pelo convívio universitário e a participação em eventos científicos. Certamente a fundamentação teórica foi enriquecida com a literatura disponível, atualizada e diversificada, o que proporcionou um diálogo e troca de idéias profícua com o Prof. Dr. Jordi Quintana, que me acompanhou e orientou nesse processo durante minha estada em Barcelona.

Percebi, logo de início, que compreender a Educação a Distância na Espanha seria mais complicado do que imaginava, uma vez que a referência da qual dispunha relativa ao processo de desenvolvimento de EAD no Brasil se mostrava bastante inadequada para me situar com relação à mesma questão no contexto espanhol. A primeira dificuldade foi constatar que não existiam dados quantitativos oficiais que informassem com segurança a abrangência desse sistema, tanto em termos do número total de alunos matriculados, quanto do número de Instituições de Ensino Superior que oferecem essa modalidade de ensino. Atribuí tal dificuldade, em parte, ao fato das províncias gozarem de grande autonomia para decidir sobre questões relativas à educação e, de modo especial, à ausência de uma legislação específica sobre EAD, à semelhança do que existe no Brasil. Para uma melhor compreensão da distribuição das Comunidades Autônomas na Espanha apresentamos a figura abaixo:

Figura 08: Mapa da Espanha com as diferentes Comunidades Autônomas



5.2. Como se apresenta a Educação a Distância no contexto Espanhol

O primeiro impulso foi consultar os sites oficiais a fim de identificar as Universidades que oferecem cursos a distância, sejam elas públicas ou privadas; porém, esse caminho não surtiu o efeito desejado. Procurei na literatura existente outras indicações, referências que me orientassem nessa investigação; entretanto, todas elas conduziam a panoramas distintos da realidade, ou apresentavam dados parciais e quase sempre anteriores ao ano de 2000.

À medida que a pesquisa evoluía, descobri que seria necessário entender como vêm ocorrendo as atividades a distância no contexto universitário espanhol. Esse caminho levou a perceber que esse processo assume características um tanto diferentes daquelas encontradas no contexto brasileiro, apresentando-se marcado por iniciativas isoladas das Instituições universitárias, independentemente de uma legislação oficial específica.

Embora os autores consultados tenham sido unânimes em afirmar a importância do desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender utilizando as mídias tecnológicas, não encontrei esse direcionamento nas políticas públicas que orientam a organização das universidades. Existe um grande apelo social no sentido de ampliar as ofertas de cursos a distância, proporcionando oportunidades de acesso àquelas camadas da população que, por uma ou outra razão, não puderam ascender aos níveis mais altos de ensino; porém, a forma como as Instituições de ensino superior interpretam essa necessidade parece expressar-se em termos distintos.

Bartolomé y Rubio (1998), no Projeto TEEODE (*Project Enhanced Evaluation in Open and Distance Learning*⁵⁹), falam da importância e intensidade da Educação a Distância como resposta ao sistema educativo tradicional na Espanha, argumentando que:

"A Educação a Distância é uma modalidade educativa que se encontra em pleno auge na sociedade atual, tanto na Espanha como no resto da Europa. Isso se deve, entre outros motivos, ao fato das modalidades educativas tradicionais terem problemas para dar respostas às necessidades formativas da diversidade de cursos, dificuldade de freqüentar regularmente uma escola e da expansão da educação superior, isso tudo agravado pela importância que tem a atualização da informação ofertada pelos cursos". (Bartolomé y Rubio apud Martinez, 2003: 57)

Prosseguindo em minha busca, constatei que existem diferentes graus de virtualização das universidades, o que torna mais difícil o levantamento dos dados estatísticos. Verifiquei, por exemplo, que as Universidades espanholas que trabalham com EAD⁶⁰ podem atuar isoladamente, criando órgãos próprios para oferecer cursos virtuais, ou se associar a

⁵⁹ Para mais informações sobre o projeto, consulte: <<http://isoc.siu.no/isocii.nsf/projectlist/25218>>

⁶⁰ Vale a pena ressaltar que, a exemplo do que acontece no Brasil, existe um preconceito histórico com a Educação a Distância. A grande maioria dos autores prefere considerar a EAD baseada no uso das TIC como ensino on-line ou e-learnig.

outras universidades participando de um mesmo "*Campus Virtual*". Além disso, as Instituições atuam de diferentes formas com relação às atividades realizadas a distância; daí a dificuldade de se ter uma avaliação correta das matrículas em EAD. Essa constatação levou a investigar quais as formas utilizadas pelas Instituições de ensino superior para oferecer cursos a distância.

5.3. Instituições universitárias que atuam em Educação a Distância

A busca dessas informações foi facilitada partindo do conceito de *Campus Virtual*⁶¹. Esse conceito parece básico quando se pretende investigar a dimensão que assumem as atividades a distância no contexto universitário espanhol. Segundo os autores consultados para esta pesquisa e os dados colhidos através de sites, tanto das universidades como do Conselho das Universidades Espanholas, percebi que a expansão do chamado *Campus Virtual* constitui a grande meta da Educação a Distância, pelo fato de proporcionar um espaço para os professores exercerem ações formativas básicas ou complementares à sua proposta de trabalho.

Partindo dessa idéia, utilizei como referência dois documentos e, embora um deles não seja tão recente, foi o que proporcionou maiores informações sobre o assunto. Trata-se de documento encomendado pela *Dirección General de Universidades* (BOE de 28 de abril de 2001), "*La oferta de educación superior a través de Internet. Análisis de los Campus Virtuales de las universidades españolas*" dirigido por Manuel Area. Esse trabalho teve por objetivo criar uma base de dados sobre os espaços virtuais disponíveis para a docência nas universidades espanholas, acessível através da Internet. A primeira parte do documento, denominada "*Los Campus Virtuales: Un nuevo escenario para la*

⁶¹ O conceito de *Campus Virtual* foi extraído da literatura espanhola e, mesmo sendo uma palavra originária do latim, não foi utilizada originalmente em sua forma "correta" pelos autores dentro dos padrões da língua escrita quando citado no plural. Exemplo: os *Campus Virtuais*, pelo uso correto do idioma deveria ser citado como *Campi Virtuais*.

*enseñanza universitaria*⁶², apresenta esse conceito, deixando claras as suas funções e características principais no contexto da educação universitária espanhola. Esse conceito é desenvolvido com novos detalhes na *Comunicación al II Congreso europeo TIEC por Area et al. Barcelona junio 2002* do qual foram extraídas informações importantes para o fim desejado.

O segundo documento que serviu de referência foi uma pesquisa realizada por Alfonso Infante Moro, posteriormente publicada na forma de um livro intitulado: *La Enseñanza Virtual em España ante el nuevo espacio europeo de educación superior*⁶³; nesse trabalho, são apresentados os dados de uma pesquisa realizada com vários propósitos, entre eles, o de conhecer as necessidades de formação dos professores universitários quanto ao uso das TIC em suas aulas. Para tanto, ele utilizou diferentes fontes de coleta de dados, desde consulta telefônica aos especialistas até o envio de questionário bastante complexo, por meio do qual foi possível obter uma síntese dos estudos e investigações, bem como as experiências educativas realizadas no contexto espanhol sobre a integração da Internet nos diferentes níveis educativos. Participaram da pesquisa todos os professores das universidades espanholas que realizam atividades virtuais. Eles responderam a um questionário digital que foi devolvido ao pesquisador conforme as instruções recebidas, porém somente 39 universidades o retornaram⁶⁴ (Moro, 2006).

De certa forma, os dois trabalhos, de Area (2001) e de Moro (2006), se aproximam e se complementam no sentido de esclarecer a questão da Educação a Distância no contexto das universidades na Espanha. Enquanto Moro investigou a utilização das diferentes formas de ações virtuais oferecidas pelas Universidades, a sua preocupação era

⁶² *Comunicación al II Congreso europeo TIEC. Barcelona junio 2002; Los Campus Virtuales Universitarios en España. Análisis del estado actual. Manuel Area (Dir.); M^a del C. Medina; A. García; R. Noarbe; R. Estévez;; C. S. González; W. Rodríguez P.J. Santana; J.M.del Castillo-Olivares;*

⁶³ Moro, Alfonso Infante (Director) 2006. *La Enseñanza Virtual en España ante el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior*. Grupo Editorial Universitario: España

⁶⁴ A dificuldade encontrada pelos autores espanhóis em receber o retorno das informações solicitadas se assemelham as nossas durante a fase de coleta de dados no Brasil.

quantificar a utilização de cada uma das diferentes modalidades existentes, e as conclusões a que chegou foram as seguintes:

O Sistema de apoio ao ensino presencial é o tipo de atividade formativa mais presente nas universidades investigadas, em 24% delas. Mas, quando essa atividade é combinada com outras formas, a porcentagem aumenta para 42%. Os Sistemas de aprendizagem completos tipo campus somaram 21%. A utilização de *Webs* temáticas com a assistência de um tutor é feita em 17%; Sistemas de aprendizagem cooperativa em rede, 12%. A descrição completa é apresentada na abaixo:

Tabela 04: Tipos de atividades formativas

Tipos de Atividades	Porcentagem
1. Sistemas de aprendizagem completos tipo campus	21%
2. Sistemas de apoio ao ensino presencial	42%
3. Sistema de aprendizagem cooperativo em rede (WEB)	12%
4. Aulas virtuais síncronas	8%
5. Webs temáticas com a assistência on-line de um tutor	17%
Totais	100%

Fonte: Traduzido de Moro, 2006: 63

Partindo do conceito de *Campus Virtual*, Area (2001) mostrou as diferentes formas como as universidades atuam em Educação a Distância:

O *Campus Virtual* é definido por Area (ibid.) como um espaço formativo oferecido por uma instituição universitária que se desenvolve através de redes digitais. Van Dusel (1997) o define como uma metáfora do ensino eletrônico, onde o ambiente de aprendizagem e investigação é criado pela tecnologia da informação. Este espaço educativo pode servir para o desenvolvimento de duas grandes funções pedagógicas (Area, 2001): a rede como apoio à docência presencial ou a oferta do ensino a distância, em que o aluno faz o curso superior no lugar onde vive ou trabalha. Quando a instituição universitária oferece todos os seus serviços através da rede, tem-se uma universidade virtual.

Universidade Virtual é uma instituição mais recente, onde toda a sua oferta docente, administrativa e de serviços se faz através da Internet. É um tipo de instituição que está em crescimento por força da demanda e cujo modelo organizacional está apoiado em redes de computadores. Ao contrário da universidade tradicional, não dispõe de campus físico para atender alunos e professores.

Segundo os autores acima citados (Area e Van Dusel), a concepção e criação do *Campus Virtual* constituem um projeto complexo que envolve muitas variáveis, entre elas, a questão do custo financeiro e a sua inserção na estrutura da universidade. Além disso, o projeto deve consistir em um processo de inovação que atinja a universidade em sua globalidade, não apenas em termos de atender alguns professores ou departamentos específicos. Dado o seu custo financeiro e o fato de ter continuidade, a sua implementação se dará a médio ou longo prazo; portanto, deve ser assumido pelos órgãos mais altos da administração universitária.

Vários autores, como Bates (1995 apud Area, 2001), preocupam-se em assinalar os aspectos que devem ser considerados na criação de um *Campus Virtual*, dentre os quais se destacam: a concepção de ensino e aprendizagem, a infra-estrutura tecnológica e humana e as novas estruturas organizacionais. Essas idéias são complementadas pelo Informe da *American Federation of Teachers (AFT)*⁶⁵, do ano de 2000, que apresenta uma série de indicadores de qualidade para o uso de Campus Virtual universitário, dos quais se destacam os aspectos relativos ao corpo docente, sua qualificação, a interação entre docentes e alunos, a disponibilidade dos materiais didáticos e a avaliação constante dos cursos oferecidos.

Em resumo, os autores defendem a idéia de que a criação e implementação de um *Campus Virtual* seja um projeto inovador, não apenas no aspecto tecnológico, mas sobretudo no pedagógico, e isso

⁶⁵ American Federation of Teachers (AFT) publicou um relatório no qual se analisa o desenvolvimento da Educação a Distância na educação superior nos Estados Unidos. Retirado de: HIGHER EDUCATION DEPARTMENT (2000): *Distance Education Guidelines for Good Practice*. Report of the American Federation of Teachers, Washington, may 2000.

requer uma infra-estrutura adequada para suportar o sistema e um conjunto de profissionais bem preparados para acionar esses recursos.

A pesquisa realizada por Area (2002)⁶⁶, com base no trabalho apresentado em 2001, foi importante não apenas para dimensionar a utilização dos diferentes espaços virtuais por parte das universidades, mas também por analisar os aspectos estruturais e as vinculações institucionais do *Campus Virtual* com a universidade. A pesquisa foi feita com 34 Universidades (o retorno foi de 11 apenas) e teve por objetivo principal:

"(...) catalogar, descobrir e analisar os espaços virtuais disponíveis na World Wide Web criados especificamente para a docência por parte de um conjunto de universidades espanholas, tanto de caráter público como privado, e criar uma base de dados dinâmica sobre os mesmos acessíveis através da Internet".(2002:05)

As questões investigadas pelo autor tinham como propósito abordar os seguintes itens:

- Repercussão real do *Campus Virtual* no meio acadêmico (ano de início das atividades, número de alunos, cursos que funcionam, matrícula do ano anterior, etc.);
- Estrutura institucional e organizacional (status institucional do campus, vinculação institucional, quadro diretivo, quem toma decisões para a oferta de cursos, recursos financeiros, quadro de pessoal, etc.);
- Modalidades educativas (não presencial, semi-presencial, apoio ao presencial); organização técnica ou recursos tecnológicos do *campus* (perfil do usuário, requisitos de hardware e de software necessários para acessar o *campus*, formas de acesso ao *Campus Virtual*, recursos existentes, etc.).

⁶⁶ *Comunicación al II Congreso europeo TIEC. Barcelona junio 2002;*

Uma das conclusões desse estudo foi que em 2001-02, a metade das universidades espanholas já trabalhava com cursos a distância, o que permitia prever, naquele momento, a expansão das ofertas de cursos e programas on-line para os próximos anos através de algum tipo de ação, e tais ofertas se apresentavam em 3 grandes modelos organizacionais:

Campus Virtual de uma universidade presencial: a grande maioria dos *campus* (79,4%) correspondem a esse tipo, embora estejam em fases diferentes de desenvolvimento. Alguns *campus* oferecem cursos somente na modalidade virtual, mas a tendência predominante é combinar o apoio ao presencial com o virtual.

Universidade Virtual: nesse caso, o *Campus Virtual* (serviços virtuais para a docência) faz parte dos serviços, e em alguns casos, da própria essência da Universidade, utilizando a rede (administração virtual, investigação, *campus virtual* e bibliotecas/bases de dados digitais). A UOC e a UNED pertencem a esse tipo.

Campus Virtual interuniversitário: é um *Campus Virtual* compartilhado por um grupo de universidades; incluem-se aqui: Aula Activa, Proyecto ADA, o Grupo Siete (G7), Intercampus e Microcampus. No momento da conclusão dos estudos, foi registrado um total de 22 universidades reunidas nesses *campus*, e hoje esse total se amplia para 26 universidades.

Outro dado significativo coletado na pesquisa referenciada foi o fato de demonstrar que, do total das 68 instituições universitárias analisadas (Area, 2002), 36 universidades (52%) possuíam algum tipo de oferta docente via Internet por meio de um *Campus Virtual*. (Ver Tabela 05)

Tabela 05: Número de *campus virtuais* no sistema universitário espanhol

Nº universidades españolas	Nº Campus Virtuales en España	Nº campus virtuales de una sola universidad	Nº de campus virtuales interuniversitarios	Nº universidades que poseen o participan en algún campus
68	28	23	5	36

Fonte: Area, 2002: 08

Com o intuito de atualizar esses dados, foram feitas novas buscas nos sites das universidades existentes em 2006-2007 na Espanha, e os resultados estão expressos na tabela abaixo:

Tabela 06: Universidades que possuem algum tipo de oferta a distância - 2007

Nº de Universidades Espanholas		Nº Programas Inter-universitários		Nº Universidades envolvidas nos Programas Inter-universitários		Nº Universidades que trabalham com EAD		Nº Universidades que atuam somente com cursos a distância	
Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas
50	25	5	-	25	1 ⁶⁷	35	8	1	2 ⁶⁸
75		5		26		43		3	

Das pesquisas realizadas, constatei que existe uma tendência para o aumento da oferta de ações (cursos, disciplinas, etc.) em EAD nas Universidades espanholas. Do ano de 2000 até o ano de 2007, houve um crescimento de cinco pontos percentuais no número de universidades trabalhando em EAD.

Outro ponto importante é que a quantidade de estudantes matriculados na universidade guarda relação inversa com o ano de criação do *Campus Virtual*: os mais antigos (criados em 1996-97) possuíam mais de 18.000 estudantes; os criados entre 1997 e 1999 possuíam entre 3500 e 4000 estudantes, enquanto que os criados entre 1999 e 2001 possuíam entre 200 e 1500 estudantes (*exceto a Universidade de Murcia com um total de 8000 estudantes*). Os serviços de Internet utilizados com fins didáticos se apresentavam da seguinte forma: os mais utilizados para comunicação foram o correio eletrônico, o fórum, recursos diversos, chat e videoconferência.

A pesquisa levantou outros dados referentes às questões estruturais e, com base neles, pode-se observar que o *Campus Virtual* está quase sempre subordinado às vice-reitorias ou ao próprio reitor; via de regra,

⁶⁷ Referencio aqui a UOC que recebe financiamento público e privado (modelo misto).

⁶⁸ A UDIMA de Madri é uma Universidade Privada, a UOC recebe financiamento público e privado (modelo misto).

tem um dirigente, o quadro de pessoal é composto de docentes e pessoal técnico e às vezes também conta com bolsistas.

Os dados dessa pesquisa levam a concluir que as Universidades Virtuais vêm ganhando maior espaço no contexto espanhol, assumindo cada vez mais a oferta de cursos a distância que já existiam e que eram da responsabilidade das universidades tradicionais. Na Espanha, existem duas grandes Universidades Virtuais que trabalham exclusivamente com Educação a Distância: a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) e a *Universidad Oberta de Catalunya* (UOC). Ao lado destas, recentemente foi aprovada a criação de mais uma universidade para atuar exclusivamente no ensino a distância: a UDIMA, *Universidad a Distancia de Madrid*⁶⁹.

A UNED é uma Universidade pública que foi criada pelo Decreto 2310/1972, com o propósito de suprir as necessidades educativas de pessoas que não tiveram oportunidade de usufruir desses bens por questões de localização geográfica, de trabalho ou de tempo. As atividades são totalmente desenvolvidas a distância, mediadas por material escrito ou audiovisual, e contam com a assistência de tutores que fazem o atendimento via telefone, fax, correspondência, entrevistas pessoais, através da rede de centros organizados por todo o país (Bartolomé y Rubio, 1998).

Segundo o Decreto⁷⁰ de sua criação, a UNED é dotada de personalidade jurídica e patrimônio próprio, com sede em Madrid, e conta ainda com os Centros Regionais instalados em várias localidades, onde sejam necessários para realizar as suas funções. Quanto ao corpo docente, consta do Decreto, este deverá contar com professores universitários contratados de uma das Instituições Universitárias existentes. Além destes, a UNED trabalha também com professores tutores, contratados pela universidade e escolhidos preferencialmente entre os funcionários

⁶⁹ A UDIMA terá sede na cidade de Collado-Villalba e iniciará suas atividades no ano letivo 2007-2008. Para mais informações, consultar o site: <<http://www.udima.es/>>

⁷⁰ Decreto 2310/1972, de 18 de agosto, pelo que se cria a Universidad Nacional de Educación a Distancia. Para mais detalhes, consulte o site: <<http://www.mec.es/univ/html/normativa/centros/rd2310-72.pdf>>

da administração Civil do Estado, que acumulam a função com o cargo que já exercem e devem possuir o título de doutor.

Segundo Albert Sangrá, diretor acadêmico da *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC), existem diferentes modelos universitários nos quais se aplica esse conceito de formação virtual:

"(...) a UNED se converteu em um modelo de universidade a distância que integra formação virtual, mas, também existem universidades que criam uma extensão virtual como a UB Virtual, consórcios universitários que gestionam uma oferta virtual conjunta como a Universidade de Chicago, iniciativas corporativas como a Hambúrguer University (Universidad de MacDonald's) ou universidades criadas como organizações virtuais, como a UOC". (Sangrá, 2004:02)⁷¹

A UOC é uma universidade mantida e gerida com recursos públicos e privados: Generalitat de Catalunya (pública); Federación Catalana de Cajas de Ahorro; Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Barcelona; Cámara de Comercio de Réus; Corporación Catalana de Radio y Televisión; Fundación Enciclopèdia Catalana e pela Fundación Telefônica.

Fundada em 1995, ao contrário da UNED, utiliza um sistema totalmente baseado nas telecomunicações. O desenho de ensino e aprendizagem emprega o *Campus Virtual*, correio eletrônico, redes informáticas, biblioteca virtual e material multimídia especialmente produzido para esse fim. Existe um sistema de tutoria que estimula a utilização dos recursos eletrônicos e um corpo de Consultores, especialistas nos conteúdos desenvolvidos que preparam as respostas para as questões enviadas pelos alunos. A presença física dos estudantes é exigida apenas na avaliação final, uma vez que a matrícula pode ser feita pelo Portal da Universidade.

⁷¹ SANGRÁ, A. El 'E-Learning' es el futuro. Universia, 2004. Disponível em: <http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad_print> acesso em 10/07/2007.

De acordo com Duart⁷², o fato da UOC ter desenvolvido o seu modelo de formação a partir das necessidades dos alunos explica o seu “crescimento exponencial” em cinco anos, passando de 200 alunos no curso piloto em 1995 para 15.000 nos dias atuais nas 11 titulações homologadas. Segundo o autor, a chave do êxito está no modelo educativo baseado na assincronia e na flexibilidade da instituição. Esse modelo é o que melhor responde às necessidades de formação contínua para pessoas que não podem se sujeitar às condições dos sistemas tradicionais de ensino. O modelo da UOC está centrado no estudante e se apóia em quatro pilares:

- Flexibilidade, que permite responder às diferentes necessidades dos estudantes;
- Cooperação, porque atende aos estudantes no seu processo de aprendizagem;
- Personalização, porque há um tratamento individual das necessidades formativas de cada estudante e o sistema de avaliação progressiva da UOC;
- Interatividade, evidente no ambiente virtual de aprendizagem chamado de *Campus Virtual*, é a base sobre a qual se estabelecem as relações formativas na UOC. A interação é considerada múltipla por não abarcar apenas a ação docente, mas também se estabelece entre os estudantes, e entre eles e a Universidade.

No contexto brasileiro, não há esse tipo de Universidade, embora no passado isso tenha sido ensaiado, mas a idéia não proliferou. Hoje, a oferta de cursos a distância se faz no contexto da Universidade tradicional onde são criados órgãos específicos para isso. O fato de ter escolhido a Universidade de Barcelona para o meu estágio mostrou-se adequado para os meus objetivos, uma vez que ela ainda se encontra em “fase de transição” com relação ao esquema espanhol, coexistindo as duas entidades, Universidade de Barcelona (UB) e Universidade de Barcelona Virtual (UB Virtual), num mesmo espaço institucional, e os cursos a distância são concebidos e realizados em conjunto conforme

⁷² Fonte: Josep M. Duart *Aprender sin distancias*
<http://www.uoc.edu/web/esp/articles/josep_maria_duart.html> data de consulta 06/06/2007.

será mostrado a seguir. Na tabela abaixo, *Tabela 07* encontram-se as Universidades existentes na Espanha segundo sua natureza:

Tabela 07: Universidades existentes na Espanha segundo sua natureza

TIPO	UNIVERSIDAD	HOME PAGE
PÚBLICA	A CORUÑA	www.udc.es
PÚBLICA	ALCALÁ	www.uah.es
PÚBLICA	ALICANTE	www.ua.es
PÚBLICA	ALMERÍA	www.ual.es
PÚBLICA	AUTÓNOMA DE BARCELONA	www.uab.es
PÚBLICA	AUTÓNOMA DE MADRID	www.uam.es
PÚBLICA	BARCELONA	www.ub.edu
PÚBLICA	BURGOS	www.ubu.es
PÚBLICA	CÁDIZ	www.uca.es
PÚBLICA	CANTABRIA	www.unican.es
PÚBLICA	CARLOS III DE MADRID	www.uc3m.es
PÚBLICA	CASTILLA-LA MANCHA	www.uclm.es
PÚBLICA	COMPLUTENSE DE MADRID	www.ucm.es
PÚBLICA	CÓRDOBA	www.uco.es
PÚBLICA	EXTREMADURA	www.unex.es
PÚBLICA	GIRONA	www.udg.es
PÚBLICA	GRANADA	www.ugr.es
PÚBLICA	HUELVA	www.uhu.es
PÚBLICA	ILLES BALEARS	www.uib.es
PÚBLICA	INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA	www.unia.es
PÚBLICA	INTERNACIONAL MENÉNDEZ PELAYO	www.uimp.es
PÚBLICA	JAÉN	www.ujaen.es
PÚBLICA	JAUME I DE CASTELLÓN	www.uji.es
PÚBLICA	LA LAGUNA	www.ull.es
PÚBLICA	LA RIOJA	www.unirioja.es
PÚBLICA	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	www.ulpgc.es
PÚBLICA	LEÓN	www.unileon.es
PÚBLICA	LLEIDA	www.udl.es
PÚBLICA	MÁLAGA	www.uma.es
PÚBLICA	MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE	www.umh.es
PÚBLICA	MURCIA	www.um.es
PÚBLICA	NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	www.uned.es
PÚBLICA	OVIEDO	www.uniovi.es
PÚBLICA	PABLO DE OLAVIDE	www.gob.upo.es
PÚBLICA	PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA	www.lg.ehu.es
PÚBLICA	POLITÉCNICA DE CARTAGENA	www.upct.es
PÚBLICA	POLITÉCNICA DE CATALUNYA	www.upc.es
PÚBLICA	POLITÉCNICA DE MADRID	www.upm.es
PÚBLICA	POLITÉCNICA DE VALENCIA	www.upvnet.upv.es
PÚBLICA	POMPEU FABRA	www.upf.edu
PÚBLICA	PÚBLICA DE NAVARRA	www.unavarra.es
PÚBLICA	REY JUAN CARLOS	www.urjc.es

PÚBLICA	ROVIRA I VIRGILI	www.urv.es
PÚBLICA	SALAMANCA	www.usal.es
PÚBLICA	SANTIAGO DE COMPOSTELA	www.usc.es
PÚBLICA	SEVILLA	www.us.es
PÚBLICA	VALENCIA ESTUDI GENERAL	www.uv.es
PÚBLICA	VALLADOLID	www.uva.es
PÚBLICA	VIGO	www.uvigo.es
PÚBLICA	ZARAGOZA	www.unizar.es
IGLESIA	CATÓLICA DE ÁVILA	www.ucavila.es
IGLESIA	CATÓLICA DE VALENCIA SAN VICENTE MÁRTIR	www.ucv.es
IGLESIA	CATÓLICA SAN ANTONIO	www.ucam.edu
IGLESIA	DEUSTO	www.deusto.es
IGLESIA	NAVARRA	www.unav.es
IGLESIA	PONTIFICIA COMILLAS	www.upco.es
IGLESIA	PONTIFICIA DE SALAMANCA	www.upsa.es
PRIVADA	ABAT OLIBA CEU	www.abatoliba.edu
PRIVADA	ALFONSO X EL SABIO	www.uax.es
PRIVADA	ANTONIO DE NEBRIJA	www.nebrija.es
PRIVADA	CAMILO JOSÉ CELA	www.ucjc.edu
PRIVADA	CARDENAL HERRERA-CEU	www.uch.ceu.es
PRIVADA	EUROPEA DE MADRID	www.uem.es
PRIVADA	EUROPEA MIGUEL DE CERVANTES	www.uemc.edu
PRIVADA	FERNANDO III	www.uf3.es
PRIVADA	FRANCISCO DE VITORIA	www.ufv.es
PRIVADA	INTERNACIONAL DE CATALUNYA	www.unica.edu
PRIVADA	MONDRAGÓN UNIBERTSITATEA	www.mondragon.edu
PRIVADA	OBERTA DE CATALUNYA	www.uoc.edu
PRIVADA	RAMÓN LLULL	www.url.es
PRIVADA	SAN JORGE	www.universidadsanjorge.net
PRIVADA	S.E.K.	www.ie.edu
PRIVADA	SAN PABLO C.E.U.	www.ceu.es
PRIVADA	VIC	www.uvic.cat
PRIVADA	DISTANCIA DE MADRID	www.udima.es

5.4. O cenário da pesquisa

Barcelona é uma das mais importantes cidades europeias, a segunda maior da Espanha, situada na Comunidade Autónoma da Catalunha e possui imenso patrimônio cultural e artístico. É uma cidade cosmopolita que recebe muitos jovens de todas as partes do mundo, seja apenas para apreciarem as belezas arquitetônicas da cidade, ou para realizarem ali seus estudos.

Nesse contexto, a cidade é um ponto de referência em estudos universitários e conta com várias universidades, localizadas dentro da cidade de Barcelona ou em municípios próximos situados dentro da Comunidade Autônoma da Catalunha. O mapa abaixo mostra a posição de Barcelona no conjunto da Catalunha. Os brasões ao lado identificam a procedência de cada uma delas.

Figura 09 - A Comunidade Autônoma da Catalunha: Barcelona



Tabela 08: Universidades da Catalunha: siglas respectivas e cidades em que se localizam

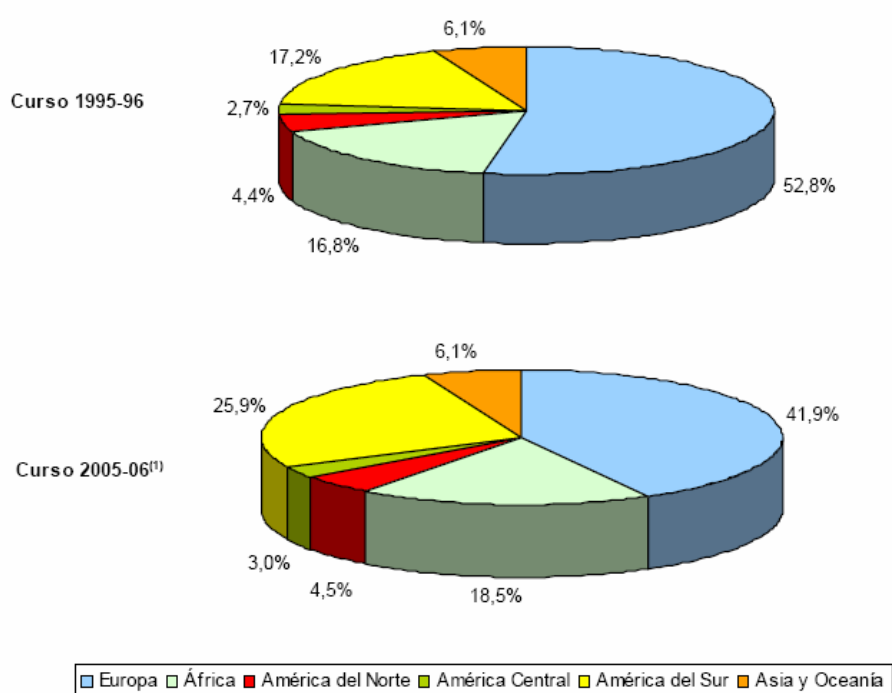
Sigla	Universidade	Cidade
UB	Universitat de Barcelona	Barcelona
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona	Cerdanyola del Vallès
UPC	Universitat Politècnica de Catalunya	Barcelona
UPF	Universitat Pompeu Fabra	Barcelona
UdG	Universitat de Girona	Girona
UdL	Universitat de Lleida	Lleida
URV	Universitat Rovira i Virgili	Tarragona
UOC	Universitat Oberta de Catalunya	Barcelona
UIC	Universidad Internacional de Catalunya	Barcelona
UVIC	Universidad de Vic	Vic
URLL	Universidad Ramón Llull	Barcelona

Por se tratar de uma comunidade autônoma, a língua oficial da Catalunha é o catalão, que é a língua falada pela população no seu cotidiano, embora convivendo com o espanhol, que é a língua oficial do país. Para o estrangeiro que chega para estudar ou trabalhar em Barcelona (capital da Catalunha), essa é uma dificuldade para sua adaptação. O número de

estudantes estrangeiros é muito grande; eles são provenientes de toda comunidade europeia ou de fora dela, sobretudo da América Latina. Os latinos se sentem muito à vontade na cidade, que por sinal é muito acolhedora e muito alegre. Pode-se ver nos gráficos abaixo a proporção de estudantes estrangeiros que vivem na Espanha comparativamente com a quantidade de estudantes de origem espanhola.

Gráfico 31 – Evolução das Matrículas dos alunos do Ensino Superior na Espanha

Distribución del alumnado extranjero matriculado en 1^{er} y 2^o ciclo según lugar de procedencia



Fonte: MEC, 2007: 10

Conforme se observa nos gráficos, a proporção de estudantes de origem europeia tem diminuído de forma significativa na Espanha nos últimos dez anos, passando de 52,8% para 41,9%, enquanto que a porcentagem de estudantes procedentes da América do Sul e América Central vem aumentando, respectivamente de 17,2% para 25,9% e de 16,8% para 18,5%.

5.5. A pesquisa na Universidade de Barcelona

A pesquisa realizada nesse contexto centrou-se principalmente nos cursos oferecidos pela Universidade de Barcelona, em conjunto com a UB Virtual, coordenados ou dirigidos por professores vinculados ao *Departament de Didàctica i Organització Educativa*, *Departament de Didàctica de l'Educació Visual i plàstica*, *Departament de Teoria i Història de l'Educació*.

A Universidade de Barcelona tem mais de 557 anos de história; está localizada na cidade de Barcelona, tem três campi e oferece dezenas de cursos nos níveis de **Grado** (Diplomatura, Ingeniería técnica, Graduado, Licenciatura, Ingeniería superior e Graduado superior), **Postgrados**, **Masters** e **Doctorados**.

Com o propósito de conhecer a Universidade e definir os cursos que seriam objeto de minha investigação, iniciei as pesquisas no site da UB Virtual para levantar os cursos, áreas e níveis que estavam sendo oferecidos na modalidade on-line. Conforme mostra a relação abaixo, dos cursos oferecidos no ano acadêmico 2004-2005, todos os cursos de *Masters* são ofertados on-line (O) e alguns deles também são ofertados a distância, isto é, baseados em material impresso e não na tecnologia, cuja sigla é (D). Na Espanha, faz-se uma diferença entre esses dois tipos de cursos a distância: on-line são cursos em que as atividades são totalmente desenvolvidas a distância individualmente, onde quer que as pessoas estejam. Conforme se pode verificar, a oferta é bem ampla, não se restringindo a algumas áreas do conhecimento apenas.

Tabela 09 - Cursos oferecidos no ano acadêmico 2004-2005: UB Virtual

Modalidad: (O) On Line (D) Distancia - papel

Masters en Empresa

[EXECUTIVE MBA en Dirección y Administración de Empresas](#) (O)

[Master en Gestión de Comunicación y Relaciones Públicas en las Organizaciones](#) (O)

[Máster en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social](#) (O)

[Máster en Dirección Comercial y Marketing](#) (O)

[Máster en Dirección de Operaciones](#) (O)
[Máster en Dirección de Recursos Humanos](#) (O)
[Máster en Dirección y Administración de Finanzas](#) (O)
[Máster en e-Business](#) (O)

Masters en Ciencias de la Salud

[Máster en Drogodependencias](#) (O)
[Máster en Medicina Evaluadora](#) (O)
[Máster en Nutrición y Alimentación](#) (D,O)
[Postgrado y Máster en Gestión de Centros y Servicios de Salud](#) (O)
[Postgrado y Máster: Curso Autoformativo en Atención Primaria de Salud \(CAAPS\)](#) (O)

Masters en Ciencias Experimentales

[Máster en Tecnología de Pinturas](#) (O)

Masters en Ciencias de la Educación

[Máster en Animación Telemática y Formación en Red. Producción de material didáctico virtual](#) (O)
[Máster en Aplicación de las Nuevas Tecnologías en Educación](#) (O)
[Máster en Democracia y Educación en Valores](#) (O)
[Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos](#) (O)
[Máster en Multimedia Educativo](#) (O)

Masters en Hotelería y Turismo

[Máster en gestión de destinos turísticos locales](#) (O)

Masters en Administración Pública y Tercer Sector

[Máster en Dirección y Gestión en la Administración Local](#) (O)

Masters en Cultura y Patrimonio

[Máster en Gestión Cultural](#) (O)
[Máster en Museografía Didáctica](#) (O)

Postgrados en Empresa

[Postgrado en Dirección de Recursos Humanos](#) (O)
[Postgrado en Gestión Medioambiental de la Empresa](#) (O)
[Postgrado en Gestión de la Formación Continua en las Organizaciones](#) (O)

Postgrados en Ciencias de la Salud

[Postgrado Universitario en Dirección y Gestión de Residencias Geriátricas](#) (D,O)
[Postgrado en Gestión de Atención Primaria](#) (O)
[Postgrado en Nutrición Básica y Comunitaria](#) (D,O)

Postgrados en Ciencias Experimentales

[Postgrado en Aseguramiento de la Calidad en los Laboratorios \(Normas ISO 9000, ISO 17025 y BPL\)](#) (O)

Postgrados en Ciencias de la Educación

[Postgrado en Animación Telemática y Formación en Red](#) (O)
[Postgrado en Intervención en Situaciones de Conflicto en la Institución Educativa](#) (O)
[Postgrado en Nuevos Entornos de Formación](#) (O)
[Postgrado en Producción de material didáctico virtual](#) (O)

[Postgrado en Programas para el aprendizaje](#) (O)
[Postgrado en la Práctica de Valores en contextos educativos](#) (O)
[Postgrado: Usos de las TIC en la Enseñanza de Lenguas](#) (O)

Postgrados en Actividad física y deporte

[Postgrado en Diseño y Desarrollo Curricular de la Educación Física](#) (O)
[Postgrado en Gestión Deportiva Municipal](#) (O)
[Postgrado en actividades físicas para personas mayores](#) (O)
[Proyecto - Postgrado en Diseño y Desarrollo Curricular de la Educación Física](#) (O)
[Proyecto - Postgrado en Gestión Deportiva Municipal](#) (O)
[Proyecto - Postgrado en actividades físicas para personas mayores](#) (O)

Postgrados en Administración Pública y Tercer Sector

[Postgrado en Gestión de Políticas de Educación en la Administración Local](#) (O)
[Postgrado en Gestión de Proyectos y Servicios Personales en la Administración Local](#) (O)

Postgrados en Cultura y Patrimonio

[Postgrado en Aplicaciones en Museología y Museografía Didáctica](#) (O)
[Postgrado en Fundamentos de Museología y Museografía Didáctica](#) (O)

Da relação acima, foram selecionados alguns cursos para a amostra, conforme mostra o Quadro abaixo:

Quadro 05 – Cursos Selecionados para a amostra

<i>Curso</i>	<i>Coordenador</i>	<i>Oferta</i>
Máster en Aplicación de las Nuevas Tecnologías en Educación	Antonio Bartolomé	UB Virtual
Postgrado en Nuevos Entornos de Formación	Antonio Bartolomé	UB Virtual
Máster en Multimedia Educativo	Jose Rodrigues Illera	UB Virtual
Postgrado en Animación Telemática y Formación en Red	Miguel Ángel Aguares, Narcís Vives, Francisco Javier Vizuete, Antonio Cara	UB Virtual Edebédigital.com
Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos	Serafí Antúnez	UB Virtual

Uma vez que os dados colhidos nos sites não eram suficientes para obter todas as informações necessárias sobre o funcionamento dos cursos, a metodologia utilizada, informações relativas à mediação e à formação, compreendi que deveria recorrer a outros instrumentos de coleta de dados. A participação direta nos cursos, mesmo como convidado, nem sempre era possível, uma vez que os cursos são pagos e a minha bolsa era apenas de estágio no exterior, portanto, não previa o pagamento de créditos. Dessa forma, tornava-se difícil conhecer o funcionamento dos

cursos não sendo aluno ou participante indireto, o que foi facilitado posteriormente, por parte do meu professor-orientador, com relação ao curso sob sua responsabilidade.

Decidi então que o melhor caminho seria levantar dados a partir de conversas com os professores, ou seja, por meio de entrevista. A opção foi pela entrevista dirigida, ou semi-estruturada, com os professores responsáveis pelos cursos oferecidos na modalidade a distância, se possível incluindo, além do professor, um tutor e uma pessoa da área administrativa, responsável pela condução do processo de oferta e desenvolvimento dos cursos. Para tanto, foi elaborado um roteiro composto de 20 itens contemplando os vários aspectos relacionados com o objeto da investigação, vide (*Anexo 3*).

Os dados coletados deveriam informar sobre:

- Como funcionam esses cursos e a quem cabe a oferta de cursos a distância;
- Quais os principais responsáveis pelo curso, desde a sua concepção até a oferta e desenvolvimento;
- Como é feita a mediação e quem se encarrega desse trabalho; como é feita a tutoria;
- A certificação e o reconhecimento desses cursos a distância: a quem compete;
- Como são selecionados e formados os tutores e outros formadores.

Com o auxílio do Professor Dr. Jordi Quintana, foram marcadas as entrevistas com os professores dos cursos selecionados. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e traduzidas para o Português.

Foram entrevistados sete profissionais que trabalham com cursos de Educação a Distância na Universidade de Barcelona. Quatro deles são

Professores da UB e exercem a função de "*directores de curso*", correspondente ao nosso coordenador de curso; foi entrevistado um Tutor que respondeu as perguntas juntamente com a entrevista feita a um professor. As duas outras entrevistas foram feitas com funcionárias da UB Virtual, responsáveis pelas atividades administrativas relacionadas à oferta desses cursos por aquela instituição.

As questões que orientaram as entrevistas foram iguais para todos; porém, como a entrevista era semi-estruturada, os professores tiveram maior liberdade para abordar o assunto de acordo com a posição que ocupam e a experiência adquirida nesse tipo de trabalho, o que explica as diferenças de interpretação e posicionamento expressas nas respostas. O fato dos quatro professores serem responsáveis por cursos diferentes também se manifesta nas respostas dadas às questões semelhantes, uma vez que todos eles dizem haver diferenças expressivas de um curso para outro, tanto em termos metodológicos como na maneira de conduzir o curso.

Na época em que iniciei a pesquisa no contexto espanhol, ano de 2005, a preocupação central era entender quem eram os formadores que atuavam nos cursos a distância e como eram formados, especialmente os tutores. Esse propósito, entretanto, sofreu mudanças e ampliações quando percebi que a pesquisa no contexto brasileiro levava para rumos distintos, e que antes de tratar da formação desses agentes, era necessário compreender melhor como se faz a Educação a Distância na prática, inclusive qual a orientação legal existente.

Essa mudança de enfoque, sugerida inclusive pela Banca de Exame de Qualificação, em 2006, indicava a necessidade de dar novos rumos às entrevistas que já haviam sido realizadas, na tentativa de buscar nos dados levantados outras informações além daquelas pretendidas inicialmente, e constatei que isso não se mostrava de todo impossível dada a amplitude das questões que orientaram as entrevistas. Com essa nova visão do problema, defini alguns itens organizadores que se aproximavam mais dos propósitos atuais da pesquisa, em torno dos

quais agrupei as respostas que haviam sido dadas às questões por ocasião da entrevista. Esses itens foram os seguintes:

- Como se dá o **processo de criação e desenvolvimento dos cursos** que são oferecidos na modalidade a distância na UB? Quem propõe, quem decide, quem é responsável pelos cursos? Se existem normas ou legislação que regulamentem essa oferta. Pretendia com essas questões entender o processo de criação e desenvolvimento/oferta dos cursos a distância em suas relações com a estrutura universitária existente.
- O outro ponto que interessava conhecer era relacionado à **metodologia adotada** nesses cursos, o seu lado mais pedagógico, ou seja, como era feita e quem fazia a **mediação com os alunos**, a relação entre os autores responsáveis pelo curso e os tutores/mediadores.
- O outro aspecto que interessava era relativo aos **agentes formativos**, quem eram eles, como foram selecionados e, especialmente no caso dos tutores, como eram formados.

5.6. Organização, interpretação e análise dos dados

O tratamento em relação aos dados foi o seguinte:

Em primeiro lugar, as entrevistas foram transcritas (elas tinham sido gravadas) e foi montado um primeiro quadro com as respostas de cada professor às questões do roteiro de entrevista (Anexo 4 e Anexo 5).

O passo seguinte consistiu em extrair das falas dos professores as idéias principais relativas aos pontos que interessava investigar. Para tanto, foi

necessário ler várias vezes o relatório de cada uma das entrevistas globalmente a fim de poder extrair as idéias principais relativas aos 20 itens que haviam norteado as entrevistas.

A leitura cuidadosa dos dados indicou a conveniência de agrupar essas respostas em 9 tópicos (eram 20 itens no roteiro) mais amplos que tinham maior aproximação com os objetivos da pesquisa, ficando assim definidos esses novos itens de análise:

1. Existência de legislação e normatização oficial;
2. Reconhecimento acadêmico;
3. Processo de criação e oferta de cursos a distância;
4. Metodologia utilizada, inclusive recursos de mídia;
5. Atribuição de responsabilidades: ensino e mediação;
6. Tutoria: qualificação, seleção, relação com o professor responsável;
7. Formação/capacitação dos tutores;
8. Remuneração dos profissionais: professores e tutores;
9. Avaliação dos alunos e dos cursos.

O detalhamento das questões coletadas está apresentado no Anexo 5.

5.6.1. Análise dos dados das entrevistas

5.6.1.1- Proposição de curso e legislação especial

Os professores foram unânimes em afirmar que não existe uma legislação oficial única que regulamente a oferta de cursos a distância; porém, as representantes da UB Virtual que cuidam da administração desses cursos disseram que embora não exista uma legislação do Estado, existem normativas acadêmicas, e elas devem ser obedecidas.

As questões relacionadas com o processo de abertura e oferta dos cursos tiveram respostas semelhantes da parte dos entrevistados, ainda que alguns deles tenham dado maior destaque a alguns aspectos do que outros. De uma forma geral, o que se pode concluir é o seguinte:

Quanto à iniciativa para a oferta de cursos a distância – a maioria, quatro professores, disse que a proposta cabe ao Departamento, enquanto que as duas professoras afirmaram que qualquer professor pode fazer isso, porém é preciso obter a autorização da Pós-Graduação da UB, e ainda é necessário demonstrar que há sustentabilidade financeira. Fica bastante claro para todos que o ponto decisivo para a oferta dos cursos é o critério financeiro, os custos financeiros equacionados com a existência de demanda suficiente para suportá-lo. Em alguns casos em que existe divergência de pontos de vista dos dois grupos, e o acadêmico justifica a necessidade do curso, a questão é resolvida através de negociação.

5.6.1.2. Reconhecimento acadêmico

Quando se questionou sobre o reconhecimento acadêmico dos cursos a distância, a resposta de todos os informantes foi que não há diferença entre as duas formas de ensino, uma vez que os cursos a distância são reconhecidos inclusive em outros países.

5.6.1.3. Os agentes formativos: professor e tutor

Quanto aos agentes formativos, quem faz o quê? A grande maioria dos professores defende a posição de que o professor que elabora o conteúdo deve se responsabilizar por conduzir o curso e realizar a mediação. Embora essa seja uma posição de razoável consenso entre os professores, eles admitem que isso somente é possível quando o curso é oferecido para um número reduzido de alunos; caso contrário, quando se pretende ofertá-lo massivamente, é necessário contratar tutores para a mediação. No caso dos cursos investigados, por se tratar de nível Máster (Mestrado), o número de alunos em geral é reduzido; por isso, quando

existe tutor, este apenas auxilia o professor, que é o diretor/coordenador do curso.

5.6.1.4. Metodologia

Ao abordarem a questão metodológica, os professores deixaram transparecer as suas concepções de ensino e aprendizagem, ora valorizando os conteúdos e limitando o papel do professor, ora minimizando a importância dos conteúdos e enfatizando o papel do professor na mediação. Um dos professores deixou bastante clara a sua preferência pela utilização do ambiente virtual e os recursos das TIC, dando maior liberdade para o aluno pesquisar.

Existe também a posição da funcionária da UB Virtual que entende não haver uma única metodologia mais adequada, pois isso depende da natureza do curso e dos objetivos de formação estabelecidos pelo professor. Uma importante observação feita por parte dos professores é a diferença de critérios da UB e UB Virtual. Essa consideração acaba se traduzindo da seguinte forma: existem protocolos que devem ser seguidos e que procedem da UB Virtual, porém as definições de natureza acadêmica que qualificam o curso são da UB, e disso os professores não abrem mão.

5.6.1.5. Mediação

A mediação é analisada pelos informantes juntamente com a utilização das plataformas, sendo que a mais utilizada oficialmente é a *WebCT*. As atividades são realizadas sempre *on-line* e supõem a utilização de *chat's*, *fóruns* para discussões de leituras ou temas diversos, ou ainda apresentação e discussão de casos propostos pelo professor. A presença dos alunos no *campus* não é exigida por nenhum professor, a não ser no momento da apresentação da monografia que será defendida perante uma Banca Examinadora e, mesmo nesse caso, é possível realizar a defesa por meio de vídeo ou webconferência.

A mediação é feita pelos tutores e, no caso da UB, muitas vezes fica para o diretor/professor do curso que acumula essa função. Da mesma forma, cabe aos tutores o acompanhamento dos alunos, atentando para as suas dificuldades às quais deve responder, dando os esclarecimentos necessários ou disponibilizando novos materiais informativos. Portanto, cabe também ao tutor a avaliação dos alunos, da qual o professor/diretor deve participar.

5.6.1.6.Tutoria

A existência de tutores está prevista em função do número de alunos e de módulos que compõem o curso e esse mesmo critério é utilizado para remunerá-lo. De acordo com alguns professores, o tutor é sempre do Departamento; são ex-alunos da UB, da confiança do professor-coordenador do curso, escolhidos em função de suas características pessoais e conhecimento do tema a ser tratado no curso. Eles devem conhecer o conteúdo específico, mesmo que não sejam especialistas nessa área de conhecimento; além disso, devem ter um bom domínio das TIC e do ambiente virtual.

O perfil do tutor é desenhado da seguinte forma: um animador, dinamizador, alguém que seja cuidadoso e atento aos detalhes do curso e tenha um certo conhecimento de técnicas de ensino e sua adequação às diferentes situações. Muitas vezes, eles são contratados, embora no caso desses cursos nem sempre isso seja necessário. Eles são contratados por serviço temporário; portanto, não são funcionários da universidade. O pagamento varia de acordo com o curso e os acertos anteriores com o responsável pelo curso e a UB Virtual.

5.6.1.7. Formação dos tutores

Todos os professores dizem que existe uma formação de tutores oferecida pela UB Virtual três vezes ao ano, bastante rápida, onde são fornecidos elementos básicos relativos ao uso das TIC. Existe um banco de currículos de profissionais que fizeram esse curso, tornando-se

habilitados para exercer a tutoria; portanto, quando há falta de tutores, faz-se uma consulta a esse banco para selecionar outros tutores.

5.7. Análise geral da pesquisa no contexto espanhol

Tomando por base os dados levantados com as entrevistas e as demais fontes de consulta e investigação utilizadas, cheguei a algumas conclusões gerais que me auxiliam a responder às questões estabelecidas a partir do problema de pesquisa.

1. Os estudos e análises apresentados no capítulo levam a entender que as tendências predominantes com relação à expansão de EAD na Espanha deixam bastante evidente a importância que vem assumindo essa modalidade de ensino que se expressa tanto no aumento do número de *Campus Virtual*, como na oferta de diferentes formas de atividades a distância. Essa tendência parece se voltar na atualidade para a ampliação do número de Universidades Virtuais, conforme ficou evidenciado nos comparativos das Tabelas 05 e 06 apresentadas anteriormente.

Ficou claro que o desenvolvimento de EAD no contexto universitário espanhol esteve, nos últimos anos, associado ao desenvolvimento do *Campus Virtual*. Muitas universidades têm um campus próprio, enquanto que outras compartilham um campus comum a várias Universidades, conforme foi demonstrado anteriormente. Mais recentemente, entretanto, foi criada a primeira Universidade Privada de Educação a Distância ao lado das duas outras existentes: UNED (pública) e UOC (mista). Isso alerta para a possibilidade do campo de atuação em EAD, ou como dizem os espanhóis, a *enseñanza en línea*, estar se abrindo para as universidades privadas que, à semelhança das duas outras já consolidadas, têm autonomia para decidir sobre a oferta desses cursos sem entrar na disputa com as universidades tradicionais. Quando se observa a redução das matrículas nas universidades tradicionais,

contrariamente à ampliação das mesmas nos cursos oferecidos on-line, nota-se uma nova tendência de expansão das ofertas de EAD no contexto espanhol.

Se por um lado, a expansão da oferta de cursos a distância requer das IES o aparelhamento tecnológico e a contratação de profissionais preparados para desenvolver essas atividades com uso pleno das TIC, é necessária a preocupação com a sua manutenção, pois isso requer grandes verbas que devem ser conseguidas com o apoio de organismos privados, o que significa criar parcerias entre as Universidades tradicionais, que certificam os cursos mais longos, e esses organismos. Nas pesquisas realizadas por Area (2001) e Moro (2006), ficou muito evidente que a criação dos *campus* virtuais é um projeto difícil e custoso que deve ser pensado em termos de renovação pedagógica, e não apenas de ampliação da utilização dos recursos tecnológicos. Esse fato aponta para uma mudança de rumo nas tendências de expansão de Educação a Distância na Espanha, e isso certamente implica alterações na estrutura das Universidades tradicionais para a entrada dessas novas Instituições no contexto universitário.

Essa associação, entretanto, requer acomodações e concessões de ambas as partes, o que pode significar perda de qualidade dos cursos, na percepção dos professores das universidades tradicionais. Em suma, a ampliação da oferta de cursos a distância terá que ser feita dentro de novos padrões a serem definidos em conjunto pelas duas instituições, e isso fica bem claro quando se constata que a decisão final para a oferta dos cursos a distância é a existência de demanda que garanta a sustentabilidade do curso. Esse parece ser o preço a pagar quando se pretende tornar massiva a oferta de cursos a distância; portanto, algumas Instituições tradicionais encontram-se ainda em uma fase de transição, o que poderá requerer tempo para assimilar todas as mudanças necessárias.

Com a pesquisa que realizei, não tenho elementos que me autorizem a afirmar que se trata de uma situação geral, enfrentada por outras universidades tradicionais, e que talvez muitas delas já tenham

encontrado uma solução condizente com a sua realidade. De qualquer forma, tudo indica que as Universidades Virtuais irão assumir cada vez mais a oferta de cursos superiores a distância para grupos cada vez maiores, deixando para as Universidades tradicionais os cursos de maior duração oferecidos para pequenos grupos com certificação de nível mais alto, como é o caso do Máster ou disciplinas do Doutorado. De outra parte, existe um reconhecimento oficial desses cursos a distância e a sua aceitação é razoavelmente tranqüila nos meios universitários.

2. Parece não haver dúvidas quanto ao reconhecimento acadêmico dos cursos a distância, pois não percebi restrições quanto a essa modalidade de ensino, uma vez que os cursos a distância são reconhecidos inclusive em outros países. Em todas as situações observadas, ficou muito claro que, embora não existam leis ou decretos oficiais que definam requisitos/exigências para a oferta de cursos a distância, existem “normativas acadêmicas” próprias de cada Instituição, que se impõem às Universidades quando estas pretendem oferecer tais cursos. Isso faz supor que essas regulamentações ficarão a cargo das Instituições e não do Estado, ainda que posteriormente sejam encampadas por Associações, Conselhos ou outras entidades semelhantes.

3. A oferta de cursos a distância na UB passa por uma fase de transição caracterizada pelo conflito entre duas ordens de interesse: dos professores, que já ofereciam esses cursos antes da criação da UB Virtual - decorrentes de suas concepções pedagógicas de ensino e aprendizagem a distância - com outros da UB Virtual relacionados com a sustentabilidade financeira dos cursos a distância e a necessidade de tornar a oferta massiva, contrariamente ao que já faziam os professores da UB. Desse conflito de interesses decorrem algumas dificuldades na oferta e desenvolvimento de cursos on-line atualmente, cuja solução é encontrada conjuntamente, com base em negociações que visam conciliar as duas posições.

Com relação ao processo de abertura e oferta dos cursos, verificou-se que existe uma certa dificuldade em compatibilizar os desejos dos professores da UB com as exigências da UB Virtual. A competência e a

responsabilidade do Departamento esbarram nos limites estabelecidos pelos administradores da UB Virtual e a sustentabilidade do curso acaba por ser o critério que decide a oferta. Os informantes justificam a importância de se ofertarem cursos desse nível, Máster, a distância, especialmente pela proveniência do alunado, em grande parte composto de estrangeiros especialmente latinos, para os quais a oferta de cursos a distância se mostra altamente vantajosa. Acontece que nesses casos, não é possível pensar em cursos para grandes populações; portanto, justifica-se a posição dos professores da UB de manter a estrutura antiga e os padrões que já adotavam.

Os *directores* dos cursos se responsabilizam pela proposta curricular e pedagógica e também pela oferta e execução/implementação do mesmo. São eles os responsáveis pela escolha/indicação dos professores especialistas em conteúdo que ficarão responsáveis pelas respectivas disciplinas e que poderão ou não contar com tutores para auxiliá-los com a mediação. A UB Virtual se responsabiliza pelas questões operacionais e burocráticas do curso e procura se entender com o diretor do curso no sentido de adequar as ações pedagógicas às normas administrativas. Entretanto, a certificação para cursos como o *Máster* é da responsabilidade da UB, enquanto que para os cursos mais rápidos essa medida seja desnecessária e a certificação é feita pela própria UB Virtual.

4. Ao abordarem a questão metodológica, os professores deixam transparecer as suas concepções de ensino e aprendizagem ora valorizando os conteúdos e limitando o papel do Professor, ora minimizando a importância dos conteúdos e enfatizando o papel do professor na mediação. Um dos professores deixa bastante clara a sua preferência pela utilização do ambiente virtual e os recursos das TIC, dando maior liberdade para o aluno pesquisar. Essa consideração acaba se traduzindo da seguinte forma: existem protocolos que devem ser seguidos e que procedem da UB Virtual porém as definições de natureza acadêmica que qualificam o curso são da UB e disso os professores não abrem mão. Entretanto, essa divisão de responsabilidades muitas vezes gera tensões e conflitos. De qualquer modo, a impressão que se tem é que uma parte, talvez 50% dos professores da UB responsáveis pelos

cursos investigados acreditam na necessidade de se trabalhar com os recursos tecnológicos dentro de limites, buscando aproximação do aluno com o professor, como se sentissem a necessidade de minimizar os prejuízos decorrentes da distância física existente entre ambos. Porém, um número menor desses professores, no qual se incluem as duas professoras, acreditam no maior potencial da tecnologia e na importância de deixar o aluno trabalhar por conta própria.

As outras fontes de informação utilizadas (Area, 2001; Moro, 2006) fazem um balanço dessas condições nas Universidades e mostram que a situação de outras Universidades é bem distinta, sendo que isso é decorrente da existência de um *Campus Virtual* que lhes permite maior utilização dos recursos tecnológicos, de forma a ampliar o trabalho on-line, reduzindo ao máximo a interferência do professor-mediador e estimulando o aluno a trabalhar de forma independente. O uso de plataformas, como a *WebCT*, é apontado com frequência nesses casos, e nos casos mais simples, as atividades são realizadas pelos estudantes com os recursos da Web apenas.

5. A mediação é analisada pelos informantes juntamente com a utilização das plataformas, sendo que a mais utilizada oficialmente é a *WebCT*. As atividades são realizadas sempre *en línea* e supõem a utilização de chat's, fóruns para discussões de leituras ou temas diversos, ou ainda apresentação e discussão de casos propostos pelo professor. A presença dos alunos no *campus* não é exigida por nenhum professor a não ser no momento da apresentação da monografia que será defendida perante uma Banca Examinadora e, mesmo nesse caso, é possível realizar a defesa por meio de vídeo-conferência. A mediação é feita pelos tutores e, no caso da UB, muitas vezes fica para o diretor/professor do curso que acumula essa função. Da mesma forma cabe aos tutores o acompanhamento dos alunos, atentando para as suas dificuldades às quais deve responder dando os esclarecimentos necessários ou disponibilizando novos materiais informativos. Cabe também ao tutor, a avaliação dos alunos, da qual o professor/diretor deve participar.

A existência de tutores está prevista em função do número de alunos e de módulos que compõem o curso e, esse mesmo critério é utilizado para remunerá-lo. De acordo com alguns professores o tutor é sempre do Departamento são ex-alunos da UB da confiança do professor-coordenador do curso escolhido em função de suas características pessoais e conhecimento do tema a ser tratado no curso. Eles devem conhecer o conteúdo específico, mesmo que não sejam especialistas nessa área de conhecimento e, além disso, devem ter um bom domínio das TIC e do ambiente virtual. O perfil do tutor é desenhado da seguinte forma: um animador, dinamizador, alguém que seja cuidadoso e atento aos detalhes do curso e que tem um certo conhecimento de técnicas de ensino e sua adequação às diferentes situações. Muitas vezes eles não são do Departamento e devem ser contratados, embora no caso desses cursos nem sempre isso seja necessário. Eles são contratados por serviço temporário, portanto, não são funcionários da universidade. O pagamento varia de acordo com o curso e os acertos anteriores com o diretor do curso e a UB Virtual.

O fato de a mediação ser feita pelo próprio diretor, responsável pelo curso e conhecedor do conteúdo, posição defendida pelos professores entrevistados, é um dos pontos questionáveis, embora os próprios professores reconheçam que isso seja possível manter apenas quando se trata de pequenos grupos de alunos, como é o caso dos cursos analisados de Máster, caso contrário, os tutores são imprescindíveis. A contratação e seleção de tutores não apresentam novidades com relação ao que se faz no Brasil.

6. Com relação à formação dos tutores, embora esse seja um tópico fundamental para a pesquisa, não consegui obter as informações esperadas. Não soube de qualquer experiência de formação diferente da usualmente utilizada. A formação não parece constituir preocupação central quando se trata da expansão de EAD, mesmo porque o enfoque no conteúdo parece predominar quando se trata de selecionar tutores, e nesse caso, o mais importante é escolher/indicar aqueles que já estudaram a disciplina e são conhecidos pelo seu bom desempenho acadêmico, o que faz supor que o tutor é um professor, alguém que

participa do processo de ensino, mesmo quando o professor responsável assume essa função, esclarecendo dúvidas dos estudantes sobre o tema objeto do curso. Não houve menção à formação pedagógica associada ao uso das TIC, como seria de se esperar em se tratando de cursos ligados ao Departamento de Didática e Organização Educativa, talvez pela suposição de que os tutores selecionados já possuam essa formação adquirida nos cursos freqüentados.

Em termos da literatura existente, são muitos os autores que se referem à importância de uma formação adequada para trabalhar em cursos a distância onde sejam combinados fundamentos pedagógicos com o uso das tecnologias; porém, não foi possível identificar práticas de formação voltadas para essa finalidade diferentes daquelas já mencionadas. Alguns trabalhos de professores da UOC e da UB são mais incisivos nessa questão, conforme se nota nos trabalhos do Prof. Dr. Antonio Bartolomé, especialista na área de Multimídias, um dos sujeitos da pesquisa, ou mesmo em outros textos já mencionados anteriormente, como os de Barberà e Badia.

Em um artigo publicado nos Cuadernos Telos (2006), o Prof. Dr. Antonio Bartolomé defende a utilização de sistemas híbridos, como o "*blended learning*" (BL) ao invés do uso exclusivo de atividades on-line com a mediação de um tutor. Ele justifica a sua posição com base em alguns argumentos entre os quais se destaca o alto custo da tutoria em um Projeto de educação totalmente on-line, o que não tem sustentação, mesmo porque uma forte razão para as Universidades para aceitarem essa modalidade de ensino é ter um custo inferior ao ensino presencial. Ao expor suas idéias, ele deixa muito clara a importância relativa da tecnologia e o papel decisivo do professor na definição das ações formativas relevantes para o desenvolvimento das competências que se pretende desenvolver.

Continuando, explica o professor, embora a tecnologia seja fundamental hoje para permitir o acesso mais rápido à informação e às atualizações correspondentes, não é a utilização mecânica das tecnologias, adquirida em cursos de Informática que irá assegurar aos estudantes o

desenvolvimento das capacidades de que necessita no mundo atual, mas a sua utilização criteriosa para selecionar as informações úteis e necessárias para resolver os problemas que terá que enfrentar. Nesse sentido o papel do professor ganha importância na medida em que ele for capaz de guiar o estudante na aquisição e utilização desse novo código criando ambientes de aprendizagem distintos daquele proporcionado pelo ensino presencial e suficientemente flexível para permitir atender à diversidade do seu alunado. Portanto, é de se supor que esse professor terá que ser formado e, provavelmente essa formação necessitará de um tempo e uma base muito maiores do que se lhe costuma proporcionar.

Em suma, do ponto de vista da literatura entendemos que existe um grupo de professores voltados para a questão da tutoria como uma forma de ensinar em um novo contexto, porém, não chegamos a ver essas idéias em práticas de formação mais avançadas convivendo com os avanços das diferentes formas de cursos a distância, seja *on-line* ou *blended learning*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa do trabalho, é o momento de retomar a questão central que orientou esta investigação, trazendo para uma análise final todos os elementos que foram reunidos ao longo da pesquisa realizada, tanto no Brasil como na Espanha, buscando o sentido maior das análises parciais efetuadas. A questão central com a qual me comprometi no início deste trabalho é a seguinte:

Qual a situação atual e as tendências predominantes do ensino a distância no Brasil e na Espanha? Como as instituições de Ensino Superior estão trabalhando a Educação a Distância no contexto universitário, inclusive a formação desses profissionais que atuam nos respectivos contextos?

Embora o maior interesse estivesse desde o início voltado para a questão que ainda hoje parece crucial, a da formação dos agentes que atuam em EAD, em momento algum me afastei da questão central a que me propus, pois esse direcionamento foi fundamental para que pudesse compreender a complexidade do tema e a dificuldade que se apresenta quando se tenta abordar um aspecto específico da Educação a Distância, ou "*enseñanza en línea*" como preferem os espanhóis. Na verdade, esse recorte poderia até se mostrar irrelevante ou inconveniente se tomado fora do seu contexto, sem as devidas precauções.

Concentrar o olhar no panorama atual da Educação a Distância no Ensino Superior, com o propósito de descobrir o significado profundo que tal modalidade de ensino assume nessa realidade social, e quais os caminhos que se desenham na sua expansão, é um desafio que requer do pesquisador cautela e imparcialidade para não cair em armadilhas fáceis e inseqüentes.

Ainda que não seja meu objetivo estabelecer juízos de valor a respeito da importância de EAD e sua expansão no contexto brasileiro, devo

reconhecer que o ensino a distância veio para ficar e faz parte do universo educacional, seja no Brasil ou na Espanha; é um sistema cuja tendência é evoluir cada vez mais e com maior rapidez em alguns países do que em outros. Portanto, a melhor atitude não é rejeitá-lo ou ignorá-lo, mas compreender seus limites e possibilidades a partir das bases teóricas que o sustentam e das contribuições que as tecnologias podem oferecer para torná-lo uma alternativa de formação sustentável em nível superior, tão boa quanto, ou até melhor do que alguns modelos presenciais existentes, para formar pessoas competentes e capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade onde há mais dúvidas do que certezas.

Tomarei como ponto de partida para esta análise final essas idéias que expressam as convicções sobre o significado e a importância de EAD no momento atual por que passa a sociedade, e irei associá-las aos dados encontrados na pesquisa para mostrar como percebi as principais tendências na expansão de EAD no Brasil e na Espanha, dentro das limitações do campo de estudo.

Em primeiro lugar, de tudo o que pude ver e analisar, concluí que a Educação a Distância no Brasil e a *enseñanza en línea* na Espanha apresentam-se hoje como uma alternativa necessária de formação, em particular no Ensino Superior ao qual me restringi. Trata-se de uma alternativa, ou seja, uma opção para os estudantes, que é aceita sem reservas na Espanha (a certificação é equivalente) e bastante aceita no Brasil, ainda que com certas reservas por parte das Instituições de Ensino Superior mais tradicionais.

Mesmo com reservas por parte das IES mais tradicionais, no caso brasileiro, as políticas públicas vêm incentivando esse processo e oferecendo algumas facilidades em termos de apoio financeiro ou técnico, e o que se nota é uma aceitação gradativa de atividades a distância, especialmente quando elas assumem um caráter suplementar ao presencial, ou seja, a modalidade híbrida de ensino a distância, ou "*blended learning*", como preferem as mais recentes publicações dos espanhóis.

O ForGRAD, por exemplo, defendia que a EAD nunca poderia ser discutida de forma dissociada da Educação em sua ampla compreensão, ou seja, a EAD deveria ser vista como:

“(...) mais uma modalidade de organização das atividades de ensino e extensão das instituições, que pode contribuir para maior dinamização dos projetos educacionais das IES e que deve ir ocorrendo de modo integrado, como inovações pedagógicas e metodológicas, que vão sendo incorporadas, de acordo com os princípios e normas que regem o Ensino Superior. A EAD é uma modalidade de uso intensivo de tecnologias educacionais, que podem ir sendo introduzidas nos cursos presenciais regulares, de modo a ampliar o número de alunos e melhorar a qualidade pedagógica desses cursos”. (ForGRAD, 2002: 12)

Tenho observado que, especialmente no contexto brasileiro, as Universidades tradicionais, inclusive as públicas, mostram-se cada vez mais deficitárias e incapazes de ampliar suas dimensões em termos de oferta de vagas, por falta de recursos financeiros e incapacidade física de atender à demanda massiva de grandes populações sem sobrecarregar os professores em sua carga horária, comprometendo suas atividades de pesquisa e outras tantas que lhes competem. Portanto, quando isso se faz, prejudica a qualidade do ensino. O “*custo aluno*” nas Universidades públicas, que já é muito mais alto do que em outros níveis de ensino, torna-se insuportável quando se consideram todos os aspectos envolvidos, isto é, os custos de despesa com pessoal, equipamentos, infra-estrutura, etc.

Em suma, é importante considerar que para as IES públicas, o custo do estudante é muito alto, pois além de não se cobrarem taxas, na maioria das vezes são oferecidos outros serviços, como alimentação subvencionada, facilidades de moradia, etc. Para os alunos que se encontram na faixa etária em que o trabalho é condição de sobrevivência, ou seja, uma boa parte da população brasileira, o custo também é alto, impedindo-os muitas vezes de freqüentar o curso desejado, porque a

freqüência aos cursos geralmente é incompatível com o emprego, e outras vezes supõe deslocamentos que podem requerer até mesmo a mudança para outra cidade.

Não restam dúvidas de que, se a intenção é expandir as oportunidades educacionais no nível superior, a alternativa de cursos a distância, que dispensam a presença do estudante em locais e horários determinados, possibilitando estudar e trabalhar ao mesmo tempo, é importante e deve ser analisada com bastante cuidado para que não se perca a qualidade do ensino e da formação.

Ocorre que a oferta massiva de vagas em cursos a distância sem o devido planejamento e compromisso dificilmente conta com a quantidade de professores e tutores preparados para assumir essas funções com tais características e, por conta disso, acaba se reduzindo ao envio de informações previamente elaboradas e padronizadas, utilizando recursos de mídia que têm uma função meramente ilustrativa. Nesses casos, a maior preocupação dos responsáveis pelos cursos a distância é com o material impresso, que deve ser auto-explicativo o suficiente para reduzir ao máximo as possíveis dúvidas dos alunos, ao mesmo tempo em que facilita o estudo individual.

No caso dos países da comunidade européia, em especial a Espanha, cuja população é mínima se comparada ao Brasil, a situação por certo é bastante diferente, e a quantidade de Instituições existentes é mais do que suficiente para atender à demanda interna. No entanto, a preocupação com a oferta de cursos por parte das IES não se limita aos cursos de graduação, mas também, e principalmente, aos de pós-graduação, com ou sem titulação, aos cursos de especialização, de atualização, enfim, às necessidades de formação continuada e outras tantas formas que respondem ao apelo da educação ao longo da vida. São essas e outras populações que buscam incessantemente novas oportunidades de formação e para as quais certamente a oferta de cursos a distância é muito conveniente, e possivelmente a menos dispendiosa.

Além disso, a comunidade europeia é muito procurada para cursos de pós-graduação, curtos ou mais longos, por estudantes estrangeiros vindos de todas as partes do mundo, especialmente da América Latina e do Caribe, por conta da língua e também dos custos, que é um aspecto importante a se considerar quando se estuda em outro país.

A oferta caminha cada vez mais no sentido de atender a grandes populações, que de outra forma não conseguiriam chegar à Universidade; portanto, ela se torna massiva, ao contrário do que podem oferecer as IES mais tradicionais cujas estruturas são rígidas, inflexíveis e não permitem adaptações rápidas às novas formas de ensino e metodologias especiais requeridas.

Diante disso, como atender aos novos anseios da população pela busca de maiores oportunidades no Ensino Superior? Considerando um país como o Brasil, com enormes dimensões e diferenças geográficas e culturais significativas, a expansão da Universidade para áreas distantes através de cursos a distância pode ser uma boa medida se devidamente administrada, sem demagogia, com soluções bem pensadas e ofertas adequadas às diferentes regiões.

A despeito disso, é importante ter consciência de que se trata de grandes investimentos, sobretudo na área tecnológica e de formação dos agentes que atuarão nesses cursos, e isso implica decisões políticas importantes e não meros paliativos que apenas estimulam um novo processo sem previsões a médio e longo prazo. Em suma, talvez seja possível dizer que esse é um caminho interessante a ser seguido e que aponta para o crescimento da oferta de EAD nos próximos anos; porém, há que se conhecer seus limites e dificuldades.

Do ponto de vista metodológico, um dos pontos fundamentais na Educação a Distância é que exista flexibilidade tanto da parte do educador como do educando. A diferença fundamental nos dois tipos de ensino é que na Educação a Distância, os processos, atividades e metodologias de aprendizagem devem ser explicitados; não podem ser deixados para uma

decisão posterior do professor, como ocorre muitas vezes no presencial. Esses processos devem, portanto, ser desenhados antecipadamente e informados aos alunos. Em outras palavras, precisa haver uma proposta bem definida anteriormente em que fiquem estabelecidas as atividades que deverão ser realizadas, a sua seqüência, o tempo destinado para cada módulo, etc.

O aluno, por sua vez, deve estar informado de tudo isso para poder se organizar e cumprir com a agenda estabelecida. É importante lembrar que os estudantes desses cursos são pessoas mais maduras, trabalhadores geralmente, portanto, mais responsáveis, embora com dificuldade de acesso às IES e, em muitos dos casos com uma formação inicial anterior um pouco restrita. Assim, os cursos que se pretende oferecer devem ser adaptados às necessidades dos estudantes, e não o contrário; essa é a fórmula do sucesso desses cursos. Isso não deve significar, entretanto, colocar todo mundo na Universidade de qualquer forma; não se trata de banalizar o Ensino Superior ou facilitá-lo, mas apenas de adaptá-lo às circunstâncias e necessidades dos estudantes.

O modelo atualmente utilizado no Brasil por muitas dessas IES supõe a criação de pólos em diferentes localidades onde existe demanda por determinados cursos de nível superior, e tem se revelado uma boa solução quando se trata de uma IES com credenciais para manter a presença de um professor-tutor próximo, responsável pela mediação com o campus da IES e pelo acompanhamento dos estudantes em suas atividades. Nesse caso, as IES trabalham com recursos tecnológicos de massa, como a transmissão por vídeo ou webconferência, em muitos casos complementados com material impresso e/ou atividades em ambientes de aprendizagem virtual.

O conteúdo do curso e outros materiais didáticos são veiculados por diferentes mídias às quais os estudantes têm acesso e oportunidade de solicitar esclarecimentos quando necessário. Esse modelo, entretanto, é bem sucedido quando existe uma supervisão próxima ligada aos pólos e um perfeito entrosamento com a Instituição-sede.

Outro aspecto a destacar no desenvolvimento de EAD refere-se à questão estrutural ou espaço organizacional, onde se desenvolvem as atividades de EAD, do qual dependem a oferta e o desenvolvimento do curso oferecido, da mesma forma que o sucesso ou o malogro desse trabalho. Os dados levantados e as situações observadas evidenciaram claramente a dimensão desse problema e suas possíveis conseqüências futuras, por isso se pensou na conveniência de colocá-lo como uma tendência na expansão dessa modalidade de ensino.

A expansão de EAD requer uma estrutura própria, espaços organizados com infra-estrutura tecnológica atualizada e recursos humanos preparados para administrar esse trabalho. Isso foi constatado tanto na pesquisa feita no Brasil como na Espanha, onde essa realidade se mostra com maior evidência, talvez porque no Brasil seja bem recente a criação desses órgãos na maioria das IES analisadas.

A expansão de EAD requer também a existência de estruturas flexíveis e de um sistema de gestão com agilidade para tomar decisões relativas à proposta de novos cursos e ao desenvolvimento de estratégias de ação adequadas às diferentes realidades onde a IES mantém os seus cursos. É necessário, enfim, que os responsáveis pelo desenvolvimento de EAD tenham autonomia para gerir os cursos, contratar pessoas, levantar fundos, fazer novos investimentos, administrar os recursos de forma adequada.

Portanto, trabalhar EAD, buscando formas de expansão através da proposta de novos cursos dentro do contexto da IES, subordinando-se à hierarquia da estrutura acadêmica, é impraticável e implica um desgaste muito grande em todos os sentidos e num prolongamento de decisões que não são compatíveis com essa modalidade de ensino. A saída é encontrar soluções que não sejam bem vistas pela academia, mas é o que está ocorrendo com a criação dos órgãos responsáveis por EAD nas IES, sobretudo nas privadas, visto que nas públicas a legislação se impõe de forma a impedir o avanço desses mecanismos.

Por outro lado, é possível assistir ao crescimento desses organismos naquelas IES que mostram grande avanço nas práticas de EAD, embora suas relações com a comunidade acadêmica nem sempre sejam fáceis ou harmoniosas. A solução para esses problemas se encontra no estabelecimento de políticas internas da IES que se expressam no seu PDI onde são definidas as metas que se busca atingir, as prioridades e os meios necessários para tal; a partir daí, uma vez feitas as escolhas, é essencial estabelecer uma relação produtiva e complementar entre o órgão responsável por EAD e os demais setores da estrutura acadêmica da IES. Esse acerto é necessário para não inibir a atuação do órgão responsável por EAD em seu movimento de expansão, e ao mesmo tempo garantir o apoio e a participação da comunidade acadêmica a fim de se credenciar e de ter o reconhecimento dos cursos que administra. Esse, entretanto, é o ponto mais sensível na evolução de EAD nos dois países.

No caso brasileiro, esse processo está apenas iniciando e as Universidades ainda não se deram conta das limitações que lhes serão impostas na oferta de cursos a distância. Os órgãos encarregados de EAD em muitas IES foram criados recentemente, embora já se possa notar, pelas respostas dadas aos questionários, que eles buscam uma certa autonomia, estabelecendo uma relação mais direta com a cúpula da IES. Esses acertos, entretanto, nem sempre são explícitos e visíveis para todos, de forma que se nota com certa frequência um desrespeito à hierarquia acadêmica, com o objetivo de agilizar o processo ou evitar interferências indesejáveis nas decisões tomadas pelo órgão.

Certamente, essa questão não está bem resolvida no contexto da IES, e o mais provável é que cada uma busque o encaminhamento que mais lhe convém, porém haverá sempre um ponto estratégico de divergência de pontos de vista das partes envolvidas e, por conseqüência, um desgaste desnecessário das relações que prevalecem no interior da IES. O fato está posto, a EAD está em plena expansão dentro da maior parte das IES, seja pública, privada ou comunitária.

As implicações dessa expansão, suas repercussões nos meios acadêmicos, especialmente nas Universidades mais tradicionais, são inúmeras, porém

as Instituições de Ensino Superior ainda não estão preparadas para aceitar as transformações requeridas. É por essa e outras razões que o crescimento rápido e vertiginoso de EAD está ocorrendo nas IES privadas e comunitárias, onde os conflitos são administrados pelo poder central e as decisões sobre a oferta de cursos a distância são tomadas no nível mais alto, isto é, na Reitoria. De toda forma, não restam dúvidas de que o fator decisivo é o retorno financeiro.

Os dados levantados no contexto brasileiro mostram claramente as deficiências desses órgãos em termos de infra-estrutura tecnológica e de recursos humanos, situação que somente será superada com a entrada de novos recursos e formação de pessoal especializado. Poucas IES têm equipes técnicas que preparam materiais didáticos para serem utilizados on-line, ou ainda assessores e orientadores acadêmicos que acompanham o desenvolvimento dos diferentes cursos, verificando suas necessidades e auxiliando na solução de problemas técnicos. É comum apelar para a contratação de estagiários ou bolsistas e, a despeito do recurso ser válido, deve-se ter em mente que essa é uma medida provisória, uma vez que tanto os bolsistas como os estagiários têm curta permanência nas IES.

A desvantagem acaba ficando para as IES mais conservadoras, que resistem em aceitar as normas estabelecidas pelas novas entidades, abrindo oportunidades para a contratação de professores que não fazem parte do corpo docente da Universidade, mas que têm experiência no ensino on-line comprovada em outras Universidades Virtuais. No caso brasileiro, o maior temor dos professores das Instituições mais tradicionais é que a entrada de novos professores acabe por desconfigurar o modelo tradicional - já cristalizado. É necessária uma mudança de atitude, na qual esse movimento deve ser visto como uma oportunidade para a introdução de novas idéias e novos conceitos que auxiliem o professor a renovar sua prática.

Se por um lado, assiste-se à expansão incontrolável da oferta de cursos a distância tanto no Brasil como na Espanha, observa-se com preocupação que o trabalho de mediação professor-aluno, elemento fundamental para garantir a qualidade do ensino a distância, amplamente analisado na

literatura especializada, fica em segundo plano nos novos Projetos de Educação a Distância e também naqueles que foram objeto desta análise.

Toda a literatura na qual me apoiei relaciona a evolução da EAD com a introdução das tecnologias nesse trabalho, tendo em vista o alto potencial das TIC em termos de comunicação e informação, itens essenciais no processo educativo/formativo.

Uma terceira tendência que desejo apontar está relacionada com a questão da mediação e conseqüente presença de novos agentes formativos, os professores-tutores.

Quando iniciei este trabalho de pesquisa, imaginei que teria a oportunidade de conhecer e analisar diferentes propostas de formação de professores, cujo objetivo seria prepará-los para exercer o papel de professores-tutores ou formadores em projetos de Educação a Distância utilizando os recursos das TIC. Como vinha de uma experiência bem sucedida de formação com recursos da tecnologia, minha expectativa era bastante alta nesse sentido. Acreditava que iria tomar conhecimento de outras experiências enriquecedoras que permitiriam alargar minha visão do assunto, através da reflexão e da crítica construtiva sobre meu trabalho. Aos poucos, entretanto, fui tomando consciência de que os Projetos de expansão do ensino a distância não contemplavam essa questão, ficando a critério das Instituições de ensino definirem suas propostas de formação de acordo com suas possibilidades e com seu entendimento do assunto.

Isso encontra justificativa na premissa de que, para muitos, não há diferenças significativas entre as duas modalidades de ensino, presencial e a distância; portanto, trata-se de selecionar aqueles professores que se revelaram eficientes no presencial, bastando que complementem sua formação com cursos rápidos de capacitação que os habilitem a trabalhar com os recursos das tecnologias.

Essa premissa é falsa, pois são muitas as diferenças existentes entre os dois tipos de ensino, desde os princípios básicos que regem os processos de auto-aprendizagem até a possibilidade de se criar novos ambientes de aprendizagem totalmente distintos daqueles utilizados pelo professor em sala de aula. A par disso, a utilização das TIC não pode ser vista de forma simplificada, como algo mecânico que implica apenas o controle do instrumental; trata-se de compreender o potencial educacional das tecnologias disponíveis, para poder utilizá-las em favor de uma concepção de ensino subjacente à proposta pedagógica do professor.

A lógica do ensino a distância, tal como se apregoa, está baseada na idéia que a distância física entre o professor e os alunos deve ser superada pela capacidade do professor de transmitir apoio e segurança aos alunos, mostrando-lhes o caminho do saber, dando as pistas necessárias e disponibilizando as informações adequadas, porém deixando-os com liberdade para construir sua aprendizagem, interpretando o que já existe e elaborando respostas criativas que renovam e ampliam o conhecimento existente.

Significa dizer que o papel do professor é muito diferente no ensino a distância; tem características próprias que devem ser consideradas na preparação dos agentes formativos, no caso o tutor, muitas vezes sem uma compreensão exata da sua tarefa e da responsabilidade que lhe cabe na formação do estudante. É importante que ele saiba exatamente o que se espera dele em termos de mediação e tenha consciência de que as tecnologias por si só não têm qualquer papel educativo, mas possibilitam um número de ações educativas inovadoras, dependendo da capacidade de exploração de quem as utiliza e de suas convicções relativas aos objetivos que se pretende atingir. O uso dos recursos das TIC precisa ser otimizado, mas sua aplicação ao ensino e aprendizagem requer adequações com base nos fundamentos psico-pedagógicos da educação moderna.

Nesse sentido, concordamos com Alonso (2007) ao defender a necessidade de mudança na postura do professor para atuar de forma adequada nesse novo contexto. De acordo com autora o mundo muda

rapidamente e o educador deve acompanhar essa mudança para não ficar à margem do processo:

"Se antes dispúnhamos apenas da biblioteca como local de consulta e possibilidade de ampliação daquilo que o educando aprendia em sala de aula, hoje temos inúmeras alternativas de aprendizado vivenciando experiências diversas, adquiridas em outros ambientes, estabelecendo conexões entre elas e assim permitindo a construção do próprio conhecimento de forma significativa e original.

Estimular esse processo de aprendizagem nas múltiplas formas que ele comporta é fundamental, uma vez que o educador tenha clara a proposta educativa, as intenções e assuma para si a difícil função de articulador do processo, isso implica superar antigas crenças e convicções advindas do processo de formação, cujo modelo mostra-se hoje totalmente ultrapassado." (2007: 27)

Outro ponto a considerar é que a Educação a Distância se apresenta como uma proposta renovadora de ensino em que o aluno, e não o professor, é o principal agente da aprendizagem; portanto, é ele quem vai construir seu conhecimento, enquanto que o professor é apenas seu orientador nesse percurso, o animador, estimulador desse processo. Como diz o Prof. Dr. José Armando Valente: no processo de ensino e aprendizagem, o aluno tem que "trabalhar" mais que o professor.

Os recursos utilizados pelos professores no ensino presencial tradicional, mesmo quando associados com recursos visuais e auditivos que visam manter o interesse do estudante, obedecem sempre a uma mesma lógica: o professor ensina, distribui o seu "conhecimento" para os alunos e estes devem se apropriar do que foi transmitido, guardá-lo na memória e utilizá-lo quando acharem necessário e oportuno; essa é a expectativa do professor, e é sob essa ótica que ele vai avaliar a aprendizagem dos seus alunos. Essa forma de conceber a questão se torna mais clara quando se compreende que através do uso adequado dos recursos tecnológicos, é

possível oferecer um ensino que pode se adequar às condições de vida de cada um, respeitando as diferentes formas de aprender dos estudantes.

Para tanto, é fundamental a atuação do professor-tutor, que é a pessoa que faz a mediação entre os alunos e os conteúdos do curso, interpreta as suas necessidades e, se possível, dá as orientações necessárias para esclarecer as dúvidas existentes. Todavia, quando as questões postas pelos alunos envolvem conhecimentos de conteúdo, ele apenas faz a mediação dos alunos com o professor responsável, ainda que essa mediação se faça de forma assíncrona na maior parte das vezes.

Esse ponto é fundamental no trabalho a distância com a utilização de recursos das tecnologias: a metodologia geral é definida previamente, de modo que os recursos de mídia sejam previstos, bem como a sua utilização por parte do professor. Sendo assim, compete ao professor-tutor situar-se com relação à proposta pedagógica e, com base nela, definir a conveniência de utilizar os recursos disponíveis (fóruns, chat's, portfólios, etc.) nos momentos que julgar necessários para dar encaminhamento ao trabalho on-line.

Para assumir essa função de forma satisfatória, o professor-tutor precisa estar preparado, e não se trata de uma capacitação rápida para o uso da tecnologia, mas de um conhecimento mais amplo do que significa aprender a distância e das possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos para facilitar e enriquecer esse processo.

Parto da hipótese de que a Educação a Distância de qualidade não depende apenas, ou essencialmente, dos recursos tecnológicos utilizados, mas, sobretudo, da metodologia empregada e da capacidade dos agentes educativos de explorarem o potencial desses meios para alcançar os objetivos educacionais almejados, o que implica, necessariamente, uma formação dos mesmos que vai muito além da instrumentação tecnológica.

Para finalizar este trabalho, deixo aqui a minha contribuição pessoal em termos de sugestão: uma proposta de formação necessária para os

tutores não pode ser feita em curto espaço de tempo com base apenas da utilização das TIC. É necessário que ela esteja fundamentada em uma compreensão clara dos fundamentos da aprendizagem e do ensino numa visão atualizada e contextualizada, o que remete a uma revisão do processo de formação de professores e educadores em geral, durante a graduação e em momentos subseqüentes.

Não se trata de formar apenas algumas pessoas, a toque de caixa, para assumirem essas funções, acrescentando alguns conhecimentos. É necessário que isso faça parte do processo de formação de todos aqueles que se destinam ao exercício do magistério e/ou de outras atividades concernentes. Foi o que ocorreu com o trabalho de formação da PUCSP no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo.

Decidi incluir, quase como um apêndice⁷³, um breve resumo do que foi a experiência desenvolvida na PUCSP à qual me referi anteriormente, uma vez que identifico nesse processo de formação idéias fundamentais que poderão contribuir para a elaboração de novas propostas, mais completas e melhor fundamentadas do que as que são encontradas nas IES que trabalham com EAD.

Embora na ocasião, os professores do programa da PUCSP não tivessem consciência de sua contribuição para a formação de tutores e outros agentes educativos para trabalharem com educação a distância, é possível verificar que existe uma diferença de qualidade expressiva no trabalho dos profissionais que passaram pela experiência e hoje atuam em diferentes instituições com segurança e competência, o que os torna qualificados para competir nesse mercado de trabalho. Uma das marcas fundamentais dessa experiência bem sucedida está assentada na busca incessante pela construção de novos conhecimentos de forma coletiva e em parceria, na qual o respeito pelas diferenças, habilidades e saberes do educando deve ser encarada como princípio e ponto de partida para a construção de um processo de formação contextualizado e significativo voltado para formar

⁷³ Espero que a leitura do texto que segue como um Apêndice possa oferecer ao leitor uma idéia, ainda que simplificada, de como se desenvolveu esse Projeto. A leitura do texto poderá ser complementada com os slides de apresentação em PowerPoint que esclarecem alguns pontos omitidos no resumo.

profissionais críticos preparados para atuar de acordo com as demandas sociais emergentes.

A experiência de formação realizada no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC/SP – 1998-2006

A experiência que descrevemos a seguir foi decorrente de um Projeto elaborado por um grupo de professores interessados em pesquisar sobre a formação de educadores de forma articulada com a aplicação das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) aplicada à Educação. O Projeto e as ações dele decorrentes foram desenvolvidos no Núcleo de Formação de Educadores, um espaço de trabalho criado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUCSP, no ano letivo de 1998 estendendo-se por mais de sete anos.

Os professores foram levados à essa determinação estimulados pela presença no Programa, de estudantes com formação e experiência em Tecnologia Educacional, que desejavam desenvolver suas dissertações e teses trabalhando com esses recursos na formação de professores. Esse fator desencadeou o surgimento de uma nova Linha de Pesquisa multidisciplinar, composta por três outras já existentes: Formação de Professores, Novas Tecnologias da Educação e Interdisciplinaridade. Isso implicava o desenvolvimento de um trabalho conjunto dos professores responsáveis pelas respectivas disciplinas e linhas de pesquisa já existentes, num total de seis pessoas⁷⁴. A esse grupo associaram-se

⁷⁴ Profa. Dra. Maria Cândida Moraes, Prof. Dr. Fernando José de Almeida, Prof. Dr. José Armando Valente (colaborador), Profa. Dra. Ivani C. A. Fazenda; Prof. Dr. Marcos Masetto; Profa. Dra. Myrtes Alonso. Posteriormente entraram para o grupo a Profa. Dra. Marina G. Feldmann e a Profa. Dra. Maria Elizabeth B. Almeida.

mestrandos e doutorandos cujos temas de pesquisa estavam voltados para essa temática.

A originalidade do Núcleo foi a maneira de conceber a questão e, as conseqüências advindas para a composição curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. A partir desse momento, as disciplinas a serem oferecidas eram decididas em conjunto com os alunos a partir das necessidades que sentiam para dar consistência à sua formação e base teórica para as suas teses, o que significou mudanças profundas na sistemática de trabalho dos professores uma vez que essa forma de agir requeria reuniões freqüentes do grupo, alterações em horários de trabalho, etc..

Várias disciplinas foram ministradas por dois ou mais professores de forma a permitir o debate em aula de temas interessantes que exigiam pesquisa suplementar e propostas de atividades práticas.

Tratava-se de um processo complexo, intimamente articulado com o momento histórico-sócio-cultural, decisivamente marcado pelo avanço tecnológico e pelas mudanças nos paradigmas do conhecimento, o que somente se tornou possível pela integração das disciplinas, com os seus diferentes repertórios teóricos e os professores com seus diferentes olhares. Alguns princípios norteadores foram estabelecidos e serviram de referência para as atividades e disciplinas oferecidas tais como: a relação teoria-prática, a reflexão e crítica constantes, a utilização consciente e fundamentada da tecnologia, a contextualização do conhecimento.

As ações conjuntas e coordenadas dos professores traduziam-se na oferta de disciplinas com temáticas atualizadas e abrangentes, convites a especialistas na condição de colaboradores, produção de textos conjuntos, orientação de teses com a participação de outros professores além do orientador, encontros acadêmicos no horário de almoço, enfim,

multiplicaram-se as atividades ocupando horários extras de trabalho e a participação dos alunos em atividades de formação de professores.⁷⁵

O passo seguinte consistiu na atuação mais efetiva, de forma institucional, em Projetos de Formação, inicialmente Projetos do MEC/Proinfo, posteriormente em Projetos da OEA, em parceria com a Unicamp e com a UFRGS, e outros tantos de longa duração, como foi o caso dos Programas de Formação Continuada⁷⁶, envolvendo a utilização de diferentes mídias, ambiente digital, etc. A responsabilidade acadêmica dos Projetos foi assumida sempre por um dos professores do Núcleo e contou com a participação de mestrandos e doutorandos na condição de formadores a distância.

Acreditamos que a experiência adquirida pelos mestrandos e doutorandos durante a sua trajetória no Programa foi fundamental para prepará-los para assumir funções de tutor, formador on-line e até mesmo coordenador de outros Projetos de formação de educadores.

⁷⁵ Maiores informações sobre o assunto veja-se PowerPoint em Anexos

⁷⁶ Vários projetos foram desenvolvidos durante os anos de 1998 - 2006. Os projetos de maior alcance foram o PEC - Formação Universitária, o PEC - Formação Universitária Municípios e o Programa de formação de Gestores Escolares, ambos abrangendo milhares de alunos-professores e gestores do estado de São Paulo e, em alguns casos até fora dele.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALAVA, S. (Org.). **Ciberespaço e Formações Abertas: Rumo a Novas Práticas Educacionais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. Uma abordagem pedagógica e midiática do ciberespaço. **Pátio Revista Pedagógica**, n. 26, p. 9-11, maio/julho. 2003.

ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 201-215.

_____. Tecnologia de informação e comunicação na escola: novos horizontes na produção escrita. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 43, p. 711-725, 2004.

ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Org.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007

ALONSO, M. Mudança educacional: Transformações necessárias na escola e na formação de educadores. In: Fazenda, I. (Org.). **Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias. Formando Professores**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999. P. 27- 46.

_____. Formação de Gestores Escolares: Um Campo de Pesquisa a Ser Explorado. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Org.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007. P. 23 – 34.

AREA, M. (Dir.). **Los Campus Virtuales Universitarios en España. Análisis del estado actual**. Universidad de La Laguna, España, 2001.

_____. Los Campus Virtuales Universitarios en España. Análisis del estado actual. **Comunicación al II Congreso europeo TIEC**. Barcelona, junio 2002.

ARETIO, L. G. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.

_____. **La educación a distancia, de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel Educación, 2001.

ARMENGOL, M. C. **Ilusión y realidad de los programas de educación superior a distancia en América Latina**. Proyecto Especial 37 de Educación a Distancia, OEA, 1982.

BARBERÁ, E. (Coord.). **La incógnita de la Educación a Distancia**. Barcelona: Editorial Horsori, 2001.

BARBERÁ, E.; Badia, A. **Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje**. Madrid: Machado libros, 2004.

BARTOLOMÉ, A.; Aiello, M. Nuevas tecnologías y necesidades formativas: Blended Learning y nuevos perfiles en comunicación audiovisual. **Telos: cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad**, n. 67, p. 59- 67, abril/ junio 2006.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores associados, 1999.

_____. **Educação a Distância**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, vol. 23, no. 78, p. 117-142, Abr 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 AGO 2006.

BLANDIN, B. **Formateurs et formation multimédia, Les métiers, les fonctions, l'ingénierie**. Paris: Les Editions d'Organisation, 1990.

BOGDAN, R.; Biklen, S. K. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

CASTRO, W. C. de. **Características de um ambiente didático em linha autogestor de situações de aprendizagem**. Tese doutorado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

CHAMORRO, C. **El aprendizaje significativo en el area de las matemáticas**. Madrid: Alhanbra- Longman, 1992.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. (Artigo não publicado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

COELHO, U. B. V. **Tutoria na formação de professores: um vasto campo de investigações**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

COELHO, M. G. B. **A preparação de agentes educativos para atuar com a modalidade de Educação a Distância: uma proposta de qualificação**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

COLDEWAY, D. O. Learner characteristics and success. In: I. Mugridge & D. Kaufman (Eds.). **Distance education in Canada**. p. 81–93. London: Croom Helm, 1986.

CRUZ, D. M. **O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência**. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

DOHMEN, G. **Das fernstudium**. Ein neues padagogisches forschungs und arbeitsfeld, Tubingen:DIFF, 1967.

DUARTE, J. M. **Aprender sin distancias**. Disponível em: <www.uoc.edu/beb/esp/articles/josep_maria_duarte.html> Acesso em:06/06/2007

ERICSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. In: MC Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching .(3 ed). New York, 1986.

FAZENDA, I. (org.). **Interdisciplinaridade e novas tecnologias. Formando professores**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata Hernández Sampieri, 2004.

FORGRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Educação a Distancia (EAD) na Graduação: As políticas e as práticas**. Oficina de Trabalho de Curitiba / PR, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogía de la autonomía**. Madrid: Siglo XXI, 1997.

GARRIDO, M. J. G. **La universidad nacional de educación a distancia – su implantación y desarrollo inicial**. Barcelona: CEAC, 1976.

GUIOTI, E. A. **Geografia & Construcionismo: subsidios para a formação continuada de professores de geografia em serviço**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

HOLMBERG, B. **Educación a distancia: Situación y perspectivas**. Argentina: Kapelusz, 1985.

_____. **Theory and pratice of distance education**. London: Routhedge, 1989.

_____. **What is new and what is important in distance education**. Open Praxis, 1998.

JOLY, M. C. **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2002.

KEEGAN, D. **The foundations of distance education**. London: Croom Helm, 1986.

_____. Theories of distance education: Introduction. In: SEWART, D.; KEEGAN, D.; Holmberg, B. (Eds.). **Distance education: International perspectives**. Nova York: Routledge, 1988.

LAFON, I. M; Alcaraz, I. D.; Puig, M. S. Estratégias de recorrida y análisis de la información. In: Alzina, R. B. (Coord.). **Metodología de investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2004.

LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação a distância: algumas considerações.** Rio de Janeiro:1997.

LEVY, P. **Cybercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MCKERMAN, J. **Investigación – acción y currículum : métodos y recursos para profesiones reflexivos.** Madrid: Morata, 1999.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Sumus, 2003.

_____. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In: Moran, J. M. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: Litwin, E. (Org.). **Educação a distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MEC. Datos y Cifras del Sistema Universitario. Curso 2006/07. Madrid: Espana, 2007.

MEDIANO, C. M. **Los sistemas de educación superior a distancia – la práctica tutorial en la UNED.** Madrid: UNED, 1988.

MARTINEZ, R. A. N. **Satisfacción de los estudiantes de un entorno educativo virtual. Un estudio de caso.** Tese de Doutorado - Universidade de Barcelona. Barcelona, 2003.

MOON, B. **La formación pedagógica en la Open University de Gran Bretaña: innovación y expansión en los años 90.** RED, nº 10, 1994.

MOORE, M. G. Towards a theory of independent learning and teaching. **Journal of Higher Education.** New York, 44: 661-679, 1973.

_____. Background and overview of contemporary american distance education. In: Moore, M.G. (Ed.). **Contemporary issues in american distance education.** New York: Pergamon, 1990.

_____. **Teoretical principles of distance educacion.** Londres: Roulledge, 1993.

MOORE, M. G.; Kearsley, G. **Distance education: a systems view.** Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAES, M. C. (org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas.** Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

MOREIRA, M. A. **Research in science education: qualitative methods. Programa internacional de doctorado en Enseñanza de las ciências.** Universidad de Burgos. España. Consulta on-line, novembro de 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Rev. Técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2000.

MORO, A. I. (Dir.). *La Enseñanza Virtual en España Ante el Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior*. Espana:Grupo Editorial Universitario, 2006.

MOTA, R.; Filho, H. C; Cassiano, W. S. Universidade Aberta do Brasil: Democratização do acesso `a educação superior pela rede pública de educação a distância. In: SEED- MEC. **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores**. Brasília, 2006. P. 13-26.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PETERS, O. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. In: Sewart D. et al. (ed.). **Distance Education - International Perspectives**. London/ New York, Croomhelm/ St. Martin's, 1983.

PINTO, A. de C. **A formação de professores para a modalidade de educação a distancia: por uma criação e autoria coletivas**. Tese de doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

POZO, J. I.; Echeverría, P. As concepções dos professores sobre a aprendizagem : rumo a uma nova cultura educacional. **Pátio revista pedagógica**, n.16, p. 19 – 23, 2001.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres. A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Pátio revista pedagógica**, n. 31, p. 8-11, ago/out 2004.

PRADO, M. E. B. B.; Martins, M. C. **A Mediação Pedagógica em Propostas de Formação Continuada de Professores em Informática na Educação**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>> Acesso em: 13/05/2004.

PRADO, M. E. B. B. **Educação a distância e formação do professor : redimensionando concepções de aprendizagem** . Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

PRADO, M. E. B. B; Almeida, M. E. B. Criando situações de aprendizagem colaborativa. In: Valente, J. A; Prado, M. E. B. B; Almeida, M. E. B. **Educação a Distância Via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

QUINTANA, J. **Proyecto Docente**. Para la plaza de profesor titular de Universidad, convocada por la Universitat de Barcelona. Barcelona, 2001.

RIBAS, M.S. Educação a Distância. In: **Boletim REDE**, maio/2005 Edição especial n.0. Disponível em:

<http://www.virtual.pucminas.br/cefor/conteudo/rede/boletim/Boletim_especial_n00.htm>

RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L. Et al. **La integración de las nuevas tecnologías en los centros: una aproximación multivariada**. Madrid: Ministério de Educación, Cultura y Deporte, 2003.

SANGRÁ, A. **El e-learning es el futuro**. Universia, 2004. Disponível em: <www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad_print>. Acesso em : 10/07/2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Relatório Final da Comissão de Seleção de Projetos ao Edital 01/2005 SEED- MEC para o Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB. Brasília, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distancia ABRAEAD** - 2007. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA. Referenciais de Qualidade de EaD para Cursos de Graduação a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191>>

SILVA, M. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet editora, 2002.

SCHWANDT, T. A. **Qualitative inquiry: a dictionary of terms**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1997.

SIMONSON, M. Concepciones sobre la educación abierta y a distancia. Cap. I pág. 13- 47. In: Barbera, E. (Coord.). **Educación abierta y a distancia**. Barcelona: Ed. UOC, 2006.

SIMONSON, M.; et al. **Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education**. New Jersey: Prentice- Hall, 2000.

STENHOUSE, L. Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y la evaluación. In: Martinez Rodrigues, J. B. **Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza**. Etnografía y currículum. Granada: Universidad de Granada, 1990.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. **El modelo español de educación superior a distancia: UNED**. Madrid: UNED, 1998.

UNESCO. **Educação, um tesouro a descobrir** - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa, 2008.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas:Gráfica Central da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____. (org.). **Formação de educadores para uso da informática na escola.** Campinas: Unicamp, 2003.

_____. **Mídias para educação.** Palestra proferida no IV Congresso de Ensino Superior a Distância. Brasília, 2006.

VAN DUSEN, G. C. The Virtual Campus: Technology and Reform in Higher Education. **ASHE- ERIC Higher Education Report.** V. 25, N. 5. Washington, DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1: Quadro síntese com as principais informações sobre as IES analisadas (Brasil)

GRUPO 1		GRUPO 2					GRUPO 3							
1.1 Nome da IES	1.2 Ano de criação	1.3 Localização na estrutura da IES	1.4 Infra-estrutura tecnológica do órgão	1.5 Profissionais que atuam	2.1 cursos oferecidos	3.1 iniciativa	3.2. condições p/ oferecer	3.3 critérios de aprovação e 3.5 a quem cabe a decisão	3.4 financiamento	3.6 responsabilidade acadêmica	3.7 recursos de mídia	4.1 Profissionais atuam nos cursos e formação	4.2 critérios de seleção e 4.3 outros critérios de seleção	4.5 formação 4.6 capacitação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) http://www.ufrgs.br/sead/	SEAD 2002	1.3.1 Pró-reitoria	1.4.3 Gerência acadêmica	1.5.1 Coordenador 1.5.3 Funcionário técnico carreira 1.5.5 Outros: Assessor Pedagógico e Bolsistas	2.1.1 Graduação 2.1.2 Pós-graduação (Lato Sensu) 2.1.3 Extensão 2.1.4 Formação continuada	3.1.1 Departamentos 3.1.3 Do próprio órgão gestor de EAD	3.2.1 Ser aprovado no Departamento 3.2.2 Ser aprovado pela Pró-Reitoria 3.2.3 Ser de interesse da IES 3.2.4 Atender à demanda interna ou externa	3.3.1 Relevância Social 3.5.1 Ao Departamento proponente 3.5.2 À Pró-Reitoria competente 3.5.3 Ao órgão responsável pela EAD	3.4.1 Taxas escolares 3.4.2 Convênios	3.6.4 Da unidade acadêmica à qual o curso está vinculado	3.7.2 Material didático online 3.7.3 Ambiente virtual de aprendizagem 3.7.5 Recursos multimídia	4.1.1 Professores da IES 4.1.3 Tutores	4.2.1.1 Professores da IES (indicados) 4.2.3.2 Tutores (chamada por edital) 4.3.1 Trabalhar com as TIC 4.3.2 Ter experiência na área (EAD) 4.3.3 Domínio do conteúdo 4.3.4 Domínio de técnicas pedagógicas	4.5.1 Capacitações para trabalhar com alunos a distancia, pra produção de materiais, para o uso das plataformas 4.6.1 Capacitações para trabalhar com alunos a distancia, pra produção de materiais, para o uso das plataformas
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) http://www.ead.ufsc.br/	SEAD Não indicou	1.3.1 Pró-reitoria de ensino	1.4.1 Laboratório 1.4.2 Salas especiais 1.4.3 Gerência acadêmica 1.4.4 Equipamento de videoconferência	1.5.1 Coordenador 1.5.2 Professor 1.5.3 Funcionário técnico de carreira 1.5.5 Outros: Tutores e Bolsistas (alunos)	2.1.1 Graduação 2.1.2 Pós-graduação (Lato Sensu) 2.1.4 Formação continuada	3.1.1 Departamentos 3.1.3 Do próprio órgão responsável por gerenciar a EAD 3.1.4 Outros: Da organização parceira	3.2.1 Ser aprovado no Departamento 3.2.2 Ser aprovado pela Pró-Reitoria 3.2.3 Ser de interesse da IES 3.2.4 Atender à demanda interna ou externa 3.2.5 Outras: Ser aprovado pela organização parceira	3.3.1 Relevância social e acadêmica 3.3.2 Custo/adequação orçamentária 3.3.3 Demanda/procura pelo curso 3.5.1 Ao Departamento proponente 3.5.2 À Pró-Reitoria competente 3.5.3 Ao órgão responsável pela EAD	3.4.2 Convênios 3.4.3 Verbas consignadas	3.6.1 Do professor coordenador 3.6.2 Do Departamento 3.6.3 Dos professores que ministram as aulas 3.6.4 Da unidade acadêmica à qual o curso está vinculado 3.6.5 Outro: Coordenação Pedagógica - CED	3.7.1 Material didático impresso 3.7.2 Material didático online 3.7.3 Ambiente virtual de aprendizagem 3.7.4 Videoconferência 3.7.5 Recursos multimídia	4.1.1 Professores da IES 4.1.3 Tutores	4.2.1.1 Professores da IES (indicados) 4.2.3.2 Tutores (chamada por edital) 4.3.1 Trabalhar com as TIC 4.3.2 Ter experiência na área (EAD) 4.3.3 Domínio do conteúdo	4.5.1 Programa de formação continuada para os profissionais que atuam na EAD 4.6.1 Foram realizadas ações abertas para todos os professores da instituição. Rotineiramente, a formação é oferecida para os professores que atuam na EAD
Universidade Federal do Paraná (UFPR) http://www.nead.ufpr.br/	NEAD 1999	1.3.3 Órgão Suplementar	1.4.1 Laboratório 1.4.2 Salas especiais 1.4.3 Gerência acadêmica 1.4.4 Equipamento de videoconferência	1.5.1 Coordenador 1.5.2 Professor 1.5.3 Funcionário técnico de carreira 1.5.5 Outros: Tutores e Bolsistas (alunos)	2.1.1 Graduação 2.1.2 Pós-graduação (Lato Sensu) 2.1.3 Extensão	3.1.3 Do próprio órgão responsável por gerenciar a EAD	3.2.1 Ser aprovado no Departamento 3.2.2 Ser aprovado pela Pró-Reitoria 3.2.3 Ser de interesse da IES 3.2.4 Atender à demanda interna ou externa	3.3.1 Relevância social e acadêmica 3.3.2 Demanda/procura pelo curso 3.5.3 Ao órgão responsável pela EAD	3.4.2 Convênios	3.6.1 Do professor coordenador	3.7.1 Material didático impresso 3.7.2 Material didático online 3.7.3 Ambiente virtual de aprendizagem 3.7.4 Videoconferência 3.7.5 Recursos multimídia	4.1.1 Professores da IES 4.1.3 Tutores 4.1.4 Monitores	4.2.1.1 Professores da IES (indicados) 4.2.1.2 Professores da IES (chamada por edital) 4.2.3.1 Tutores (indicados) 4.2.3.2 Tutores (chamada por edital) 4.2.4.1 Monitores (indicados) 4.2.4.2 Monitores (chamada por edital) 4.3.1 Trabalhar com as TIC 4.3.2 Ter experiência na área (EAD) 4.3.3 Domínio do conteúdo 4.3.4 Domínio de técnicas pedagógicas	4.5.1 Curso de Capacitação de Tutores do NEAD 4.6.1 Há oferta permanente do Curso de Capacitação de Tutores
Universidade Federal do Pará (UFPA) http://www.dead.ufpa.br/	SEAD 2003	1.3.5 Outro: Gabinete do Reitor	1.4.1 Laboratório 1.4.2 Salas especiais 1.4.3 Gerência acadêmica 1.4.4 Equipamento de videoconferência	1.5.1 Coordenador 1.5.2 Professor 1.5.3 Funcionário técnico de carreira 1.5.4 Equipe de produção de materiais didáticos 1.5.5. Outros: Não especifica	2.1.1 Graduação 2.1.2 Pós-graduação (Lato Sensu) 2.1.3 Extensão	3.1.1 Departamentos 3.1.3 Do próprio órgão responsável por gerenciar a EAD 3.1.4 Outros: Demanda nacional para cursos em rede	3.2.1 Ser aprovado no Departamento 3.2.2 Ser aprovado pela Pró-Reitoria 3.2.3 Ser de interesse da IES 3.2.4 Atender à demanda interna ou externa 3.2.5 Outras: Conselho de Centro; Câmara de Pró-Reitorias e CONSEP	3.3.1 Relevância social e acadêmica 3.3.2 Demanda/procura pelo curso 3.3.4 Outros: Vontade política dos departamentos para ofertar o curso 3.5.1 Ao Departamento proponente 3.5.4 Outro: Negociação entre SEAD e Departamento	3.4.1 Taxas escolares 3.4.2 Convênios 3.4.3 Verbas consignadas	3.6.1 Do professor coordenador 3.6.4 Da unidade acadêmica à qual o curso está vinculado 3.6.5 Outro: Da SEAD e da Instituição em geral	3.7.1 Material didático impresso 3.7.2 Material didático online 3.7.3 Ambiente virtual de aprendizagem 3.7.4 Videoconferência 3.7.5 Recursos multimídia 3.7.6 Outros: CD Room	4.1.1 Professores da IES 4.1.2 Professores contratados para atuar nesses cursos 4.1.3 Tutores 4.1.5 Orientadores acadêmicos	4.2.1.1 Professores da IES (indicados) 4.2.1.2 Professores da IES (chamada por edital) 4.2.2.2 Professores contratados para atuar nesses cursos (chamada por edital) 4.2.3.2 Tutores (chamada por edital) 4.2.4.1 Monitores (indicados) 4.2.5.1 Orientadores acadêmicos (indicados) 4.2.5.2 Orientadores acadêmicos (chamada por edital) 4.3.1 Trabalhar com as TIC 4.3.2 Ter experiência na área (EAD) 4.3.3 Domínio do conteúdo 4.3.4 Domínio de técnicas pedagógicas 4.3.5 Outros: vontade de aprender e se engajar no projeto	4.5.1 Curso de capacitação antes do início dos cursos e acompanhamento do desempenho com avaliação do processo 4.6.1 No planejamento dos cursos da UFPA existe formação para elaboração de materiais didáticos e para exercício da tutoria. (Os projetos pedagógicos são acompanhados pela equipe da SEAD durante o processo de elaboração). Ao longo do curso existe acompanhamento permanente da coordenação da tutoria, avaliação do materiais para posterior ajuste.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) http://www.	SEDIS 2003	1.3.5 Outro: Gabinete do Reitor	1.4.1 Laboratório 1.4.2 Salas especiais 1.4.3 Gerência acadêmica 1.4.4 Equipamento de videoconferência	1.5.1 Coordenador 1.5.2 Professor 1.5.3 Funcionário técnico de carreira 1.5.4 Equipe de produção de materiais didáticos 1.5.5. Outros: Equipe técnica de informática e Equipe de gerenciamento de projetos	2.1.1 Graduação 2.1.3 Extensão; 2.1.4 Formação continuada	3.1.3 Do próprio órgão responsável por gerenciar a EAD	3.2.4 Atender à demanda interna ou externa 3.2.5 Outras: Financiamento	3.3.1 Relevância social e acadêmica 3.3.2 Custo/adequação orçamentária 3.5.3 Ao órgão responsável pela EAD	3.4.4 Outras: Financiamento público (MEC)	3.6.5 Outro: Do órgão responsável por EAD	3.7.1 Material didático impresso 3.7.2 Ambiente virtual de aprendizagem 3.7.5 Recursos multimídia	4.1.1 Professores da IES 4.1.3 Tutores 4.1.4 Monitores	4.2.1.1 Professores da IES (indicados) 4.2.3.2 Tutores (chamada por edital) 4.2.4.1 Monitores (indicados) 4.3.1 Trabalhar com as TIC 4.3.3 Domínio do conteúdo 4.3.4 Domínio de técnicas pedagógicas	4.5.1 Curso de aperfeiçoamento (180 hs) 4.6.1 Não, ainda. Por enquanto somente para os que vão atuar nos cursos
Universidade Federal de Lavras (UFLavras) http://www.	NEAD 2006	1.3.5 Outro: Ainda não definida, em processo de criação	1.4.5 Outras: Ainda em criação	1.5.5 Outros: Ainda em criação	2.1.1 Graduação 2.1.2 Pós-graduação (Lato Sensu)	3.1.1 Departamentos	3.2.1 Ser aprovado no Departamento 3.2.2 Ser aprovado pela Pró-Reitoria 3.2.3 Ser de interesse da IES 3.2.5 Outras: Aprovação CEPE e CUNI	3.3.1 Relevância social e acadêmica 3.3.2 Custo/adequação orçamentária 3.3.3 Demanda/procura pelo curso 3.5.4 Outro: Reitoria	3.4.1 Taxas escolares 3.4.2 Convênios	3.6.1 Do professor coordenador	3.7.1 Material didático impresso 3.7.2 Material didático online 3.7.3 Ambiente virtual de aprendizagem	4.1.1 Professores da IES 4.1.2 Professores contratados para atuar nesses cursos 4.1.3 Tutores 4.1.4 Monitores	4.2.1.1 Professores da IES (indicados) 4.2.2.1 Professores contratados para atuar nesses cursos (indicados) 4.2.3.2 Tutores (chamada por edital) 4.2.4.2 Monitores (chamada por edital) 4.3.3 Domínio do conteúdo	4.5.1 Ainda está em fase de criação/elaboração da proposta 4.6.1 Ainda está em fase de criação/elaboração da proposta
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	NUTEAD 2002	1.3.3 Órgão suplementar	1.4.1 Laboratório 1.4.2 Salas especiais 1.4.4 Equipamento de videoconferência 1.4.5 Outras: auditórios, sala de produção de material didático	1.5.1 Coordenador 1.5.2 Professor 1.5.3 Funcionário técnico de carreira 1.5.4 Equipe de produção de materiais didáticos 1.5.5. Outros: Não especifica	2.1.1 Graduação 2.1.2 Pós-graduação (Lato Sensu); 2.1.3 Extensão; 2.1.4 Formação continuada 2.1.5 Outros: Formação de tutores	3.1.1 Departamentos 3.1.3 Do próprio órgão responsável por gerenciar a EAD	3.2.1 Ser aprovado no Departamento 3.2.2 Ser aprovado pela Pró-Reitoria 3.2.3 Ser de interesse da IES 3.2.4 Atender à demanda interna ou externa	3.3.1 Relevância social e acadêmica 3.3.2 Custo/adequação orçamentária 3.3.3 Demanda/procura pelo curso 3.3.4 Outros: Necessidade dos municípios para formação contínua e de tutores 3.5.1 Ao Departamento proponente	3.4.1 Taxas escolares 3.4.2 Convênios 3.4.3 Verbas consignadas 3.4.4 Outras: Prestação de serviço aos municípios	3.6.1 Do professor coordenador 3.6.4 Da unidade acadêmica à qual o curso está vinculado 3.6.5 Outro: Pró-Reitorias	3.7.1 Material didático impresso 3.7.2 Material didático online 3.7.3 Ambiente virtual de aprendizagem 3.7.4 Videoconferência 3.7.5 Recursos multimídia	4.1.1 Professores da IES 4.1.2 Professores contratados para atuar nesses cursos 4.1.3 Tutores 4.1.4 Monitores 4.1.5 Orientadores acadêmicos	4.2.1.1 Professores da IES (indicados) 4.2.2.1 Professores contratados para atuar nesses cursos (indicados) 4.2.3.1 Tutores (indicados) 4.2.4.1 Monitores (indicados) 4.2.5.1 Orientadores acadêmicos (indicados) 4.3.1 Trabalhar com as TIC 4.3.2 Ter experiência na área	4.5.1 O tutor por exemplo, no mínimo 40 horas no início do processo e dependendo da carga horária total do curso a formação é continuada. O Professor para trabalhar como vídeo conferencista é preparado: na postura, vestuário, voz, equipamentos (câmera documentos por exemplo) etc,etc. O autor, na logística e planejamento de fascículo em EAD 4.6.1 Conforme especificamos acima

								3.5.2 À Pró-Reitoria competente 3.5.3 Ao órgão responsável pela EAD 3.5.4 Outros: CEPE e CA				(EAD) 4.3.3 Domínio do conteúdo		
Universidade Estadual de Montes Claros	CEAD 2006	1.3.1 Pró-Reitoria	1.4.1 Laboratório 1.4.2 Salas especiais 1.4.3 Gerência acadêmica 1.4.5 Outras: Não específica	1.5.1 Coordenador 1.5.2 Professor 1.5.3 Funcionário técnico de carreira 1.5.4 Equipe de produção de materiais didáticos 1.5.5 Outros: Não específica	2.1.1 Graduação 2.1.2 Pós-graduação (Lato Sensu) 2.1.3 Extensão	3.1.1 Departamentos 3.1.3 Do próprio órgão responsável por gerenciar a EAD	3.2.1 Ser aprovado no Departamento 3.2.4 Atender à demanda interna ou externa 3.2.5 Outras: Não específica	3.3.1 Relevância social e acadêmica 3.3.2 Demanda/procura pelo curso 3.5.3 Ao órgão responsável pela EAD	3.4.4 Outras: Não específica	3.6.1 Do professor coordenador	3.7.1 Material didático impresso 3.7.2 Material didático online 3.7.3 Ambiente virtual de aprendizagem 3.7.5 Recursos multimídia	4.1.1 Professores da IES 4.1.2 Professores contratados para atuar nesses cursos 4.1.3 Tutores	4.2.1.1 Professores da IES (indicados) 4.2.2.1 Professores contratados para atuar nesses cursos (indicados) 4.2.3.2 Tutores (chamada por edital) 4.3.1 Trabalhar com as TIC 4.3.2 Ter experiência na área (EAD) 4.3.3 Domínio do conteúdo 4.3.4 Domínio de técnicas pedagógicas	4.5.1 A avaliação é feita pelos cursistas através de questionário disponível para todos os cursistas no ambiente virtual de aprendizagem. O curso também é avaliado pela equipe que trabalha no curso, através de reuniões onde são analisados os diversos tópicos propostos na avaliação 4.6.1 XXXX
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUL)	CEAD 2004	1.3.3 Órgão suplementar	1.4.1 Laboratório 1.4.2 Salas especiais 1.4.3 Gerência acadêmica 1.4.4 Equipamento de videoconferência	1.5.1 Coordenador 1.5.3 Funcionário técnico de carreira	2.1.1 Graduação 2.1.2 Pós-graduação (Lato Sensu) 2.1.4 Formação continuada	3.1.1 Departamentos	3.2.1 Ser aprovado no Departamento 3.2.5 Outras: Ser aprovado no Conselho Universitário	3.3.1 Relevância social e acadêmica 3.3.2 Custo/adequação orçamentária 3.3.3 Demanda/procura pelo curso 3.5.4 Outro: Conselho Universitário	3.4.4 Outras: Valores diferenciados	3.6.1 Do professor coordenador 3.6.4 Da unidade acadêmica à qual o curso está vinculado	3.7.1 Material didático impresso 3.7.2 Material didático online 3.7.3 Ambiente virtual de aprendizagem 3.7.5 Recursos multimídia	4.1.1 Professores da IES	4.2.1.2 Professores da IES (chamada por edital) 4.3.1 Trabalhar com as TIC 4.3.2 Ter experiência na área (EAD) 4.3.3 Domínio do conteúdo 4.3.4 Domínio de técnicas pedagógicas	4.5.1 A UNIJUL mantém um Programa Interno de Formação para o Uso de Tecnologia em Educação, que é composto por vários módulos, que abrangem desde Políticas para EaD, até ambientes e comunidades virtuais de aprendizagem, tutoria, etc. Deste programa participam professores e também técnicos-administrativos interessados na área. 4.6.1 Vide acima
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) http://www....	Campus Virtual 2001	1.3.1 Pró-Reitoria	1.4.1 Laboratório 1.4.2 Salas especiais 1.4.3 Gerência acadêmica 1.4.4 Equipamento de videoconferência 1.4.5 Outras: Estrutura que integra setores de produção industrial e de logística	1.5.1 Coordenador 1.5.2 Professor 1.5.3 Funcionário técnico de carreira 1.5.4 Equipe de produção de materiais didáticos 1.5.5 Outros: Monitores, secretários acadêmicos, técnicos em logística de materiais, técnicos em logística de encontros presenciais, técnicos em produção gráfica para internet, impressos e vídeos, gerência de produção industrial, e em logística postal.	2.1.1 Graduação 2.1.2 Pós-graduação (Lato Sensu) 2.1.3 Extensão; 2.1.4 Formação continuada 2.1.5 Outros: Programas de cooperação internacional para o combate à corrupção e para o aperfeiçoamento em EAD, em parceria com a OEA e com a OUI	3.1.3 Do próprio órgão responsável por gerenciar a EAD 3.1.4 Outros:	3.2.3 Ser de interesse da IES	3.3.1 Relevância social e acadêmica 3.3.2 Custo/adequação orçamentária 3.3.3 Demanda/procura pelo curso 3.5.1 Ao Departamento proponente 3.5.2 À Pró-Reitoria competente 3.5.3 Ao órgão responsável pela EAD	3.4.1 Taxas escolares	3.6.4 Da unidade acadêmica à qual o curso está vinculado	3.7.1 Material didático impresso 3.7.2 Material didático online 3.7.3 Ambiente virtual de aprendizagem 3.7.5 Recursos multimídia	4.1.1 Professores da IES 4.1.3 Tutores 4.1.4 Monitores 4.1.5 Orientadores acadêmicos	4.2.1.2 Professores da IES (chamada por edital) 4.2.2.1 Professores contratados para atuar nesses cursos (indicados) 4.2.5.2 Orientadores acadêmicos (chamada por edital) 4.3.1 Trabalhar com as TIC 4.3.2 Ter experiência na área (EAD) 4.3.3 Domínio do conteúdo 4.3.4 Domínio de técnicas pedagógicas	4.5.1 Para se tornar um conteudista são necessários de três a quatro meses de preparação. Para se tornar um tutor há uma capacitação inicial de dois meses, e seguida de programa continuado, ao longo do ano, com oito diferentes oficinas intermediárias. 4.6.1 Já explicado no quadro anterior
Universidade do Contestado (UNC) http://www.	NEAD 2000	1.3.3 Órgão suplementar	1.4.1 Laboratório 1.4.2 Salas especiais 1.4.3 Gerência acadêmica	1.5.1 Coordenador 1.5.2 Professor 1.5.3 Funcionário técnico de carreira 1.5.4 Equipe de produção de materiais didáticos	2.1.1 Graduação 2.1.2 Pós-graduação (Lato Sensu) 2.1.3 Extensão	3.1.1 Departamentos 3.1.3 Do próprio órgão responsável por gerenciar a EAD	3.2.1 Ser aprovado no Departamento 3.2.2 Ser aprovado pela Pró-Reitoria 3.2.3 Ser de interesse da IES 3.2.4 Atender à demanda interna ou externa	3.3.2 Custo/adequação orçamentária 3.3.3 Demanda/procura pelo curso 3.5.2 À Pró-Reitoria competente	3.4.1 Taxas escolares	3.6.4 Da unidade acadêmica à qual o curso está vinculado	3.7.3 Ambiente virtual de aprendizagem 3.7.5 Recursos multimídia	4.1.1 Professores da IES 4.1.2 Professores contratados para atuar nesses cursos 4.1.3 Tutores 4.1.4 Monitores 4.1.5 Orientadores acadêmicos	4.2.1.1 Professores da IES (indicados) 4.2.2.1 Professores contratados para atuar nesses cursos (indicados) 4.2.3.1 Tutores (indicados) 4.2.4.1 Monitores (indicados) 4.2.5.1 Orientadores acadêmicos (indicados) 4.3.1 Trabalhar com as TIC 4.3.2 Ter experiência na área (EAD) 4.3.3 Domínio do conteúdo 4.3.4 Domínio de técnicas pedagógicas	4.5.1 Curso de extensão em Capacitação em EAD e Produção de Materiais Didáticos 4.6.1 Curso de extensão em Capacitação em EAD e Produção de Materiais Didáticos
Instituto Superior de Brasília (IESB) http://www.	NEAD 2004	1.3.5 Outra: Unidade ligada a Direção Acadêmica no mesmo nível das coordenações de curso	1.4.1 Laboratório 1.4.2 Salas especiais 1.4.3 Gerência acadêmica 1.4.4 Equipamento de videoconferência	1.5.1 Coordenador 1.5.3 Funcionário técnico de carreira 1.5.4 Equipe de produção de materiais didáticos 1.5.5 Outros: Tutores, Coordenadores acadêmicos e Consultores	2.1.2 Pós-graduação (Lato Sensu) 2.1.3 Extensão; 2.1.4 Formação continuada 2.1.5 Outros: Disciplinas de cursos de graduação	3.1.1 Departamentos 3.1.4 Outros: Direção acadêmica	3.2.3 Ser de interesse da IES 3.2.4 Atender à demanda interna ou externa 3.2.5 Outras: Ser aprovado pela Direção Geral	3.3.1 Relevância social e acadêmica 3.3.2 Custo/adequação orçamentária 3.3.3 Demanda/procura pelo curso 3.3.4 Outros: Áreas de expertise do IESB, potencial de mercado, viabilidade estrutural para implementação 3.5.4: Outra: Direção Geral e Direção Acadêmica	3.4.1 Taxas escolares	3.6.1 Do professor coordenador 3.6.4 Da unidade acadêmica à qual o curso está vinculado	3.7.2 Material didático online 3.7.3 Ambiente virtual de aprendizagem 3.7.5 Recursos multimídia 3.7.6 Outros: webconferências	4.1.1 Professores da IES 4.1.2 Professores contratados para atuar nesses cursos 4.1.3 Tutores 4.1.4 Monitores 4.1.6 Outros: Atendentes (Help Desk – estagiários)	4.2.1.1 Professores da IES (indicados) 4.2.1.2 Professores da IES (chamada por edital) 4.2.2.1 Professores contratados para atuar nesses cursos (indicados) 4.2.3.1 Tutores (indicados) 4.3.1 Trabalhar com as TIC 4.3.2 Ter experiência na área (EAD) 4.3.3 Domínio de técnicas pedagógicas 4.3.5 Outros: Possuir experiência como professor(a) na área de conhecimento	4.5.1 Os tutores participam de capacitação específica a distância de 36 horas, a distância. Os professores conteudistas são orientados sistematicamente no processo de elaboração dos materiais. 4.6.1 Existem cursos de formação para docência superior com a utilização de recursos on-line. Mas há a previsão de que cursos mais específicos para a EAD sejam oferecidos no futuro.
Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS) http://www.	GEAD 2004	1.3.5 Outra: Unidade de Gestão de Educação a Distância, unidade de negócios ligada a Reitoria.	1.4.1 Laboratório 1.4.2 Salas especiais 1.4.3 Gerência acadêmica 1.4.5 Outras: Sistema de WebConferência	1.5.1 Coordenador 1.5.2 Professor 1.5.3 Funcionário técnico de carreira 1.5.4 Equipe de produção de materiais didáticos 1.5.5 Outros: Equipe Pedagógica, Equipe Técnica e Equipe de Suporte e Comunicação	2.1.1 Graduação 2.1.2 Pós-graduação (Lato Sensu) 2.1.3 Extensão; 2.1.4 Formação continuada	3.1.2 De um ou mais professores 3.1.3 Do próprio órgão responsável por gerenciar a EAD	3.2.3 Ser de interesse da IES 3.2.4 Atender à demanda interna ou externa 3.2.5 Outras: Ser aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa e Conselho Universitário	3.3.1 Relevância social e acadêmica 3.3.2 Custo/adequação orçamentária 3.3.3 Demanda/procura pelo curso 3.5.3 Ao órgão responsável pela EAD 3.5.4 Outro: Conselho de Ensino e Pesquisa e Conselho Universitário	3.4.2 Convênios	3.6.1 Do professor coordenador 3.6.3 Dos professores que ministram as aulas 3.6.5 Outro: GEAD (Unidade de Gestão de Educação a Distância)	3.7.1 Material didático impresso 3.7.2 Material didático online 3.7.3 Ambiente virtual de aprendizagem 3.7.5 Recursos multimídia 3.7.6 Outros: WebConferência	4.1.1 Professores da IES 4.1.2 Professores contratados para atuar nesses cursos 4.1.3 Tutores 4.1.5 Orientadores acadêmicos	4.2.1.2 Professores da IES (chamada por edital) 4.2.2.2 Professores contratados para atuar nesses cursos (chamada por edital) 4.2.3.2 Tutores (chamada por edital) 4.2.5.1 Orientadores acadêmicos (indicados) 4.3.1 Trabalhar com as TIC 4.3.2 Ter experiência na área (EAD) 4.3.3 Domínio do conteúdo	4.5.1 Temos inicialmente uma capacitação para que o profissional conheça a Instituição e também a Unidade de Gestão de Educação a Distância (GEAD), após ele recebe uma capacitação para uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem e também para confecção do Guia de Estudos que será entregue aos alunos. Tem a duração de 40 horas. 4.6.1 Nos anos de 2004 e 2005 foram realizados cinco cursos de extensão para formação de nossos professores. Este ano estamos oferecendo uma Pós-Graduação Lato Sensu em Docência da Educação a Distância para formação/capacitação de nossos professores. A turma iniciada no segundo semestre de 2006 conta com 75 alunos (professores da instituição)
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) http://www.	Diretoria de Ensino a Distância - PUC Minas Virtual 1999	1.3.5 Outra: Unidade Acadêmica Especial, ligada à Reitoria	1.4.1 Laboratório 1.4.2 Salas especiais 1.4.3 Gerência acadêmica 1.4.4 Equipamento de videoconferência 1.4.5 Outras: Salas para as coordenações gerais (C).	1.5.1 Coordenador 1.5.2 Professor 1.5.3 Funcionário técnico de carreira 1.5.4 Equipe de produção de materiais didáticos 1.5.5 Outros: tutores, web	2.1.1 Graduação 2.1.2 Pós-graduação (Lato Sensu) 2.1.3 Extensão; 2.1.4 Formação continuada 2.1.5 Outros: Disciplinas	3.1.1 Departamentos 3.1.2 De um ou mais professores 3.1.3 Do próprio órgão responsável por gerenciar a EAD 3.1.4 Outros:	3.2.2 Ser aprovado pela Pró-Reitoria 3.2.3 Ser de interesse da IES 3.2.4 Atender à demanda interna ou externa 3.2.5 Outras: No caso da graduação, as disciplinas dos	3.3.1 Relevância social e acadêmica 3.3.2 Custo/adequação orçamentária 3.3.3 Demanda/procura pelo curso	3.4.1 Taxas escolares 3.4.2 Convênios 3.4.4 Outras: Contratos	3.6.1 Do professor coordenador 3.6.3 Dos professores que ministram as aulas 3.6.5 Outro: A Diretoria de Ensino a Distância se responsabiliza	3.7.1 Material didático impresso 3.7.2 Material didático online 3.7.3 Ambiente virtual de aprendizagem 3.7.4 Videoconferência	4.1.1 Professores da IES 4.1.2 Professores contratados para atuar nesses cursos 4.1.3 Tutores 4.1.5 Orientadores acadêmicos	4.2.1.1 Professores da IES (indicados) 4.2.1.2 Professores da IES (chamada por edital) 4.2.2.1 Professores contratados para atuar nesses cursos (indicados)	4.5.1 Coordenadores, professores, tutores e monitores passam por um Workshop obrigatório, que aborda questões de ordem pedagógicas (relação ensino/aprendizagem, fundamentos pedagógicos do modelo de EAD adotado, avaliação de

			Acadêmico-pedagógica, C. de Tecnologias e Informação), coordenadores de EAD por área acadêmica, gerência de processos, diretoria, Núcleo de Apoio Pedagógico, Centro de Formação de Professores, Gerência Administrativo-financeira, Web publishing, Administração e Desenvolvimento de Sistemas, Web designer e designer gráfico, direção de TV e vídeo, Manutenção de computadores, Help Desk e Informações, Assessoria de Comunicação, sala de aula, auditório, salas de reunião.	designer, designer gráfico, analistas e programadores, assessor e assistente de comunicação social, funcionários administrativos, pessoal de apoio, faxina e segurança.	virtuais de cursos de graduação presencial	Diferentes níveis de governo, poderes judiciário e legislativo; organizações públicas e privadas, mediante demanda de cursos customizados	cursos presenciais obedecem à política definida pela Pró-reitoria de Graduação e oferta inicial é por ela aprovada; no caso de curso, o Projeto Político Pedagógico é elaborado por Comissão nomeada pelo reitor e o curso somente é ofertado se aprovado pelo CEPE. Na pós-graduação essa aprovação é meramente formal.	3.5.1 Ao Departamento proponente 3.5.2 À Pró-Reitoria competente 3.5.3 Ao órgão responsável pela EAD 3.5.4 Outro: No caso das disciplinas de graduação e de cursos de graduação a distância, a decisão cabe, no primeiro caso, à Pró-reitoria de Graduação e, no segundo caso, ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, por iniciativa conjunta da Diretoria de Ensino a Distância e do Departamento ao qual o curso de vincula. No caso da pós-graduação a oferta é de decisão da PUC Minas Virtual e é definida principalmente pela demanda.	academicamente pela oferta de cursos em EAD	3.7.5 Recursos multimídia 3.7.6 Outros: vídeos e tutoriais enviados em CD ROM	4.2.6 Outros: Coordenação de curso	4.2.3.1 Tutores (indicados) 4.2.3.2 Tutores (chamada por edital) 4.2.4.1 Monitores (indicados) 4.2.5.1 Orientadores acadêmicos (indicados) 4.2.5.3 Outros: Coordenador de curso (indicados) 4.3.1 Trabalhar com as TIC 4.3.2 Ter experiência na área (EAD) 4.3.3 Domínio do conteúdo 4.3.5 Outros: Disponibilidade e flexibilidade para trabalhar com novas metodologias e para o trabalho em equipe. Capacidade de expressão escrita e sensibilidade educativa.	aprendizagem e avaliação de curso/disciplina, além da capacitação no Ambiente Virtual de Aprendizagem e nas rotinas de disponibilização de material e atividades. Ao longo de sua atuação, recebem suporte permanente do Núcleo de Apoio Pedagógico, participam de Oficinas, que aliam possibilidades tecnológicas e midiáticas às orientações pedagógicas. 4.6.1 A PUC Minas tem programado, de forma regular, a capacitação em Docência do Ensino Superior para seus professores, sempre na modalidade a distância, o que os habilita à utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem, na condição de alunos. O Curso de Capacitação em EAD foi oferecido em 3 edições, gratuitamente, aos professores interessados, mesmo sem terem ofertas a distância previstas, podem participar dos Workshops iniciais. Nos cursos de especialização em EAD, oferecidos regularmente pela PUC Minas Virtual, os professores têm desconto.
--	--	--	--	---	--	---	--	--	---	--	------------------------------------	--	--

ANEXO 2: Instrumento de coleta de dados sobre as condições atuais sobre a Educação a Distância nas IES autorizadas a ofertar cursos nessa modalidade (Brasil)

Identificação da Instituição de Ensino Superior (IES):
Nome da pessoal responsável pela EAD na IES:
Cargo ou função:

1. Quanto ao órgão responsável por EAD na IES

1.1. Existe um órgão responsável pela EAD na IES? Caso afirmativo assinale a opção correspondente:

- NEAD
 CEAD
 SEAD
 Outro:

1.2. Ano de criação/oficialização do órgão, unidade responsável: Indique aqui o Ano

1.3. Localização dentro da estrutura da IES:

- Pró-reitoria;
 Unidade ligada a Departamento ou Faculdade;
 Órgão suplementar;
 Órgão autônomo;
 Outra:

1.4. Infra-estrutura tecnológica do órgão:

- Laboratório;
 Salas especiais (Salas de tutoria, *Help-Desk* etc.);
 Gerência acadêmica;
 Equipamento de videoconferência;
 Outras:

1.5. Profissionais que atuam no órgão:

- Coordenador;
 Professor;
 Funcionário técnico de carreira;
 Equipe de produção de materiais didáticos;
 Outros:

2. Cursos oferecidos

2.1. Níveis, modalidades e frequência na oferta

Modalidade	Sim	Não	Regularmente	Ocasionalmente
Graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pós-graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Extensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação continuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Da proposição dos cursos em EAD: a quem cabe a iniciativa e a decisão sobre sua realização

3.1. Quanto à iniciativa para propor cursos:

Departamentos;
 De um ou mais professores;
 Do próprio órgão responsável por gerenciar a EAD;
 Outros:

3.2. Condições necessárias para que o curso seja oferecido:

Ser aprovado no Departamento;
 Ser aprovado pela Pró-Reitoria;
 Ser de interesse da IES;
 Atender à demanda interna ou externa;
 Outras:

3.3. Quais os principais critérios para a aprovação do curso:

Relevância social e acadêmica;
 Custo/adequação orçamentária;
 Demanda/procura pelo curso;
 Outros:

3.4. Forma de financiamento do curso:

Taxas escolares;
 Convênios;
 Verbas consignadas;
 Outras:

3.5. A quem cabe a decisão quanto à oferta do curso:

Ao Departamento proponente;
 À Pró-Reitoria competente;
 Ao órgão responsável pela EAD;
 Outro:

3.6. De quem é a responsabilidade acadêmica nos cursos de EAD:

Do professor coordenador;
 Do Departamento;
 Dos professores que ministram as aulas;
 Da unidade acadêmica à qual o curso está vinculado;
 Outro:

3.7. Quais os recursos de mídia utilizados:

<input type="checkbox"/> Material didático impresso; <input type="checkbox"/> Material didático <i>online</i> ; <input type="checkbox"/> Ambiente virtual de aprendizagem. <input type="checkbox"/> Videoconferência; <input type="checkbox"/> Recursos multimídia; <input type="checkbox"/> Outros:	Especifique o(s) Ambiente(s) virtual(ais) de aprendizagem que utiliza:
---	--

3.8. Quanto à proposta metodológica utilizada nos cursos de EAD.
 Descreva de que forma são utilizados os recursos de mídia mencionados no item anterior.
 Especifique o nível, a forma de interação e os principais responsáveis por ela:

4. Dos profissionais que atuam nos cursos de EAD				
4.1. Quem são esses profissionais (que trabalham nos cursos de EAD)? Assinale apenas aqueles que de fato atuam nesses cursos e exigências de formação em cada caso:				
	Doutorado	Mestrado	Especialista	Graduado
Professores da IES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professores contratados para atuar nesses cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Monitores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientadores acadêmicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outro:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4.2. Quais os critérios para escolha, seleção de cada um desses profissionais:

	Indicação de professores	Chamada por Edital	Explique
Professores da IES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Professores contratados para atuar nesses cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Monitores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Orientadores acadêmicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Outro:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4.3. Outros critérios que auxiliam na escolha desses profissionais:

- Trabalhar com as TIC;
 Ter experiência na área (EAD);
 Domínio da área de conteúdo;
 Domínio de técnicas pedagógicas;
 Outros:

4.4. Qual o papel/função desempenhado por cada um dos profissionais nos cursos a distância oferecidos pela IES?

	Explique
Professores da IES	
Professores contratados para atuar nesses cursos	
Tutores	
Monitores	
Orientadores acadêmicos	
Outro:	

4.5. Esses profissionais passam por um processo de formação/capacitação para atuarem nos cursos? Em que consiste e qual a sua duração?

- Sim Explique:
 Não Justifique:

4.6. Existe na IES ações de formação/capacitação dos professores do quadro para atuarem nos cursos de EAD?

- Sim Explique:
 Não Justifique:

5. Quanto à possibilidade do curso ser ofertado outras vezes:

5.1. Os cursos são avaliados ao final do processo?

- Sim Como é feita essa avaliação:
 Não Justifique:

5.2. A avaliação influi sobre a nova oferta do curso?

- Sim De que forma, explique:
 Não Justifique:

6. Observações ou comentários que julgar relevante:

ANEXO 3: Instrumento de coleta de dados Espanha – Entrevista semiestructurada - questões norteadoras:

- ¿Cuáles son los procedimientos y caminos necesarios para la apertura de un curso en la UBV?
- ¿Qué condiciones deben ser completadas? ¿Existen normas o una legislación especial para esas modalidades de cursos?
- ¿Cuál es el reconocimiento académico de los cursos? ¿Tienen los mismos reconocimientos que los cursos tradicionales ofertados por la UB?
- ¿De dónde parte la iniciativa de oferta de un curso? ¿Puede ser de un profesor? ¿Cualquier profesor puede proponer un curso?
- ¿La iniciativa de ofrecer un curso puede ser hecha por medio de un Departamento? ¿Cualquier Departamento? ¿Cómo tiene lugar ese proceso?
- ¿Los cursos ofrecidos son cursos nuevos, inéditos o son ofrecidos los mismos cursos diversas veces?
- ¿Quién crea los cursos? ¿Los profesores de la UBV? ¿Otros profesores?
- ¿La autoría dos cursos es pública?
- ¿Existe un formato y una metodología previamente establecida y que deba ser aplicada a todos los cursos ofrecidos por la UBV? ¿Cuál es esa metodología?
- ¿Existe un único medio de mediación on-line? ¿aún se utilizan las diferentes formas de educación a distancia, por ejemplo las videoconferencias, actividades semipresenciales, por teléfono, etc.?
- Cuando el curso es aprobado ¿quién se responsabiliza de la ejecución y mediación?
- En el caso de que el curso ofrecido no lo realice y no lo medie la persona que lo ha elaborado:
- ¿Quién son esos profesionales? ¿Los tutores? ¿Dónde son contratados?
- ¿Cuáles son los requisitos que te les exige?
- ¿Existe un proceso de selección para estos profesionales? ¿Quién hace la selección? ¿Que criterios son utilizados?
- ¿Los tutores reciben formación y capacitación para eso trabajo? ¿Quién los forma y los capacita?
- ¿Cuáles los criterios utilizados para remunerar los profesionales que trabajan en los cursos?
- ¿Quién hace la evaluación final de los alumnos? ¿Los diseñadores do curso o los tutores?
- ¿Cuáles son los criterios utilizados en esa evaluación?

- ¿Qué pasa con los alumnos que no alcanzan los criterios establecidos para aprobar?

ANEXO 4: Transcrição das Entrevistas - Espanha

JLR

Para empezar, una de las dudas que tengo, que estoy entendiendo con todos los profesores que tuve la oportunidad de entrevistar y hablar, es: ¿cómo empezó a impartir su curso en la U.B. virtual? ¿Hay (Tem) alguna historia? ¿Cómo llegó a esto, profesor?	Bueno, es un poco larga... Básicamente el curso este, el máster, de multimedia educativo, lo estamos haciendo dentro de la Universidad de Barcelona... En el ICE, Instituto de Ciencias de la Educación. Y ya llevábamos dos ediciones, si no lo recuerdo mal, cuando hubo una sugerencia muy fuerte, por parte del rectorado, para que todos los posgrados que se impartían a distancia, y de manera telemática, digamos, se canalizasen a través de UB Virtual. Pero nosotros ya teníamos el máster funcionando de manera independiente, antes de que se crease ¿? (01:12).
Entonces es antes, es más antiguo.	Sí. Creo que somos el 2º más antiguo de la U.B.
¿Doce ediciones?	No, Cinco. Cinco de dos años. No, son 6 años o siete. Porque no sé si hubo un año en que no se duplicaron, o no sé qué pasó.
Entonces, no hubo un camino específico o muy propio ... Por ejemplo: ¿hay que preguntar o buscar información, ofertar el curso a la UB Virtual para que empezaseen nuestro caso, era una cosa que... o sea, estaba dentro de un paquete general en el cual el ¿? (02:00) firmaban un acuerdo con UB Virtual, que fue un poco después de que nosotros ya pasamos. Pero era claro que el rectorado quería llevar adelante esta política, pues los cursos que se hacían a distancia y tal, la mayoría, no todos, pasaron a UB Virtual.
¿Y pasaron con una propuesta? ¿La UB Virtual ya tenía una propuesta de curso...?	No, lo que hacíamos, dejó de hacerse aquí y se hizo bajo el 'paraguas'... el logotipo de UB Virtual. Pero es el mismo curso. Lo mismo que hacíamos es lo que hemos hecho con UB Virtual.
¿El curso que coordinas tiene el mismo reconocimiento académico que un curso presencial? ¿La certificación es idéntica? ¿Es la misma?	Es la de la U.B. O sea, es un tema complicado, porque hay dos certificaciones: tú puedes tener certificación Universidad de Barcelona o certificación UB Virtual. Nuestro máster ha pasado por todos los requisitos para ser un curso de la U.B., y por lo tanto tiene un título de la U.B.
¿Sabes si existe alguna norma o legislación especial para acreditar los cursos a distancia y presenciales? (Reformulei a pergunta. Verificar se confere) (04:00 +/-)	Se está creando. Iba a haber una propuesta de un instituto de educación virtual, creo que del Ministerio. Pero no creo que exista, no sé.
Eso también me interesa: comprender cómo...	Los responsables académicos de UB Virtual o de la UB te lo podrían decir mejor. No creo que exista una legislación.
El curso que coordina, ¿ha sido elaborado por Ud. mismo o ha tenido ayuda? ¿Cómo ocurrió la organización y preparación de este curso?	¿Antes de UB Virtual?, ¿la primera edición? (-Sí). Bueno, ha habido muchos profesores. No es un curso que lo haga sólo una persona. Es un máster que se hace en 2 años, y que son ahora 400h. pero al principio eran 500 o más; y que por tanto ha habido muchos profesores que han elaborado distintas asignaturas.
Una de las cuestiones, es la cuestión metodológica para preparar un curso a distancia. ¿Fue Ud. el responsable por organizar estas ideas, estas cuestiones? ¿Hay algunos puntos que puedan entenderse como claves dentro de la metodología que utiliza? (adaptado)	Sí. La diferencia más importante es... normalmente hay un modelo de enseñanza a distancia, que es el modelo de la UOC, Universitat Oberda de Catalunya o de la UB Virtual, que es el siguiente: unos profesores elaboran unos contenidos; y esos contenidos se colocan en línea para que el alumno los lea o lo que sea. Y se contratan unos tutores que hacen el seguimiento de la relación del alumno con esos materiales. Y ayudan al alumno, lo asesoran, se comunican con él, corrigen los trabajos; tienen una serie de funciones. El modelo nuestro, la parte que es más diferencial, es que son los propios profesores que han elaborado los contenidos, los que actúan como tutores. En ese aspecto, es un modelo que está basado en una menor cantidad de contenidos y en un mayor soporte, por parte del profesor. Con actividades y con un foro de discusión. Esa es la diferencia metodológica: la carga está menos en los contenidos elaborados que no son tan completos o tan complejos, como los de una universidad a distancia tradicional, que todo está pensado para técnicas de auto estudio. El alumno puede seguir todo el curso casi solo, hasta que tiene que hacer la prueba o una duda, y la consulta. Y en nuestro caso está pensado como algo que está más tutorizado, por el tamaño del

	curso, que es un curso que se puede hacer esto. Es un curso con pocos estudiantes, y es el profesor el que actúa como tutor. Esa es la parte diferencial.
Esta parte de auxilio o de papel del profesor, ¿es la cuestión de la interacción?	Sí, es la parte en la que el profesor se comunica por correo electrónico, porque lanza preguntas o comenta en un foro, pero también porque contesta las dudas. Ahí hay una función tutorial, muy ligada a la persona que ha creado los contenidos. Y que es más parecida, entre comillas, a la relación que se establece en la formación presencial, en la que tú interactúas con un profesor que sabe mucho de la materia... se supone (risas). ¡Otra cosa es la verdad!
¿Todos los profesores que actúan en los cursos tienen la misma concepción de esto?	Sí. Esto es un requisito que se explica a los profesores. O sea, que saben que van a ser los tutores de lo que hacen, necesariamente. Porque estamos hablando de un curso que tiene 25 / 30 alumnos. Si tuviéramos 300, tendríamos que ir a otro modelo, menos delicado.
¿Qué plataforma está utilizando para impartir ese curso?	WebCT.
¿Y qué te parece este ambiente, esta plataforma?	Aceptable. Me parece bien. Evidentemente es la plataforma mejor, que había hace unos 7 años, que es cuando la U.B. tomó una decisión sobre esas cosas. En ese momento era, yo creo, lo mejor que había. Había una docena o dos decenas de plataformas, pero en ese momento yo creo que era lo mejor. Hoy en día sigue siendo la plataforma más utilizada en el mundo, hay mucha diferencia de la segunda, que el ¿?. Es una plataforma muy, muy estable, desde el punto de vista del funcionamiento. Un la UB hay 15.000 estudiantes, en la UB Virtual, y funciona perfectamente. En la UNED de Madrid debe haber 60.000, o lo que sea. Y funcionan perfectamente. Es decir, una plataforma que hay que valorar bien desde el punto de vista de fiabilidad. Y eso es muy importante. Desde el punto de vista pedagógico, es evidente que no ha avanzado tanto como otras. Bueno, esa es mi opinión. Aun así, sobra. La mayoría de estas plataformas tienen más cosas de la que uno utiliza normalmente. Es decir que, si uno entra en la vía de comparar funcionalidades y tal, probablemente hay otras que utilizamos nosotros, hoy en día, en otros contextos. Que hacen más cosas, que tienen más funcionalidades. Pero en general, la relación de formación virtual, no pasa por explotar todas las funcionalidades que ofrece la plataforma, sino buscar un entorno en el cual también los profesores se sientan cómodos, no solamente los estudiantes. No tener que dedicar un tiempo extraordinariamente alto. Y Webcity me parece más que suficiente. Si la cambiamos, la cambiaremos. Pero no porque le falte nada, podría tener más cosas, e incluso, algunas mejoradas. Pero es lo mismo que cuando uno cambia de coche: cambia de coches por otros motivos.
¿Existe un formato, una metodología establecida por UB Virtual que debería ser aplicado a los cursos, en el caso el que coordinas?	No seguimos la metodología de UB Virtual, seguimos la nuestra.
¿Y ha tenido (habido?) algún tipo de diferencia o de problema con esto?	Sí, claro. Pero, muy en el pasado. Quedó claro que nosotros veníamos de un curso anterior a UB Virtual. Que son cursos relativos a la propia formación virtual, en algunos casos, y que la manera en que lo hacíamos, era la manera que nos parecía bien y no íbamos a seguir otros criterios. Piensa que mucha de la gente que lleva UB Virtual son ex alumnos nuestros. O ex estudiantes nuestros. Algunas de las personas que generó (sic) la metodología de UB Virtual, eran personas que venían de otros sectores y que nunca habían hecho un curso virtual. O que nunca habían hecho este tipo de ¿? (13:38).
No tenían una experiencia de conocer los ...	Seguro que sí, más que nosotros, porque tienen una práctica diaria enorme, ¿no?. Pero no en su momento.
En el curso que estás impartiendo, ¿cuáles son las modalidades de mediación que son usadas? ¿Existe un único medio? ¿Es 'online'? ¿Es el único?	Es todo 'online', excepto un módulo grande que consiste en elaborar un proyecto. Eso se elabora individualmente o un pequeño equipo de soporte, pero más individualmente, aunque no siempre. Y luego se presenta y se defiende presencialmente. Es decir, los estudiantes vienen a Barcelona al finalizar el máster, y defienden en persona lo que han hecho.
Entonces hay un pequeño tribunal para presentar	Sí, sí.
Si un alumno comienza el curso y por 2, 3 ó 4 semanas desaparece, nadie sabe de él, ¿cómo hacen para llegar a este alumno? ¿Utilizan otros medios?, ¿es una opción del alumno? ¿dejamos que siga así?	Normalmente lo que se hace es... hay una secretaria del máster que comprueba, de vez en cuando, quién está entrando, quién no, o si hay queja de algún profesor, en el sentido de "este alumno nunca ha aparecido durante la asignatura". Entonces se le envían mensajes para

	ver qué pasa, animarlo, recordarle. El profesor puede enviarle alguno, o la secretaria, depende. Y se intenta recuperar un poco esa persona. Pero bueno, eso no siempre tiene éxito.
¿El porcentaje de desistencia es muy grande?	En el pasado era muy pequeño. Ahora, el último año, aumentó un poco. En el pasado era verdaderamente... en los primeros másters yo creo que no perdían más de una persona, que dejaba. Son 5%, o menos. Pero en el último año creo que han dejado 3, 4, 5 personas. O sea, ha subido un 30, un 25.
¿Tienes alguna teoría? ¿Por qué puede haber ocurrido esto?	En algún caso ha ocurrido por motivos diversos, que hemos controlado; en grupos pequeños de 20 estudiantes. Basta que haya un caso o dos personales de enfermedad, como ha habido, para que de golpe te distorsione la visión. En algún caso fue la imposibilidad de pagar las cuotas, cuando hubo la crisis en Argentina, de tipo económico, perdimos estudiantes argentinos, o en otros casos parecidos. Y en algún otro, probablemente, por falta de interés o de tiempo o de lo que sea. Ha habido causas diversas que hayamos podido identificar, pero no sabría decir muy bien la proporción. Pero eso es normal.
Charlamos en la cuestión del curso, que tiene la responsabilidad de educación (17:33) y mediación, que en el caso, son los profesores. Dijimos que preparan los contenidos y los aplican. ¿Alguno de esos cursos, del máster... ¿Hay en alguno de esos cursos, uno que sea que el profesor ha preparado el contenido y un tutor, u otra persona los imparte o no? ¿O todos son autores y tutores?	Sí, todos. Siempre, durante todos los años.
¿Cuáles son los criterios que utilizan para evaluar a los alumnos? ¿Todos tienen las mismas ideas o cada curso tiene una característica?	En general todos los cursos se evalúan de manera parecida, pero yo no podría decir si es exactamente igual. Y en general se tienen en cuenta dos factores: un factor es hacer determinadas actividades, cada curso está pensado para que los estudiantes tengan unas actividades, y eso es el criterio (18:53) principal de evaluación, que consisten en comentarios de lectura o en realizar algo de tipo aplicado o práctico o el diseño de un producto, o lo que sea. Entonces cada curso tiene 1, 2 ó 3 actividades, ese es el principal criterio de evaluación: hacer actividades, de manera adecuada, según lo que piense el profesor; a lo cual a veces se añade un criterio de participación en foros, pero eso es menos estricto. Eso se puede valorar o mejorar o pensar, pero en realidad, el otro es el criterio fundamental.
¿Y después aún hay la presentación del trabajo en el tribunal? Pasa por todo el proceso, por los cursos y aún por el trabajo final.	Sí
¿Presenta el trabajo en papel y después lo presenta al tribunal? ¿O sólo uno o el otro?	No, es un trabajo en papel, que los tengo todos abajo, porque los tenemos guardados; lo que pasa es que no tenemos mucho sitio físico para trasladarlos ahora. Y luego en la defensa con una presentación o con una demostración interactiva.
Y por la experiencia que tienes en los cursos presenciales, ¿hay una diferencia de calidad entre los cursos presenciales o a distancia cuando el alumno termina el curso? ¿Consigues evaluar algo así?	Hay una contestación muy subjetiva en eso. Es decir, estamos todos metidos en una línea de formación a distancia y formación virtual. En parte, porque el propio contexto nos lo exige, ahora mismo no se puede estar fuera de esto. Porque hay un mercado, porque las universidades han visto que es una forma de expandir, o captar una parte de una cierta clientela, económica y demás, que está buscando ese tipo de formación por las dificultades de la asistencia presencial. Claro, la mitad de nuestro curso son latinoamericanos, el 50% más o menos, proviene de países latinoamericanos. Por tanto, son personas con las que nosotros difícilmente tendríamos una enseñanza presencial, de ningún tipo. La cuestión de la calidad es un poco subjetiva, es decir, yo tiendo a pensar que si hay suerte, y se hace bien, y la persona está interesada, puede obtener resultados parecidos en algunas materias. Parecidos a los que podría tener en una formación presencial. Y sin embargo, creo que en otros no es así. La formación virtual, la educación virtual, supone, en general, una restricción de modalidades de comunicación y de formas de feedback. Y eso tiene un peso, que en algunos aspectos, es muy negativo y en otros aspectos hasta pueden ser positivos. Es decir, el alumno que trabaja bien a distancia o virtualmente, es porque es una persona que está muy motivada: quiere hacer eso. Que piensa, que reflexiona, que cuando interviene en un foro es porque realmente está intentando pensar lo que dice... en algunos casos, no siempre. Y ahí hay

	algo que tiene que ver con el perfil propio del alumno, que a lo mejor es una persona que ve, que tiene una capacidad, una posibilidad de formación y que en otro contexto no la podría tener y que tiene muchas ganas de hacerlo. Pero que a pesar de todo lo que hagamos, y a pesar del foro, del chat, de cualquier herramienta que utilicemos, está claro que la formación personal o presencial, hay un componente de... (suena el teléfono)
...Y hablábamos de la evaluación y uno de los puntos que a mí me interesa es: ¿todos los alumnos alcanzan los criterios establecidos?	No.
Y cuándo no (los) alcanza, ¿qué pasa? ¿Tiene la oportunidad de rehacer o empezar de nuevo?	Depende si es una asignatura sola, si es un curso... Hay quien deja la matrícula para el año siguiente y vuelve a matricularse, o criterio parecido. En el interior de una asignatura, si alguna persona no la ha seguido, no hace las actividades concretas, no la puede aprobar. Y en ese caso, esa asignatura no queda aprobada.
(voces superpuestas)... Y el alumno tiene que esperar un año para volver a hacerla	Sí, en algún caso puede ocurrir eso, procuramos que no pase, pero en algún caso puede ocurrir eso. Esto pasa ahora, pero no pasa mucho, tampoco, porque tenemos menos optativas. Hace años teníamos más optatividad, entonces una persona que no cumplía con una asignatura, cumplía con otra. Pero hay asignaturas obligatorias, y esas (01:33) hay que aprobarlas.
Un curso con muchas optativas, y con un número de 15 alumnos, o 20, creo que puede ¿?(01:52) problemas si el profesor plantea actividades con interacción entre los alumnos y a veces ...	Muy poco. A lo mejor hay una asignatura que están 7 personas, si es una optativa. Y ese, realmente, es un número muy bajo, no es adecuado. Es demasiado bajo, porque en el foro no hay mensajes. Basta con que alguien no esté siguiéndolo todo para que en realidad no funcione bien. Si las asignaturas son optativas, y están muy segmentadas, llega un momento en que no puede funcionar.
La propuesta del curso que coordina, es la ideal en el ¿? (02:42) de educación a distancia, o no, o crees que hay algunas cosas que deben ser, no repensadas... o discutidas o algún tipo de cosa para que pueda ser implementada...	Es difícil... Es seguro que no es ideal, eso es seguro. Pero la matrícula de estudiante, si son 15 o son 30, o si son más, varía mucho la construcción del curso. Puede haber un momento en el cual, como este caso de la optatividad, queden tan pocas personas que no funcione bien. Que no funcione bien por un problema de tamaño, que no sea adecuado para actividades de grupo, o semejantes. Ahí hay un tema que evidentemente no funciona del todo. El otro tema es un poco los límites de lo que es la formación virtual o la actuación virtual. Hay algo ahí que tampoco está muy investigado. Tú al principio decías: buscar ayuda o buscar asesoría en otros países como el nuestro, pero en realidad en el tema de educación virtual, sí que hay una diferencia entre el que empieza desde cero y el que lleva un tiempo. Pero es una diferencia que se puede acortar en poco tiempo, porque nadie sabe mucho. Lo que está claro es que hay maneras de organizarlo, que tienden a ser mejores que otras, pero lo que nadie sabe es cómo hacer una cosa muy, muy, muy bien hecha, que en general las formas de organizarlo bien, suponen un gran esfuerzo por el equipo docente. Tiene una gran implicación, una gran dedicación de tiempo, un seguimiento muy detallado. Y hay profesores que consideran que es la manera de hacerlo. Y evidentemente, cuando tú haces un esfuerzo muy elevado, y dedicas mucho tiempo, y cuidas mucho a los estudiantes, e intervienes cada día, y los sigues individualmente, pues evidentemente, esto tiene efectos positivos, como los tendría en la educación presencial. Si viviéramos para nuestros estudiantes, eso tendría, sin dudas, efectos positivos. Pero ese grado de 'plus' de idealidad o de mejorar los cursos, en el caso de la educación virtual, por su propia naturaleza, implica que así como en la educación presencial, con un poco más de esfuerzo, uno puede lograr mejor relación. La educación virtual implica un grado de esfuerzo importante. (se ofrece café) Es decir, yo creo que ahí hay un motivo que tiene que ver con esta cuestión... esos profesores que viven para sus estudiantes... Bueno, en el caso de la educación virtual, yo no creo que ese sea el camino, en el caso de mejorar el curso, que yo adoptaría. Yo creo que no son, en general, experiencia o modelos sostenibles. Hay que pensar muy bien... (interrupción)
¿Te parece que no es sostenible este tipo de propuesta?	No, no lo digo en todos los casos, lo digo en los cuales la docencia es una parte de la vida universitaria. En los cuales tú tienes unos horarios para dedicar a los estudiantes, pero además tienes que hacer gestión (00:23), además tienes que hacer investigación, además tienes que salir a

	<p>congresos, tienes que leer mucho, tienes que ‘no sé qué’. Claro que dedicas un tiempo a la docencia, y un tiempo importante, y probablemente tiene que ser un tiempo más cuidado que el que se ha hecho en el pasado, porque la docencia era una cosa, en algunos contextos, poco valorado.</p> <p>(habla con AS sobre la campanilla del teléfono).</p> <p>Yo creo que hay que pensar muy bien lo que todo esto supone en el contexto de una universidad que está cambiando; no sólo en términos de formación, sino con según qué tipo de lógica. La lógica de estas fundaciones externas o integradas en la universidad, no es exactamente la lógica de la enseñanza universitaria tradicional, es un poco distinta. Y en cualquier caso, eso que se pueden permitir determinados grupos de excelencia docente, de invertir; o determinados profesores, muy concretos, de dedicar todo su tiempo a la docencia y a los estudiantes, e intentar ser ese profesor querido por los estudiantes, porque dedica mucho tiempo, no sé si es generalizable o sostenible en el contexto de la universidad. Yo creo que esa vía, aunque es obvia y da buenos resultados, porque es una gran dedicación, no sé si es la vía adecuada o la vía generalizable o sostenible. Yo creo que hay que ver cuáles son los escenarios o los contextos de formación virtual.</p>
<p>Me extendiendo un poco, profesor, que ese tema me interesa. La cuestión de la formación de un profesor, para esta nueva realidad de formación y todo que vimos hoy, para un profesor que tenga conocimiento de trabajar utilizando las tecnologías, trabajar muchas veces ‘ministrando’ clases a distancia... ¿Te parece que es necesario que ellos tengan nuevas habilidades (adaptado) o competencias o algo que no existe, o algo que no era muy bien desarrollado?</p>	<p>Sin duda, sin duda. Eso es parte de la ¿? (03:42) del autor, de la gente que ha trabajado que tenía una visión muy psicológica de formación de nuevas competencias, de planteamientos muy ligados a estrategias y demás; y que es una vía adecuada, está claro. Como en otros temas, probablemente los profesores presenciales en universidad requieren una formación que tradicionalmente no se ha hecho. El profesor venía, sabía mucho de su materia y empezaba las clases. En formación a distancia o virtual, o lo que sea, pues también hay un componente, yo creo, claramente de que el profesor llega, se le pone y ya está. Y probablemente una formación de profesor como tutor, igual que una formación de creador de contenidos, es necesario, o sea, nadie nace sabiéndolo.</p>
<p>¿Te parece conveniente la cuestión de separar el papel, las actuaciones, de quien prepara el contenido, de quien actúa frente a los alumnos, de quien evalúa? Muchas veces vemos como si fuéramos... volvemos a las líneas de producción. ¿Qué te parece algo así?</p>	<p>Depende del tamaño. Si tú manejas una macro universidad virtual, la que tiene decenas de miles de alumnos, probablemente no hay más remedio que pensar de alguna manera así. A mí no me gustan, especialmente, las soluciones de la UOC o de la UB Virtual, me parece que no son buenas. En contextos universitarios más tradicionales, en los que tú tienes hasta 30 alumnos o algo parecido, yo creo que no es bueno separar esas dos funciones.</p> <p>(habla con AS sobre una puerta)</p> <p>Yo creo que ahí, en lo que atañe a grupos pequeños, que reproducen de alguna manera la formación presencial, que el tutor sea la persona que ha creado los contenidos, es una garantía de calidad, sin duda, desde mi punto de vista. Y, por tanto, nosotros pensamos que eso es una buena opción en general. Que la persona o que ha creado los contenidos, o que los ha adaptado, que ha participado en la creación de los contenidos, pero no siempre es posible, en cuyo caso hay una separación de funciones. La manera en que se ha hecho esa separación de funciones no sé hasta qué punto es la adecuada, pero eso es algo que no me he puesto a pensar, porque no me toca a mí; en mis cursos siempre el profesor es el tutor; es más fácil, de alguna manera.</p>
<p>Y en algunos casos más ¿? (07:05) dependiendo de la propuesta del curso, es una impresión que tengo también. Te agradezco mucho</p>	<p>Te miraré a ver si encuentro la tesis de ¿? (07:18), ¿te puede interesar o no?</p>
<p>Sí, sí, a mí me interesa. No sé si puedes prestármela por unos días para que yo la vea.</p>	<p>Si la localizo, te lo digo y te la voy a dar.</p>

Hay un curso que ud. está impartiendo por la U.B. Virtual, que está ofertando un curso. ¿Cómo se llama este curso, profesor?	El curso se llama 'Entornos telemáticos y Enseñanza en Red', ahora no recuerdo exactamente el título... (ruido) Aquí están todos los cursos másters de España. Entonces la U.B., el curso este aparece aquí: 'Animación Telemática y Formación en Red', punto. 'Producción de Material Didáctico Virtual'.
¿Cómo se empezó a impartir su curso, prof., en la U.B. Virtual?	Me lo solicitaron... solicitaron que lo creáramos, y hasta esto no es relevante. Fue cuando empezó a hacer cursos virtuales; los profesores que nos dedicábamos a eso nos pidieron que preparáramos uno.
Los cursos que son ofrecidos en esta modalidad, ¿tienen el mismo reconocimiento de un curso que es hecho...?	No, no. Este es un curso no formal, no es homologado. No es homologado. En España hay dos categorías: una es la categoría homologada, por ejemplo, licenciado en derecho, licenciado en medicina, licenciado en comunicación, esto tiene un valor en todo el territorio español, es un curso homologado. La mayor parte de todos los cursos másters, postgrados, tanto si son presenciales o a distancia, virtuales, son cursos privados, son cursos no homologados, son cursos no formales.
¿Entonces los cursos ofrecidos a distancia no consiguen la aprobación oficial, o uno u otro?	No, no. Los cursos hechos a distancia es una metodología. Si esa metodología yo la uso en un curso homologado, claro, ese curso obtiene la homologación. Pero no por ser a distancia... ¿me explico? La enseñanza online es una metodología. Esa metodología se puede utilizar en cursos formales, en cursos homologados, o en cursos no formales, en cursos privados.
El curso que está impartiendo... que coordina, porque ud. es el coordinador, ¿ha sido elaborado por ud. mismo?	No, ha sido elaborado en un equipo
En un equipo... ¿Y son todos profesores de la universidad?	No, somos personas de la universidad y de empresa.
¿Y de empresa también?	Editorial.
¿Y qué empresa es?	EDB
¿EDB?	Editorial EDB
¿Y es una empresa que trabaja con las cuestiones de producción de material?	De producción de material normal
En la preparación y planificación del curso, ¿ha seguido alguna metodología específica para hacer este curso?	Sí, la metodología para trabajar online, que es una metodología basada en el trabajo del alumno. Esencialmente, es proponer al alumno, materiales para que él pueda descubrir, elaborar y construir los conceptos.
¿Esa es una metodología que fue elaborada por el grupo?	Por el equipo. Nosotros partimos de nuestra propia experiencia de conocimientos que vamos adquiriendo, y vamos inventando. Vamos inventando.
En este tema, ¿cuáles son los puntos principales que deben ser contemplados por el alumno en esta metodología?	En primer lugar, una disciplina muy disciplina. Esto quiere decir que un alumno que estudia online debe adquirir un compromiso consigo mismo de trabajar de una forma ordenada, por ejemplo: trabajar cada día, 2 horas. Porque para trabajar, se sienta, enchufa el ordenador, accede al ordenador, va al lugar donde tiene los materiales, y tiene que encontrarse, dialogando, a través de la pantalla, con los materiales que le hemos ofrecido. Pero está solo. Cuando tiene una duda, sale de aquella 'finestra', de aquel 'frame', ¿verdad?, y va a otro 'frame' y envía un mensaje de correo electrónico, a su tutor, al coordinador, al equipo. O eventualmente telefona, y por teléfono habla con ellos, pero él está solo. Por tanto, él tiene que estar auto disciplinado. Esa es la primera condición para ser alumno de un curso online. Mucho más auto disciplinado que para la enseñanza convencional, tradicional.
En este entorno virtual, ¿el alumno interactúa con el tutor?	Con el tutor, con el coordinador, con la persona que... con el profesor de su aula.
¿Y hay interacción con los otros alumnos?	También, también. Generalmente el alumno está aquí, y puede accionar directamente con un tutor... vamos a llamarle tutor. Este tutor tiene 10 alumnos, aquí hay una bidireccionalidad constante. Pero estos 10 alumnos interactúan siempre entre sí. De tal manera que el segundo principio... el primero es la disciplina... Y el segundo es la interacción entre iguales, es esta otra comunicación. Esto es una red, que es seguramente la más rica de todas las posibilidades comunicativas que hay aquí. Esto es una compacta red de aprendizaje, en la que no dejan de haber los elementos habituales en redes humanas. Y es que este sujeto 1, puede no caer bien al sujeto 2, y esta comunicación está rota. Pero el sujeto 1 puede tener muy buena con el 3 con el 4 con el 5, etc. Esto es fundamental, primero la autodisciplina, el autogobierno, el autocontrol para trabajar en esta situación; y en segundo lugar, la interacción entre iguales. De tal manera que, delante de cualquier problema, primero: hay que preguntar a cada uno. (<i>Ednilson</i> : entre los alumnos). Sí. Y en el 70% de las veces ya hemos encontrado la solución. Si aquí no se encuentra la solución, se le dice al tutor, cualquiera, 'esta persona ha encontrado un

	problema x'. Este problema x lo comparte con todos y no encuentra una solución adecuada. Le dice al tutor que hay un problema x y que lo tiene todo el grupo, y le envía la información de todos. El tutor debe resolverlo y enviarlo a este mismo para que los ¿? (11:30). Es decir, el esquema vertical... hay dos esquemas de comunicación, uno que es vertical y otro que es horizontal. Ambos son imprescindibles y ambos son eficientes, plenamente, cada uno en su momento. Pero con esto quiero decir que no es sólo el vertical el eficiente; el horizontal es muy eficiente, tiene la misma eficiencia que el vertical.
Y para hacer esta comunicación y este curso, ¿cuál es el entorno?, ¿cuál es la plataforma que se utiliza para hacer esto?	Hay centenares de miles. Son todas norteamericanas. En la U.B. se utiliza el Webcity. Pero hay otras de otra apariencia, etc. Es cuestión de buscar una página web en internet, preguntando eso, en un buscador: "plataformas para entornos comunicacionales de multicanal". Yo prefiero llamarles "entornos multicanal", porque puedes hablar directamente, puedes hablar por teléfono, puedes hablar por fax, puedes hablar por correo electrónico, puedes ir a foros, etc. Todo esto define un entorno de comunicación multicanal, o sea, son muchos canales de comunicación.
¿Y eso está directamente relacionado con la (cosa de la) metodología que se utiliza también?	No y sí. Esto es el soporte metodológico. Pero la metodología es esencialmente interactividad.
Esta metodología es una... fue la definición propia del grupo que ha preparado los materiales.	...
Las formas de mediación... También se utiliza el e-mail, como me ha dicho. ¿El teléfono también cuando hay algún problema...?	Por qué no el fax, cuando hay que enviar un texto... recibirlo. El 'e-mail', nosotros preferimos llamarle "correo"; 'el forum', hay 'forum' que se pueden hacer (sic); ¿por qué no un chat?, etc., etc., etc. Y evidentemente la presencialidad.
¿Cuáles son los momentos de presencialidad? ¿Hay momentos que son (15:37) un plan donde los alumnos deben de estar?	Sí. Si es posible la presencialidad, por ejemplo, en Australia, donde las distancia son bastante similar a Brasil, evidentemente, los elementos más utilizados son estos; esto es evidente. Pero siempre que se pueda, como en situaciones de estas muy extremas, por ejemplo en Australia, es posible que haya un grupo de estos alumnos de este curso que vivan a una distancia relativamente cercana, 200, 300 km. o menos. Es conveniente que se reúnan, para hablar de lo que han hecho, para hablar de lo que van a hacer. Es muy conveniente la presencialidad. En el momento en el que ahora vivimos, creo yo, lo que es contraindicado, es hacer un abismo, es plantear una ruptura, una separación entre todos los medios intermediados, y el medio inmediato, que es la presencialidad.
Si comprendí bien, la presencialidad es necesaria en un curso...	Es conveniente, muy conveniente. Y si es posible, es imprescindible. Y solamente es posible en función de las distancias geográficas que hay entre todo el colectivo. Pero esto que acabo de decir no es ortodoxo, yo sé que es heterodoxo. Esta es mi tesis fundamental, y cada vez más convencido y argumentado, pero, por ejemplo, la universidad Huerta de Cataluña no hace nada presencial, lo hace todo virtual. Sin embargo, y esta es como una contradicción muy fuerte que tienen, tienen, en la geografía de Cataluña, por ejemplo, tienen centros asociados, donde el alumno puede ir a determinadas consultas, y al principio del semestre, y al final del semestre, la UOC (18:42) convoca a sus estudiantes en un lugar determinado, para encontrarse a hablar, etc. Evidentemente, hay alumnos UOC que viven en China y no vienen a este encuentro, pero la UOC potencia que entre la gente que vive en Beijing, en China, en Pekín, se encuentren. Por tanto, todo y qué dice la UOC dice que es solamente virtual, sin embargo, deja también entrar la presencialidad...
En el curso que ud. coordina, ¿quién es el responsable por la ejecución y la mediación?	Cada estudiante es responsable de sí mismo, y si no, el curso no tiene lugar.
Sin la actuación de los alumnos, la...	El tutor tiene 15, 20 estudiantes, y cada día debe entrar a ver qué trabajos ha hecho cada uno, qué preguntas tiene; pero, si el sujeto 1, este, o no entra... mañana... etc., etc., etc. Él le envía mensajes diciendo: '¿te pasa algo?'. Pero, si él no puede abrir su ordenador porque tiene una avería, este canal no le sirve para nada al tutor, por eso digo que hacen falta muchos canales para la interacción. Y evidentemente, el canal, seguramente mejor, es este, el móvil. Mejor que el ordenador. Entonces, hay un principio fundamental: sólo existe quien entra, quien actúa. Un alumno, no es alumno porque está inscrito, sino porque actúa. Y al actuar se le ve. De este alumno hemos recibido 20 mensajes, de este 30, de este 2. La presencia de este es 2, porque actúa 2. La presencia del otro es 30, porque...
Esos materiales que los alumnos producen, ¿hay una evaluación?	Sí, lo hacemos nosotros.
¿Quién lo hace? ¿Hay uno que sea...	No, nosotros mismos, los tutores. Cada grupo de 20, nosotros tenemos un tutor, y él evalúa los materiales, las creaciones...
¿Y el tutor encamina la evaluación al	Sí, es que los evaluamos en sesiones, una tarde, 3 ó 4 horas, y vamos a evaluarlo todo,

coordinador?	etc. Hacemos una discusión sobre ellos.
¿Quién es el tutor? ¿Quién es esta persona? ¿Hay un perfil?	Sí, una persona que sea... Es un perfil absolutamente nuevo. Es un 'dinamizador' de entornos telemáticos. Alguien que tiene una función... tiene que entrar cada día, enviar mensajes al foro, de ánimo; tiene que recordar el calendario, las cosas que tiene que hacer.
¿Es muy diferente de un profesor convencional?	Es todo lo contrario.
Por ejemplo, ¿cuáles son los puntos que...	El profesor convencional viene con estos contenidos y los emite a un colectivo, que reacciona, etc. El profesor virtual es alguien que tiene que proponer un material y tiene que estar atento a la actividad que desarrolla cada uno de ellos. Por tanto, es una actividad personalizada.
Entonces este tutor, debe de conocer los contenidos del curso...	Y debe conocer a los alumnos, sobre todo.
¿El tutor participa en la elaboración de los contenidos o no?	Normalmente sí. Puede sí, puede no. es igual, no importa. Lo que tiene que hacer es conocerlos muy bien.
¿Entonces los puntos principales para seleccionar es la cuestión de la empatía con los alumnos?	Por ejemplo. Una cuestión muy importante. Y después, tiene que ser una persona dispuesta a trabajar cinco veces más, mínimo. Un curso, inmed(+)iato (25:27), cuesta 10 en esfuerzo para el profesor. Ese mismo curso, esos mismos contenidos, construidos para administrarse en un entorno virtual, cuesta 50 ó 100 de esfuerzo para el profesor.
Si cuesta más el esfuerzo, ¿cómo se hace para pagar?	No se paga. Por eso la enseñanza a distancia está tan mal. Y esto es una historia repetida: en 1900 empezó todo esto, con la enseñanza por correspondencia. Y la enseñanza por correspondencia, se entendió, por parte de las universidades norteamericanas, como un sistema para ganar mucho dinero. Y los consiguieron, algunas. ¿Cómo?. Pues creando unos materiales..., ¡no! Diciéndoles a profesores que crearan materiales. Por ejemplo: un profesor de derecho civil, le pidieron, que creara materiales de derecho civil. Organizado por capítulos. Y a ese profesor de derecho civil le dieron ½ centavo, 1 ½ dólar... nada. Y él además desapareció, se ¿? (27:21) algo así también. La universidad UOC, le paga a un profesor... bueno, regular, hoy, por construir contenidos. El profesor tiene su currículo, tiene los contenidos que ha... Luego la UOC contrata profesores de universidad para hacer de tutores, y les paga € 1000 al año. (-Ednilson: ¿€ 1000 al año?) Sí, muy poco. (Ed: ¿Por el trabajo?) Sí. (Ed: ¿Para mantener a los alumnos y todo?) Sí, muy poco. Muy poco.
Y para los profesores que son contratados para hacer el contenido, en euros, ¿cuánto...	Muy poco, muy poco. Por ejemplo, € 1000 por hacer una asignatura entera. Esto es un fracaso, pero se habla de esto como si fuera el mayor de los éxitos. La enseñanza virtual es muy cara, pero no se paga. Lo diré mejor: la enseñanza virtual es muy trabajosa. Mucho, mucho, mucho. Y los alumnos tampoco la quieren. Porque los alumnos de la universidad, esta quiero decir, porque un alumno cuando se matricula en la UOC ya sabe que va a trabajar, a trabajar, a trabajar. Pero esto tienes que hablarlo con más personas, no sólo conmigo, porque hablarás con personas de la UOC y te dirán "¡No, qué va!, es formidable. Esto es... Porque tú estudias cuando quieres. Estás en casa y te pones a estudiar". No, pero si yo quiero salir de casa, yo prefiero ir a la universidad, ir al bar, tener amigas, tener amigos, tal. Y que un profesor me lo explique y yo ya tomaré notas. No, allá es al revés: tú ven a participar. Por tanto, tú, cuaderno en blanco, a leer, a trabajar en un ordenador y a actuar. Es actividad, actividad, actividad. Y eso no hay dinero para pagarlo. La reforma actual de la universidad, que estamos haciendo, no hay dinero para pagarla. Por tanto, veremos si se hace.
Es un tema muy interesante... y me ha apuntado algunas cosas, a partir de este...	Estas son cosas básicas, después hay que concretar cómo se crean los materiales. Este es otro tema. Claro, un material en compact disc no puede ser un material presentado como está presentado en papel. Tiene que haber otra presentación. Una página web no puede ser texto, texto, texto. Y siempre interactividad. El profesor se transforma en un editor.
¿En un editor? Eso es una cosa interesante.	En un editor... pero eso es muy trabajoso; eso es muy duro. Para eso no está preparado el profesor. No ha recibido una preparación para trabajar, para crear materiales.
¿Tú consigues imaginar una situación? ¿Cómo podemos hacer para formar un profesor con esas características? ¿Es posible o estamos hablando de una persona que...	Sí, se forma él, el profesor. Se forma pacientemente, año tras año.
¿Ud. cree que es posible hacer la formación de un profesor sin la universidad?	¿Sin la universidad? ¡No! En la universidad se forma, pero no sólo en la universidad. Se forma en la profesión, en los conocimientos que va adquiriendo, etc.

En esta línea es distinto de lo que hacemos hoy. Porque proponemos un curso en la universidad y creemos que después de 4, 5 años el alumno está preparado, entre comillas,...	Para aprender. Yo creo que la universidad es la base para que la persona pueda, a partir de ese período, empezar, comenzar a aprender.
Entonces, el punto de partida.	La universidad es el punto de partida para un médico
¿Para un profesor?	Para un profesor.
Muchas gracias...	

AB

<p>¿Cuáles son los cursos que está impartiendo ahora en la universidad, en la UB Virtual?</p>	<p>La UB Virtual imparte cursos en muchas ramas. Yo solamente participo, en este momento, en UB Virtual, en un curso, en un máster que dirijo, en ¿? o aplicación ¿? (00:36). En cursos a distancia participo en muchos otros sitios: el Instituto Universitario de Postgrado, que está autónomo de Barcelona, la Carlos III, la de Alicante con Santillana, en la Univ. de Murcia, en la Univ. de Sevilla, en un doctorado a distancia internacional de Islas Baleares con ¿? (01:01), en un curso..., en un postgrado de la Univ. de Monterrey, y algún otro que ahora no recuerde. Institucionalmente, en UB Virtual, estoy dirigiendo ese máster, y UB Virtual hace muchísimas más cosas a partir del máster, claro.</p>
<p>¿Ya hace mucho tiempo que imparte los cursos a distancia</p>	<p>¿Cómo profesor?... Bueno, el más antiguo que aquí me consta es el... el más antiguo realmente... Aparece uno del 2001, que es el máster que dirijo... (vamos a ver... ahora le digo exactamente...). Bueno, el máster este que dirijo empezó a prepararse también, alrededor del 2001. Por lo tanto digamos que, seguramente, todos los cursos sean desde el 2001. Desde el 2001 en cursos a distancia en internet.</p>
<p>Esos empezaron por la UB Virtual</p>	<p>No, simultáneamente. Porque he mirado el de Gairín empieza en el 2002, pero yo estoy preparando material desde el 2000, 2001. El de UB Virtual, es el que le he dicho ahora, en el 2001. En el 2001 estoy preparando también lo del ¿? (03:12), un curso a distancia de la Universidad de ¿? (03:17) de aquí de Barcelona. El que he mirado antes en la lista general de cursos, era uno de Murcia y es del año 2000. Del 2º semestre del año 2000.</p>
<p>¿Cómo se empezaron a impartir los cursos por la UB Virtual?</p>	<p>El máster que yo llevo en la UB Virtual, fue una propuesta que salió de aquí, la cual nosotros le propusimos hacer un máster que no funcionara como un curso clásico a distancia, sino que se situara dentro de lo que es una perspectiva, tal como nosotros la entendíamos, a través de internet. Entonces, en ese sentido, es bastante atípico a lo que hace virtualmente UB Virtual. Se tiene una presencia muy fuerte de audiovisual, de video, está basado en la reflexión, el análisis y la búsqueda de información. Y luego, como elementos más comunes a la metodología de UB Virtual, mantiene el trabajar sobre casos, y el sistema de tutorías, de tutores...</p>
<p>¿Los reconocimientos académicos de estos cursos que son ofrecidos por la UB Virtual son los mismos... son iguales que los que ofrecen por la...?</p>	<p>Sí. Eso depende... Es una pregunta que ya digo, UB Virtual tiene muchísimos cursos... ¿?(05:03) UB Virtual. Hasta donde yo sé, hay algunos cursos, como el nuestro, que tienen una titulación de la U.B. y hay algunos cursos que tienen la titulación de UB Virtual. El nuestro, es un máster de la U.B.</p>
<p>¿El curso que coordina ha sido elaborado por ud. mismo?</p>	<p>Como es un máster, ha sido elaborado por varios autores.</p>
<p>¿La coordinación es suya?</p>	<p>Sí (vamos a ver si lo vemos aquí). El curso... La presentación del curso... el equipo de personas que ¿? (06:08) preparar el curso... Y luego, pues aquí tenemos a los autores. El máster este, los autores son todos ellos. Algunos son extranjeros. Estos cursos han sido traducidos, la parte de texto escrito, y los videos van subtítulos. [de 06:34 a 06:43, totalmente incomprensible, con ruido de fondo]... no tiene aquí texto, es inglés también, ¿? (06:46) de la Universidad Autónoma (acho que é isso), Jesús Salinas es de las Baleares y Roberto Zapata es de Galicia, pero ¿? (06:55), ¿? (06:59) es de Sevilla, ¿? es de Alemania, ¿? es de Holanda, María del Pilar ¿? de Sevilla, Ana Rubio es de aquí y ¿? debe ser colaborador... Ese es un elenco de profesores de diferentes partes de España y de Europa, no hay latinoamericanos. Es un curso preparado aquí</p>
<p>Y la preparación y el planeamiento del curso... ¿cuál es la metodología que ¿? la preparación? ¿hay una metodología específica para hacerlo?</p>	<p>La metodología de la preparación... (teléfono)... La metodología, como trabajamos para poner en marcha el curso, y otra cosa es la metodología que aplicamos para que los alumnos utilicen durante el curso para estudiar, son dos temas diferentes. ¿A cuál de los 2...?</p>
<p>A mí me gustaría conocer un poco de los dos. Para entender un poco... la descripción que puedes...</p>	<p>En esta ventana de aquí, que refleja un poco el proceso del curso... Entonces, tenemos las primeras ideas, el diseño global del curso. ¿Cuál es el procedimiento? El procedimiento es: nosotros tenemos unas ideas, que son las primeras ideas, y a partir de ahí preparamos un diseño del curso. Ese diseño, la primera versión es del 7 de marzo del 2002... no, esto debe ser porque es modificado... Del 5 de octubre del 2000, y entonces pues en enero del 2001 hay una versión 2, en mayo del 2002 hay una versión 3. Esta es una versión ya definitiva para profesores, que es la que se les entregará en octubre. Este del 23 de mayo del 2002 debe ser porque ha sido modificado. Es que después aparece la fecha de modificación. Por tanto, eso nos permite ver si alguien lo ha abierto y ha cambiado algo. Por un lado se trabaja pensando en los contenidos, contactando con los autores, por otro lado se trabaja en la metodología que deben seguir los alumnos, el diseño metodológico del curso,</p>

¿? (09:33) que aprender; y por otro lado se trabaja el diseño del entorno. El diseño del entorno supongo que estaría aquí. Aquí tenemos propuestas, el curso... - procura no computador-... Un módulo cualquiera tiene un vídeo... luego hay una guía de trabajo, y ahí 3 unidades. Cada unidad empieza con un vídeo. Hay un caso... Luego aquí hay una información, que no es la única, que tiene que utilizarse en forma de nodos de hipertexto. Esto sería una página realmente grande, estas páginas son más breves. Sólo pongo una página de texto. Aquí pues el sujeto va mirando toda la apuntación que necesita, pero luego tiene que buscar ¿? comunicación. Esto digamos que es el diseño. Sin embargo, para hacerse una idea, vamos a ver, aquí tenemos una maqueta que ¿? (11:11), ahora abrimos otras –claro que no usé el programa, eh-... se hace una maqueta muy definitiva, ya es de la segunda generación, vamos a ver si tenemos alguna de las antiguas... Como puede verse, hay algunos cambios, por ejemplo, desaparece un espacio que había aquí, desaparece ese índice de aquí, desaparecen los botones de abajo, y... vamos a ver ahora otra maqueta, previas, estas son maquetas previas, y esta otra ¿? (11:55) abrir. -A ver si estos los podemos abrir, estos 2 con...-, como son documentos antiguos siempre hay un problema de compatibilidad y se van abriendo con un sistema antiguo, pero... Estos son ejemplos de maquetas antiguas... a ver si puedo... Puedes ver cómo ha ido evolucionando. Hay todavía otros ejemplos más antiguos... Cuando se llegan a estos diseños, ya hemos avanzado mucho, y lo que se está pidiendo es, primero, el uso de formas curvas; porque lo que creemos es que el curso en internet tiene que tener un carácter lúdico, no porque sea lúdico sino... no es una página de texto, tiene que tener un estilo dinámico, alegre, jovial; por eso se utilizan líneas curvas, se utilizan colores alegres. Los colores que se utilizan son estos dos porque en ese momento eran los colores de imagen que tenía UB Virtual, entonces era webmedia, nosotros les pedimos a ellos que nos dieran sus colores para que el curso fuera estable y consistente frente al propio interface web. Respecto a lo que ya hemos visto que eran ya muy parecidos, estos son más lejanos, son más antiguos, y todavía es posible aquí que encontráramos... -este ya debe ser más actual-... Sí, esto acá ya son maquetas más actuales... -a ver si hay aquí algunas de las antiguas, es interesante, es... más actual...-. Bueno, pues aquí no están, pero yo recuerdo que había unas que funcionaban ¿? (13:50)... Así que tenemos por un lado, estas maquetas que no incluyen solamente el diseño gráfico, sino las opciones que tendrá el curso dentro, los botones, cómo interactuará el sujeto. Así que tenemos por un lado lo que es la metodología de aprendizaje del sujeto, que se diseña por un lado, y por el otro lado la selección de contenidos y autores, y por lado el entorno del diseño de comunicación. Comunicación, aprendizaje y contenidos. Y yo no sé si podemos mirar algo más aquí que nos sirviera para sacar... otros elementos que hay aquí, ¿? digamos archivos, son elementos de gestión... Hablando de metodología de gestión, es lo típico: el calendario de producción, el calendario que hacen en el máster, los equipos y los coordinadores, la estructura del servidor donde se pondrá, la gestión general, un aspecto más de la gestión general... Todo esto son, marketing, plan de obra, reuniones previas, tareas de los coordinadores, por lo tanto aquí tenemos temas de gestión, eso es el diseño que hemos visto, son temas económicos, por supuesto. Estos son ejemplos externos, que ¿?temente se analizan, en este caso hay 5 cursos, se analizan 5 cursos de la competencia, digamos; en el sentido de “¿qué hacen los otros?”, para aprender de ellos y no cometer los errores... ¿qué más?... Esto es un grupo ¿? que tiene que potenciar el curso, pero que... la guía que se genera para los profesores, para que cuando vayan a trabajar tengan una guía de lo que tienen que hacer. El proceso de producción... el proceso de producción queda muy ordenado, aquí en los módulos... -vamos a ver, cojamos este que es el castellano-... aquí tenemos, más o menos, las etapas –voy a abrirlos del todo así se ven bien-... La primera etapa son los textos originales; esos originales son los que envía el autor... entonces, el autor... Bueno, pero este caso autor ya lo ha enviado como partidito entre los dos... vamos a coger otro autor que ni siquiera lo haya enviado así porque se notará todavía más... Esos son los originales del autor, entonces son 3 unidades y otros ficheros ¿?. Ese fichero ahora lo llevo aquí, un fichero de texto normal, sólo que él ya ha tenido que revisar la información en nodos, ha tenido que plantear el caso... Entonces, el segundo paso, es el texto 1. El texto 1 es un texto que está revisado a nivel de contenidos y de sintaxis y de ortografía en UB Virtual, esa revisión la hace UB Virtual. Aquí hay otro texto, que debe ser el texto modificado... Sí. Bueno, este texto modificado es... un texto donde ya están preparados los nodos y el texto este, que hemos dicho texto 1, es el texto corregido. Y nos queda otra cosa, que ahora lo voy a abrir en un programa antiguo... Bueno, aquí están los comentarios de los revisores, para cada una de las 3 unidades. Por

	<p>ejemplo, abrimos esta de aquí, sus comentarios son de este tipo... (17:45 – 18:02. Lee los comentarios a la velocidad de la luz. Imposible transcribir)... Entonces, a partir de esto, revisores, es de donde sale el texto 1.</p>
¿Ese revisor es de la UB Virtual?	<p>UB Virtual revisa desde el punto de vista metodológico suyo, en relación al tema de los casos didácticos, en general, ortográfico y sintáctico. Ese es el texto cero, lo envía y se prepara el texto 1.</p>
La metodología que al final se debe llevar a cabo, se debe utilizar, es la metodología que...	<p>...del alumno. La que nosotros pusimos, la que desarrollamos, toma el sistema basado en casos de UB Virtual y desarrolla un modelo propio para este curso. Este modelo propio toma, organiza el módulo en 3 unidades, cada unidad toma la metodología del caso de UB Virtual, sin embargo no toma todas las actividades de que... el modelo de UB Virtual, UB Virtual tiene su modelo que se basa en un caso y una serie de actividades, actividades de evaluación y unos contenidos, pero nosotros queremos insistir en que el alumno no tiene que trabajar sobre los contenidos, por lo tanto aunque tomamos el elemento del caso, y aunque colocamos contenidos, el alumno tiene que trabajar buscando información en internet, además, y después introducimos elementos audiovisuales también, muchos. Entonces, la metodología nuestra no es exactamente la de UB Virtual, aunque ha tomado algunos aspectos. Por eso he dicho que es un curso un poco atípico. En realidad, la verdad es que yo creo, no estoy seguro, pero creo que hay varios cursos en UB Virtual que no siempre son iguales. Ellos tienen un modelo metodológico para enseñanza a distancia, que yo creo que aquí también podríamos encontrarlo, porque posiblemente tengamos aquí su guía... -vamos a ver si lo encuentro por aquí-... Guía Heures Clásica, esta es la guía... ah no, esa era la guía para el alumno, vamos a ver, ahora la abro... no, esa era la guía para el alumno... Esta es la guía general que da UB Virtual para... no... Yo lo tengo en otros sitios, pero tiene que estar aquí también,... campo virtual de educación, esto es. Modelos cursos de larga duración y modelos definitivos; estos modelos son los que nos envían... ¿? para abrir UB Virtual... Entonces, este modelo de formación, características del módulo estándar, secuencia didáctica, materiales curriculares, tipos de materiales, efectos formales, evaluación ¿?ativa. Entonces aquí va explicando todo esto cómo hay que hacerlo, según este modelo. Y nosotros lo que hacemos es, a partir de este modelo, elaborar nuestro propio modelo aquí en el diseño, que ese es el ¿?.</p>
La definición final, por ejemplo... para entender un poco, si hay una metodología o si hay otra, si hay algún tipo de conflicto, conflicto entre ellas... Al diseñar un curso, ¿la definición última es suya?	<p>Es negociada. En nuestro caso, que nosotros imponíamos un cambio muy importante, y que además era un cambio que económicamente suponía un costo adicional importante, yo recuerdo en la reunión, que cuando lo planteamos, estábamos allí reunidos, la persona de UB Virtual, en ese caso webmedia, que estaba ante nosotros, dijo: “eso no lo vamos a hacer, o sea que cerramos la baraja”, entonces yo cogí y dije: “pues cerramos la baraja. Pues yo, para hacer un curso en el que no crean un interés, yo creo que es ese el modelo que tienen que hacer”. Entonces dijo: “bueno, bueno, entonces siéntate y vamos a hablar”. Entonces, me volví a sentar y volvimos a negociar. Es evidente que UB Virtual intenta, lo más posible, que sus cursos tengan una consistencia entre ellos. Pero es evidente que cuando llega un director de un curso, si justifica sus decisiones y defiende su modelo, pues defiende su modelo. Pero hay que pensar que a UB Virtual llegan muchos autores de cursos que vienen de física o de medicina o... no tienen un modelo didáctico realmente, tienen un conocimiento de los contenidos y de las competencias necesarias, pero no un modelo didáctico así que UB Virtual les da el modelo y ellos preparan los contenidos y las actividades en relación al modelo. Pero en nuestro caso, nosotros venimos de educación por lo tanto sí que tenemos un modelo, y es más, en nuestro caso tenemos un modelo de enseñanza a distancia y de trabajar en internet. Por consiguiente, evidentemente, nosotros negociamos el modelo con ellos.</p>
¿Y qué plataforma utiliza para impartir los cursos?	<p>La pregunta, ya quiero adelantarte, es poco relevante. Ahora te voy a responder, pero te diré que es poco relevante. Te voy a contar una anécdota: en cierta ocasión le hice yo una pregunta similar a un profesor de la Universidad de Itaca, es el marido de ¿? (Ayesqui), que es una profesora de Itaca y que también es famosa en el tema del vídeo(¿?) interactivo, estamos hablando de que nosotros trabajamos en el tema del multimedia y del vídeo interactivo desde el año 88, o sea, ya hace 27 años. Así que viajando una vez en avión con este señor, habíamos coincidido en un congreso, por lo tanto lo conocía de algo, conocía a su mujer, y esas cosas que uno no se espera, es que te dan el ticket del avión, estamos en la cola separados, pero te dan el asiento uno al lado del otro, algo prácticamente imposible. Entonces, piénselo que uno viene, está cansado, ha estado días fuera de casa, quiere descansar, está harto de hablar, hablar y hablar y lo que dice es: “ahora me siento en el avión, me pongo a leer o a dormir”; y te toca un señor al lado con el cual,</p>

	<p>primero, hay que hablar en inglés, que para mí es molesto, complicado, tienes que hacer un esfuerzo, y además no tienes ningún trato particular, o sea, lo conoces, pero lo conoces lo suficiente como para no poder olvidarte, como te olvidas en el avión, que te sientas y no miras ni a quién tienes al lado. Así que empezamos a hablar, y como ellos trabajaban en la misma línea que nosotros, con laboratorio multimedia, yo le hice una pregunta, y le pregunté: “¿Ustedes con qué hacen sus productos multimedia?” algo así como “con qué campus, con qué hacen sus productos multimedia”, y aquel señor se volvió hacia mí, tenía pelo blanco, barba blanca, lo recuerdo, una cara agradable, me sonrió de oreja a oreja, y me dijo: “con la cabeza, por supuesto”... Con la cabeza. “¿Con qué hacen los productos multimedia?”; “con la cabeza”; “¿Con qué ¿? (ruido) ustedes el curso?”, “con la cabeza”. Bien. Dicho eso, la plataforma que nosotros empezamos a utilizar y que se está utilizando técnicamente es webcity, pero nosotros en el uso de las plataformas... (-Tony, me dejas un hoja de papel borrador...)... En nuestro modelo, tampoco es el de UB Virtual, es nuestro modelo, y en eso nos distinguimos de UB Virtual. Nos distinguimos en dos cosas: una cosa es el entorno de aprendizaje. No es el entorno de aprendizaje, esto es el valor añadido, esto es lo que nosotros damos, esto es lo que vale dinero. Otra cosa es la documentación, los contenidos. Entonces, la documentación, que nosotros colocamos, está aquí. Y está ahí, libre, abierto. Por eso nuestros alumnos no sólo usan nuestra documentación, sino usan mucha otra documentación que hay en internet, que no hemos puesto nosotros, y este modelo es el mismo que sigue el MID, y tengo que decir que eso no lo hicimos antes de que la Universidad de Harvard o el MID pusieran sus materiales en abierto, si los tienen en abierto, ¿eh? Entonces, los alumnos nuestros pueden utilizar materiales de muchos, incluidos los nuestros; y los alumnos de otros cursos pueden utilizar nuestros materiales. Lo que tienen nuestros alumnos es el tutor, el Chat mensual donde nos encontramos y donde se aclaran dudas. El tutor, la lista, el foro, que no es sólo el tutor, sino los compañeros también, por supuesto el correo electrónico. En tiempos hacíamos un videochat. Esto, que es el asesoramiento, la valoración, la evaluación, la acreditación también es una cosa por la que pagan los alumnos, porque salen con un título. Esto que es lo que les permite a ellos aprender y acreditarse, es por lo que ellos pagan en nuestro caso. Esto es lo que nosotros les vendemos. Les ponemos unos materiales que son necesarios para poder trabajar aquí, pero no les vendemos los contenidos, el curso no son contenidos, es una experiencia de aprendizaje, este es nuestro modelo. UB Virtual tiende a colocar esto dentro de webcity. Nosotros no lo queremos dentro de webcity, de hecho en la URL que hemos entrado, ¿? de cursos, está abierta, está fuera de webcity. Ahora, una vez eso, nosotros, dentro del curso, estamos en la plataforma de UB Virtual, UB Virtual utiliza... UB ... -bueno, vamos a suponer que puedan entrar... UB Virtual tiene esto aquí, y esto es webcity, donde estamos; ahora, nosotros aquí, pues en el laboratorio, trabajamos con ¿?, en ese caso el curso no usa... perdón, trabajamos con ‘mudem’ (verif.), no sé si conoces ‘mudem’... (Ed: no, ese creo que no).</p> <p>Bueno, ‘mudem’ es una plataforma, también abierta, de cursos a distancia, ¿? revisar, lo revisamos, ¿? el entorno, con el servidor ‘mudem’. Nos da igual el servidor que necesita, de hecho los alumnos que participan aquí... -no sé si ahora podré tener algún trabajo abierto...pero en el máster tienen dos partes que son dos postgrados que terminan con la elaboración de un material. Entonces, uno de ellos tiene que preparar un entorno virtual. Entonces lo prepara, y muchos de ellos los están colocando con chats y con foros fuera de UB Virtual. Es decir, gratis, abiertos del mercado. O sea, aquí nosotros podríamos poner también en el e-mail, tenemos el sistema de... bueno, ahora no lo veo aquí...-no lo veo aquí... tenemos una plataforma de foros... pero los alumnos no usan ni siquiera su propia plataforma, se buscan la vida porque en internet tú con el chat abierto... ellos podrían, incluso, usar estos recursos en sistemas abiertos, sólo que, evidentemente, el chat, el correo, el foro estaría cerrado, sólo podrían entrar sus alumnos. O sea, que además ni siquiera haga falta realmente una plataforma. Ahora, lo que es absurdo es que si UB Virtual ya tiene webcity no vamos a inventar otra, usamos la de UB Virtual y ya está.</p>
<p>Esos materiales que son elaborados y que llegan hasta el alumno, el alumno puede acceder... Y también me ha dicho que otras personas pueden acceder a este material. ¿La autoría de esos cursos es pública? ¿Cómo...</p>	<p>Sí, es un tema de las licencias de ¿?. En ese caso no lo hemos llegado a colocar aquí porque esto ya tiene como 4 años, y en su momento no se pidió. El material ese es propiedad del autor, y es propiedad de UB Virtual, y el tema es que si tú lo pones público, indicas que no te pueden hacer, o sea, tú indicas... las licencias pueden ser de varios tipos, una es: “usted, para verlo, tiene que pagar”, la otra es: “usted para verlo, es gratis”, otra es: “usted puede verlo y reproducirlo, pero no puede modificarlo”, otra es: “usted puede verlo, reproducirlo y modificarlo”, otra</p>

	<p>es: “usted puede verlo y reproducirlo, pero no utilizarlo con fines comerciales”. O sea, ¿? licencias de código abierto, tú explicitas en qué entorno, en qué condiciones dejas tu licencia. Ahora si entramos en... eso lo tienen muy trabajado, porque lo trabajan mucho más, es la gente de Universia, vamos a ver si lo encontramos aquí... -esto es un curso de inglés... (buscando)-, voy a entrar a ¿?, universidades, vamos a ver... Universia... Universia tiene los materiales del MID, y ahora vamos a poner... (buscando), -aquí, vale... a ver si esto se abre... (leyendo contenidos)... -Entonces... “Información jurídica” -... (leyendo contenido)... - Creative com (confirmar nombre) es el sistema que hoy en día se utiliza en el tema de estas licencias. Entonces las licencias de Creative com, está aquí destacado, son atribuciones: “el otorgante permite a otros copiar, exhibir, distribuir y ejecutar. El otorgante de la licencia permite a otros copiar, exhibir, distribuir y ejecutar el trabajo, en cambio el ¿? no podrá utilizar el trabajo con fines comerciales, salvo con el permiso del otorgante. Entonces, este es el... la licencia que ellos han otorgado.</p>
Y en estos cursos utiliza esta...	No está explicitado como en el caso del MID (¿?), está implícita, pero no explicitada. Es decir, la gente sabe que eso tiene una propiedad, que lo pueden utilizar, pero que si lo quieres vender, no puedes venderlo porque...
Si lo utilizas, hay que mencionarlo...	Tú tienes que indicarlo... Lo que sucede es que normalmente vas a poner el enlace al curso. El propio curso, tal como está construido, es un curso que va por nodos, eso hace que sea muy complicado de copiar como ¿? el curso, porque tienes que bajarte toda la web (¿?), no es como bajarte un fichero, no es sólo un fichero. La web de un curso de esos... -vamos a ver, yo creo que podemos sacarlo por aquí...-, -vamos a ver si ahora encuentro..., bueno, estará en usuarios...-. Máster, aquí está. Bien, entonces veamos, es un curso, cualquiera de ellos, por ejemplo el B3, tiene todas estas carpetas y una sola de las unidades tiene todos esos ficheros. En realidad que copiarse todo esto aquí, cada una de las cuales tiene un montón de ficheros, pues no resulta intuitivo.
En este curso, por ejemplo, ¿cuáles son las mediaciones que se utilizan? ¿Sólo la mediación online o si necesita otro recurso puede llamar al alumno, puede hacer otra cosa? ¿Cómo ocurre? Si por ejemplo, un alumno no aparece más en el curso o...	UB Virtual hace el seguimiento de los alumnos vía administrativa y eso puede incluir el seguimiento por teléfono. Dentro de lo que es nuestra parte académica, el tutor normalmente hace el seguimiento vía online. Entonces, eventualmente, podría llamar por teléfono, pero en principio hace el seguimiento online. Ese seguimiento online incluye el Chat, el foro, el correo electrónico y eventualmente videoconferencia. Entonces, la acreditación puede hacerse a través del Chat, pero algunos alumnos tienen contactos personales, vienen aquí a hacer la acreditación, por ejemplo. Vamos a ver... yo sé que dentro de poco... a ver... El miércoles 8 de junio tenemos unas evaluaciones del curso, entonces es posible que vengan algunos alumnos del curso aquí.
¿Entonces la evaluación es presencial?	Algunos. La evaluación, en principio, es por el Chat, entonces... El Chat, se pone el alumno... la evaluación, en principio, es continua. En cada módulo hay 3 unidades, en cada unidad tienen que... la forma de organizar el método de trabajo es que hay un caso, a partir del caso el alumno tiene que plantearse algunas preguntas; contrasta sus preguntas con las preguntas que hay en otro lugar. Contrastando, compara y ve que hay preguntas que él ha planteado, que el autor del módulo no ha planteado, y otras que el autor ha planteado y que él no; entonces, contacta por el correo, habla con el tutor, expone sus opiniones, discute con el tutor y tal, por qué unas y otras, y a continuación ahí se pone a trabajar para responder a sus preguntas, o eventualmente a las que ya haya planteado el autor, a través de información que hay en el módulo, o su propia información. Entonces, responde y prepara algún tipo de trabajo con sus respuestas. Esto lo tiene que repetir dos veces más, en total tres, por cada módulo. Y luego lo tiene que verter para cada módulo, es decir, lo tiene que hacer 12 veces más; es decir, lo tiene que hacer 36 veces. Aparte tiene 2 trabajos que tiene que hacer, y esos trabajos no los hace y los entrega, sino que tiene que haber un seguimiento con el tutor. Eso quiere decir, que en la práctica, la posibilidad de que alguien usurpe su papel y lo haga por él, o bien está muy enamorado o bien no lo hace. Pero es decir hacer todo el máster, no es decir: “bueno, pero haz el examen por mí”; no, no es esa la situación, es estar continuamente enviando cosas.
¿Quién elabora las cuestiones?	Cada módulo, vamos a ver un caso cualquiera...
¿Es el profesor, el coordinador, el tutor...? ¿Cómo ocurre?	Es esto, veamos, en esta unidad. En principio, en cada unidad hay un caso; cogemos el caso. Entonces, ves, aquí dice: “debes elaborar... (lee el enunciado)...” A partir de aquí, el alumno sabe, por la metodología, que va a elaborar unas cuestiones, el propio alumno; es decir, ¿qué preguntas se hace? Y, cuando ha preparado eso, sólo cuando lo ha preparado, entonces tiene que leer todas las otras preguntas que le plantea el profesor, el autor.
El autor las prepara...	El autor prepara unas cuestiones. Pero el alumno no debe responder a las

	<p>cuestiones del autor, el alumno debe responder a las propias cuestiones. Digamos que un objetivo no es tanto que el alumno sepa responder a las cuestiones del autor, cuando sepa plantearse las cuestiones correctas. No importa tanto que sepa las respuestas, sino que sepa cuáles son las buenas preguntas. Cuando conozca cuáles son las buenas preguntas, seguramente habrá llegado también a cómo encontrar las buenas respuestas. Por supuesto, el resto del módulo él trabaja sobre sus preguntas, las que él ha elaborado, que puede ser que, hablando con el tutor, leyendo las preguntas del autor, puede ser que cambie, puede ser que incorpore alguna pregunta del propio autor, puede ser que no incorpore ninguna, puede ser que deje de lado todo lo que él se preguntó, descubra de que estaba haciendo preguntas que no tenían sentido, que no tenían importancia.</p>
<p>¿Quién trabaja en los cursos haciendo la mediación? ¿El profesor, el coordinador que hace el contenido o el tutor? ¿Quiénes son las personas, los personajes que trabajan?</p>	<p>En principio el sistema es: continuamente es el tutor, y más o menos un módulo, es un mes. Entonces, en cada módulo hay un Chat, y en ese Chat participa o el autor, o el coordinador y director del curso, o el coordinador o el director del curso, aparte de los alumnos y el tutor. Entonces ese Chat es un espacio de preguntas abiertas, en el cual sí que participa, o el autor del curso, o el coordinador, o el director. Todo el resto del mes, el contacto es con el tutor, la mediación la realiza el tutor.</p>
<p>¿Y la evaluación quién la hace?</p>	<p>La evaluación la hace, en los módulos normales, el tutor. Pero como es un máster, de los dos trabajos finales del máster la realizan, una especie de tribunal, compuesto por 3 personas, donde suelen estar: el director del curso, que soy yo; el coordinador del curso que es ¿?, la coordinadora técnica; y una persona más, que suele ser el profesor del curso, que se invita a que esté en esa especie de tribunal. Entonces, estamos en el Chat, cada uno donde esté conectado, y el mecanismo, aproximadamente, es que tiene media hora, ha tenido que entregar primero un informe, o sea, primero ha colocado su propuesta, su maqueta, en internet, y ha enviado un informe, generalmente en Microsoft Word o en algún programa de texto, un informe con todo el trabajo que ha realizado, etc.; todo eso lo ha ido siguiendo el tutor, se supone que el tutor le ha ido guiando, entonces el tribunal ha podido ver antes el documento Word, ha podido leer el documento Word, y en esa media hora el alumno tiene primero unos 10 min. para presentar las 3 ideas claves que quiere destacar... -vamos a un documento Word, vamos a ver uno de ellos... aplicación...- Entonces, estos son los alumnos de una versión que debe ser una de las últimas... Entonces, más o menos, ¿cada uno qué tiene?: tiene el proyecto final, que en este caso está aquí, pero que normalmente está afuera, eso sí está colgado en la red, no sé, debe estar aquí por algún motivo extraño, ¿? Normalmente, el proyecto final está afuera. Y el informe, el informe es un típico documento Word que tiene 11 páginas en este caso, y el índice del informe es: registro de actividades, ¿? de producción, tal, tal, tal ¿?, -vamos a ver otro que sea un poco más bonito...- Esto es lo típico, es decir, el trabajo está aquí, que nos da una... hago doble clic... -yo creo que ya lo deben haber quitado, porque esto es antiguo, pero hagamos una prueba...- Bueno, como se ve lo ha colocado en un dominio que es gratuito, o que es suyo, no lo sabemos... Aquí abajo tiene: presentación de la escuela, el club de ¿? para aprender, matemática y lectura. ¿? ¿? ¿?, y va añadiendo cosas.</p>
<p>¿Y así que llega este material que es el producto final...</p>	<p>... que está colocado en internet... No, no nos lo envían... Al principio lo normal es: no envían uno ¿? donde está colocado el material, y nos envían esto otro: el informe. El informe... este informe es un poco mayor, tiene 16 páginas, y el esquema del informe, pues es esto: (lee contenidos). Entonces, en esa media hora, claro, es un informe muy largo, y él quiere destacar dos cosas: tiene 10 min. ¿?... Entonces, al cabo de los 10 min., la tutora que va copiando eso; bueno, vamos ¿? ¿? ¿?, y luego los 3 miembros del tribunal, o alguno de ellos, o el que quiera, pero no los compañeros ¿?, solamente la tutora, que suele intervenir. Pero interviene solamente el que en ese momento... aunque todos están, o los que quieren pueden estar viéndolo, sólo interviene el que se examina, el que se examina, pues, los miembros le vamos haciendo preguntas. Generalmente vamos haciendo valoraciones, ¿qué tipo de comentario?, el comentario es, la política que yo sigo, y que en general se sigue es: siempre es ¿? refuerzos positivos, también destacando los aspectos positivos, y luego se hacen preguntas, más que destacar los negativos, lo que hacen son preguntas para que el propio alumno sea consciente de los aspectos negativos... el proceso y... Claro, en este tipo de máster no tenemos más que una evaluación: apto – no apto. Entonces, realmente quien ha seguido todo el proceso está apto, ha trabajado muchísimo. Los no aptos son los que no llegan a terminarlo... Y yo ahora no tengo la proporción de los que terminaron o terminan, no tengo los datos, pero, diría que están acabando bastantes, el 70 u 80%. Pero hay que pensar que son números reducidos, es decir, estamos hablando de 17 alumnos,</p>

	y que hay una tutora muy buena; la tutora les persigue mucho, les dedica mucha atención.
La relación alumno – tutor, ¿hay alguna relación de...	Sí, en este momento de 17 alumnos por tutor.
¿Quién es el tutor? ¿Cuál es el perfil? ¿Cuál es la formación? ¿Quién es esa persona?	El perfil del tutor, cuando se busca... en UB Virtual no, sino que nosotros buscamos... en UB Virtual el perfil del tutor varía, es una persona que tiene conocimientos del campo, del contenido, y reciben una formación específica: realizan un cursillo para ser tutores. En nuestro caso, lo que buscamos es licenciados con formación en educación, en pedagogía, o en magisterio y que luego opten por una licenciatura, y con conocimientos razonablemente buenos de... sobre todo de internet. Entonces, de todos modos, la tutora que tenemos en este momento... ha habido 3 tutoras... digo la que..., bueno no es exactamente la que tenemos, porque en realidad ha habido 4, porque la fórmula actual que hay es que cada tutor se responsabiliza de 4 o 6 módulos. Antes un tutor cogía una promoción y seguía a todos los alumnos. Ahora, se responsabiliza de un número de módulos, de manera que en este momento hay dos tutoras en activo; una se responsabiliza de 4 o 5 módulos, y la otra se responsabiliza de los otros 6 o 7.
¿Cómo hacen la selección de esas tutoras? ¿Hay algunas habilidades, competencias, ...	En UB Virtual no lo sé. Nosotros lo que buscamos en una persona es que ... (ruido).
Entonces buscan a las personas por algunos conocimientos	Nosotros pensamos: “A ver, ¿quién podría ser tutor?”. Y como somos profesores aquí, conocemos la gente que ha terminado la carrera, decimos “¿?; no, porque este yo creo que no tiene experiencia, no porque este tal”. Entonces, cuando estamos de acuerdo, un poco, la coordinadora y yo de quién podría ser el tutor, le invitamos a ver si querría ser el tutor, y le explicamos cómo funciona, lo que tiene que hacer, y tal. Pero no es que decimos: “a ver, el que tenga este perfil así”, sino que el perfil que nosotros tenemos del tutor es una persona que ¿?, que tenga una titulación de educación, que tenga una titulación de educación a cualquier nivel, que tenga una titulación superior y que se mueva bien en internet y que conozca ¿? de algunas tecnologías que es el contenido del curso, pues lo invitamos. Digamos que es un poco informal. Si tuviéramos que seleccionar 10 tutores, haríamos una ¿? (ruido).
Pero eso lo hacen porque ya tienen una experiencia, una larga experiencia en este tema.	No. Ves que son 4 puntos básicamente. Esos 4 puntos son los que pensamos al principio y... a ver, hay otros puntos... otro punto es que sea una persona trabajadora, poder hacer un seguimiento activo del alumno, una persona que esté ¿? (ruido) con el tema, y desde el principio los fuimos buscando así, de hecho, las dos tutoras, las otras dos tutoras que ahora no son tutoras del curso, es porque están siendo tutoras en un curso mío en el Instituto Universitario de Postgrado de la Autónoma. Siguen haciendo de tutoras en otros cursos.
¿Y cómo hacen la remuneración de esas personas, de esos tutores?	Eso lo hace UB Virtual con condiciones que ellos estipulan. A mí me parece recordar que las condiciones generales son una cantidad por módulo y alumno.

SA y JJ

<p>Entonces, ¿empezó a impartir en el 99 este curso u otro curso?</p>	<p>Sí, el mismo curso. En realidad, como decía Serafín, es una demanda que los alumnos nos hacían llegar y que nos obligó, en cierta medida, a ofertar el mismo máster que se está dando actualmente a nivel presencial, pero en una modalidad a distancia, una modalidad online; entonces, en realidad, los contenidos, como tal, propiamente del curso, no varían en uno u otro sentido, tanto los del presencial como los a distancia son más o menos los mismos. Lo que pasa es que en el a distancia la oferta formativa en sí, el curso, está distribuida de otra manera, es otro perfil de alumno totalmente diferente y se trabaja de una forma distinta, a nivel general. En realidad, lo que prevalece en ese sentido es el hecho de que el alumnado ¿se hace explícita? (01:08) esa demanda, esa solicitud, y eso es que... la génesis del curso a distancia, esa es la demanda del propio alumnado, no buscábamos ni se pretendía, desde nuestra parte como organizadores del curso, ¿? (01:23) en ese sentido, sino responder ¿? (01:27) (barulho de fundo não da para entender nada)</p>
<p>¿Por qué utilizar y hacer el curso por la UB Virtual</p>	<p>En el año 99, cuando se inicia el curso, también se inicia la propia actividad de la UB Virtual. Inicialmente, incluso, nuestro máster, no se llevaba desde UB Virtual, sino que se llevaba, y tuvimos mucha ayuda en ese sentido a la hora de elaborar los materiales del curso, por parte de una editorial, que es la editorial GRAO. Es una editorial muy vinculada con el ámbito educativo hace mucho tiempo, y ella fue, la que de alguna forma impulsó en el Master. UB Virtual estaba empezando y lo que nos ofrecía era el campus. Se trabaja en una plataforma WebCt que seguramente conoces, y ellos fueron los que empezaron a implementar el curso a nivel online. Al cabo de un par de años, te estoy hablando del año 2001, UB Virtual ya está montada como estructura que imparte y que ofrece oferta formativa a distancia y nuestro curso forma parte ya, directa, de esa parrilla de cursos que se ofrece en UB Virtual. Es decir, que empezamos en una editorial y luego pasamos a UB Virtual. No es que hayamos empezado ya desde UB Virtual, es un proceso.</p>
<p>¿Cómo se hace para llegar hasta la UB Virtual para ofertar un curso? En su caso no fue necesario seguir muchos pasos porque ellos también estaban empezando...</p>	<p>UB Virtual, me parece que empieza la actividad en el año 98, y empieza, como cualquier universidad a distancia, con muy poquitos cursos, y uno de esos poquitos cursos era el nuestro. Entonces, como hasta el año 2001 no tuvieron una estructura para la edición de materiales suficientemente potente como para dar cobertura a nuestro curso, entonces, por ese motivo, se tomó la decisión de empezar primero con la editorial y luego pasaron, en el año 2001, a la parrilla de cursos que oferta UB Virtual. Entonces, efectivamente, el paso tal vez ha sido un poco ¿? (04:08)... en realidad es un poco más complejo que un curso normal porque nosotros somos un paso previo, ¿? (04:13) en una editorial antes de integrarnos a la universidad a distancia, pero bueno, ha sido un paso que se tenía que dar, que como curso de la U.B., en general, en modalidad a distancia, tiene que pasar por la UB Virtual, y así ha sido, de hecho. O sea, el paso ha sido un poco más complejo pero ha sido el lógico.</p>
<p>Si comparamos los dos cursos, el presencial y el a distancia, ¿la certificación es la misma el reconocimiento es el mismo? (adaptado)</p>	<p>Sí, a ver... Esa es una de las grandes ventajas que tenemos nosotros, como organización o como estructura del máster en dirección y ¿? (05:08) de centros a nivel general. El hecho de incorporar una oferta formativa a distancia, que funciona de forma paralela a una oferta formativa presencial que ya existe, y que existe hace 17 ediciones, es antigua y tiene un cierto prestigio en la U.B., nos posibilita, que como organización, como equipo de profesores que trabajamos en una o en otra de forma indistinta, que podamos ofertar al alumno una cierta flexibilidad. ¿Una cierta flexibilidad en qué sentido? En el sentido de que, por ejemplo, un alumno empieza el máster presencial y en un momento dado se tiene que volver a su país, no puede hacer un seguimiento constante de esa oferta formativa presencial, pues inmediatamente se le ofrece la posibilidad de incorporarse al máster online. Se le da un acceso al campus, se le dan los materiales, y esa persona puede finalizar el curso, el curso de esa oferta formativa, de ese máster, de ese profesorado, y terminarlo satisfactoriamente. En ese sentido, es una gran ventaja que tenemos nosotros a la hora de ofertar presencialidad y online, nosotros podemos compatibilizarlos, y eso es una de las grandes ventajas que tenemos (06:34). Hay mucha gente, por ejemplo, que viene, cursa el 1er. año porque les ¿? (06:41) un único año, como podías estar tú, por ejemplo, les becan por un año, y vienen aquí a hacer el máster presencial, eso les da tiempo de hacer un año y el segundo año lo hacen a distancia, desde su país, y tienen el título de máster como cualquier otra persona.</p>
<p>Y en el caso de las personas que empiezan sin ser ¿? (07:03), ¿la certificación es la misma?</p>	<p>No, la certificación... Eso es una cuestión administrativa, burocrática. Oficialmente, todo aquel alumno que se matricula en la modalidad presencial, tiene un título de máster en ¿? (07:19) de centros, en la modalidad presencial. Y el que se matricule en la modalidad online, lo tendrá online, es decir que no hay una contraprestación en ese sentido. Lo que solemos hacer es que, si un alumno, como los casos que te exponía anteriormente,</p>

	<p>empiezan en una y finalizan en otra; o intentamos que se cubra uno o que se cubra la otra. Si de alguna forma tú empiezas ese primer año, te matriculas en el máster presencial, y después en tu país concluyes el máster online, tú vas a obtener el título del máster presencial. Te vamos a guardar las notas y luego te vas a matricular en el segundo presencial, igual, pero tú lo vas a cursar online. Lo mismo sucedería en una persona que se matriculara en el curso online y luego finalizara presencialmente. Él o ella va a tener el título de la UB Virtual, no el presencial. Es una forma de simplificar lo administrativo, no tiene más trascendencia que eso. A efectos formales, el título con el que va a salir es el de Máster en Dirección y Gestión de Centros. Uno expedido por Euras (confirmar), por las Euras, y otro expedido por la UB Virtual, pero en cualquiera de los dos casos es un título expedido por la U.B.</p>
<p>¿Y ese tiene validación en toda España?</p>	<p>Sí, y en el extranjero. En el extranjero también. Una buena cantidad de los alumnos, tanto del presencial como del online, son alumnos extranjeros que una vez que llegan a su país hacen todo el trámite burocrático, y sin problema alguno les es validado y les consta. En ese sentido no tienen problemas, o no nos hemos encontrado ningún problema. (Él tiene la información más al día porque él es la persona que coordina los tutores del curso) (Intervención de una tercera persona)</p>
<p>¿El curso ha sido elaborado por un grupo, por una persona, por varias personas? ¿Cómo es el proceso?, porque en un determinado momento llega Grao (confirmar 10:16)</p>	<p>¿Por qué llega a Grao? El máster online, ya te comentaba al principio, es parte de una demanda explicitada por el alumnado, entonces en ese momento en el que se ve claramente que es necesario ofertar un máster de esas características en su modalidad no presencial, Serafin se pone a trabajar, se pone en contacto con los autores de los materiales, y les hace el encargo de elaborar un módulo... que es la génesis de ese máster, es donde empieza a montarse la oferta formativa tal cual está hoy en día. Según hemos comentado, y Serafin lo puede corroborar, la creación de los propios módulos de estudio fue laboriosa. Se tardó bastante tiempo en desarrollarlos, que los autores se pusieran a trabajar sobre ello, y poco a poco fueron saliendo. Dejamos un parto largo y doloroso, en ese sentido, y al final conseguimos un grupo de módulos que Serafin tuvo que efectuar múltiples revisiones sobre ellos, trabajarlos de forma precisa, pormenorizada, y al final se pudo ofertar una parrilla de módulos con cara y ojos bastante coherente y lógica; que es, por otra parte, y como decía anteriormente también, parecida a la que se oferta en el máster presencial, pero no es totalmente igual, hay algunas variaciones, algunas modificaciones, que son a tener en cuenta. GRAO, te lo explicaba anteriormente, es la que se encarga de la edición de los materiales. Es la empresa o la editorial, en este caso, que se encarga de elaborar los módulos que les llegan finalmente a los alumnos, temas de maquetación, de corrección ortográfica, de revisiones pedagógicas, etc., se encargarán de hacerlo todo ellos, y son los primeros que, de alguna forma, incorporan su imagen corporativa a los módulos y los que les dan una cierta estructura. Posteriormente, cuando el máster pasa a UB Virtual, UB Virtual hace una revisión completa de todos los materiales e incorpora la imagen corporativa de UB Virtual, incorpora mejoras y hace una revisión de seguimiento de los materiales, sobre todo.</p>
<p>Cuando empezaron, como no había muchos cursos a distancia y uds. tenían uno presencial, solicitaron a los profesores la ¿? (13:12) de otros materiales. ¿Uds. siguieron alguna metodología específica? Porque presencial, a distancia la metodología es la misma. ¿Cómo...</p>	<p>Cuando se piensa en incorporar un máster online, y sabiendo que viene de una tradición de un máster presencial de 17 años de vigencia, hay que pensar muchas cosas. En primer lugar hay que pensar si tenemos personas capaces de elaborar esos módulos de estudio, elaborar un material para una oferta formativa online, no presencial, no es lo mismo que elaborar un material para un curso presencial, en el que tú puedes estar allí asesorando a tus alumnos de forma directa. Además, ten en cuenta que cuando elaboras ese material, tienes que pensar en un alumno que va a estudiar solo, que va a estudiar muchas veces con otras problemáticas, otras casuísticas por detrás, y eso tiene mucho que ver con cómo se desarrollan y cómo se elaboran esos módulos de estudio en concreto. No todos los profesores del máster presencial eran capaces de elaborar un módulo para una modalidad online del máster. Entonces, Serafin tuvo que reclamar a otros profesores no vinculados al máster, pero sí a la dirección y gestión de centros, que elaborarían un documento. En ese sentido, conseguimos una parrilla de módulos lo suficientemente coherente como para empezar a trabajar. Es verdad que en un principio, con los módulos con los que se contaba, eran poquitos. Eran muy poquitos. Empezamos el máster en el año, ya te digo, en diciembre del 99, nosotros teníamos Webcity abierto, el campus, la plataforma abierta, y teníamos colocados 4 módulos. Actualmente son 14 módulos, o sea, ha habido un avance, se han ido incorporando nuevos módulos, se han ido introduciendo reformas, o sea que ha habido una mejora en 5 años importante. Es verdad que se podrían realizar muchas cosas y eso sí luego lo comentamos, pero de entrada, decir que el tema de la elaboración de materiales, buena parte del éxito del curso, responde a que esos materiales son de muy buena calidad, y que están revisados de primera mano por la dirección del máster, y por la gente que hemos trabajado en ellos desde el año 99.</p>

<p>Esta es una pregunta que estoy haciendo (modificado) a todos los profesores, si existe una metodología establecida por la U.B. Claro que debe estar de acuerdo con la propuesta formativa inicial. ¿Cómo hicieron eso?, porque uds. ya tenían un curso, utilizaban una metodología, una práctica; y después cuando empezaron a ofertarlo por la UBV</p>	<p>No sé si conoces cómo funciona el tema de la oferta de postgrados y másters aquí en la universidad. Te lo comento brevemente: las ofertas de másters y de postgrados se efectúan en el marco de un departamento. Nuestro máster se oferta en el marco de este departamento, en el departamento de Didáctica y Organización Educativa. Durante el mes de junio o julio, no sé exactamente los meses, unos meses antes de que se empiece, se tiene que hacer la oferta. Es decir, ¿nosotros queremos ofertar este máster modalidad online, modalidad presencial? Si es modalidad presencial, nuestra unidad organizativa, nuestra empresa, nuestra institución que nos ayuda a desarrollar ese máster es Les Eures. En el caso del virtual, la empresa que nos ayuda a desarrollar el máster es UB Virtual. Entonces, UB Virtual, inicialmente, sí que nos empujó a que ofertáramos ese máster a distancia y que lo hiciéramos desde la estructura organizativa de U.B. Virtual. Nosotros estábamos en GRAO; UB Virtual aún no estaba lo suficientemente evolucionada, institucionalmente, como para albergar nuestro curso. Pero en el año 2000, 2001; finales del 2000, principios del 2001, U.B. Virtual se hace cargo de todos los másters online que ofertaba la U.B. a nivel general. Digamos que se ha convertido en la institución que oferta toda la no presencialidad de la U.B., y entre ellos está el máster en Dirección y Gestión de Centros. Ellos son los que, de alguna forma, se encargan de gestionar todas las cuestiones burocrático-administrativas, y lo académico se queda en el reducto de profesores que formamos la parrilla del máster en general. Ellos no establecen ningún protocolo de seguimiento, nos dejan actuar de una forma bastante independiente, pero lo administrativo queda muchas veces sobre lo académico y sí que hay que cumplir una serie de requisitos: cumplimiento de actas, lectura de tesina; hay toda una serie de procesos que, como en cualquier universidad a distancia, se tienen que cumplir y nosotros intentamos cumplirlos en la medida que podemos.</p>
<p>Esto implica en una calidad o la propuesta metodológica del curso, tienen algún momento de disparidad: yo quiero eso, ellos quieren aquello...</p>	<p>Sí, sí en el sentido de que U.B. Virtual tiene pocos años de bagaje, tiene relativamente pocos años de bagaje, y quiere empezar a funcionar como institución que oferte formación a distancia de forma masiva, de forma general. Se inició, el experimento de UB Virtual, pues con másters de nuestro estilo, y ahora ya incluso llevan los créditos en línea de la U.B. central. O sea, está ofertando cada vez más productos, y como tal, como empresa que va creciendo, o como empresa que va creciendo, lógicamente tiene que establecer una serie de requisitos, más que requisitos una serie de protocolos, que todos más o menos intentamos seguir, que intentamos continuar. Desde el punto de vista de la organización de nuestro máster, eso repercute normalmente en diferentes momentos del curso, sobre todo en los que responden pues eso, al cierre de actas, a la presentación de tesinas, a búsqueda de nuevos alumnos para abrir nuevas promociones. Son momentos en los que desde UB Virtual se ponen en contacto con nosotros, y de alguna forma nos aprietan, nos presionan, para que intentemos echarles un cable. Obviamente, buena parte del éxito de este máster, son los materiales, son otras circunstancias más académicas, de las que si quieres podemos hablar, pero también es mucha gente que conoce personalmente a buena parte de los profesores que integran el curso, o incluso al propio director del máster en sí. De hecho, tenemos toda una promoción de alumnos de México que conocen personalmente a Serafín, y que se han apuntado al máster precisamente porque les gusta esa línea de trabajo y conocen personalmente a Serafín, y confían en la calidad de lo que estamos haciendo. Entonces sí, UB Virtual nos reclama para que les ayudemos.</p>
<p>Pregunto eso porque ya tenemos algunas cuestiones así. A veces tenemos dificultades para contemplar la metodología que tenemos, la propuesta de evaluación, con una empresa, o algo así, que tienen propuestas para trabajar con miles de alumnos y nosotros tenemos una propuesta para 30 alumnos, o algo así. Bien, por eso pregunto cómo cubre...</p>	<p>Bien, aquí hay una cosa muy clara: nosotros, a la hora de la evaluación, por ejemplo, queremos ser rigurosos. Ser rigurosos quiere decir dar información al alumno, sobre su trabajo, de forma personalizada, detallada, profunda. Eso si se quiere hacer bien, requiere mucho tiempo, y se requiere un gran esfuerzo de los profesores tutores, por lo tanto, tal como tenemos ahora nuestro máster concebido, eso no es compatible con una entrada masiva de alumnos, no podría ser. O tendríamos que crear tutores, y no existen, formarlos; o, si queremos que vengan muchos alumnos, tendríamos que cambiar los sistemas de evaluación, haciéndolos más superficiales, más mecánicos... y eso no nos interesa a nosotros. Ahí hay una contradicción entre expansión y sostener calidad. Eso es una contradicción, por eso, en muchas instituciones de formación a distancia, están fracasando. Están fracasando porque están engañando. Están diciendo que dan una cosa y luego dan otra. No se puede entender que en una empresa de formación, algunas universidades, haya un tutor por 100 alumnos, por 80 alumnos. Eso es un engaño. O, no es un engaño pero la evaluación es muy superficial y muy mecánica.</p>
<p>Y si está de acuerdo con la propuesta pedagógica que llevó el curso a cabo, cómo hacerlo, cómo prepararlo.</p>	<p>UB Virtual nunca nos ha dicho nada sobre la forma de proceder académica que tenemos. (2ª. voz: SA) No, no. Ahí no hay ninguna injerencia. No hay ninguna injerencia porque si no nos ponemos de acuerdo, nos llevamos el máster. El máster es... los materiales son de ellos, propiedad de la universidad, porque se paga a los profesores que los construyeron; pero nosotros no tenemos ningún problema en decir que nos vamos; no hay ninguna presión, digamos.</p>
<p>¿Cuántas propuestas de evaluación</p>	<p>En cada módulo, hay dos tipologías de evaluación. El alumno, mientras está</p>

<p>hay?: ¿una propuesta con líneas distintas?, ¿una línea con muchas propuestas?</p>	<p>desarrollando el estudio del módulo, se encuentra con actividades de autoevaluación. Esas actividades de autoevaluación son para que las desarrolle, para que las elabore convenientemente, y se le incorporan pautas de corrección, para que él pueda revisarlas y ver si ha progresado de una forma adecuada en el seguimiento del módulo. Y el segundo momento de evaluación que existe en cada uno de esos temas, es el momento de la 'heteroevaluación'. Normalmente son 2 ó 3 actividades que se le proponen, para que las elabore, también, a la conclusión o durante el seguimiento del módulo en cuestión, y que las envíe al tutor o tutora. Eso implica que hay una constante comunicación con los tutores, y que haya un feedback por parte de la organización sobre cómo está efectuando el seguimiento del curso. Eso son los 2 grandes momentos de evaluación que se puede encontrar el alumno. <i>Y el trabajo final (2ª. voz)</i>. Bueno, y el trabajo final que se incorpora, como normalmente sucede en todas las maestrías, sobre todo en los postgrados, se elabora a lo largo de todo el curso, se hace una pequeña investigación, y que es necesaria para conseguir el título de máster.</p>
<p>¿Toda la evaluación está hecha por el profesor tutor?</p>	<p>Sí, el seguimiento de la evaluación... Sí. Digamos que las actividades están diseñadas por el autor del módulo, pero quien corrige y quien elabora el feedback para el alumno, es el tutor o tutora.</p>
<p>¿Cómo ocurre el curso? ¿Todo por el ¿? (26:24), todo a distancia? ¿Hay momentos presenciales? ¿Utilizan sólo la enseñanza online? o, por ejemplo, si tengo una dificultad con un alumno, con el teléfono, llamo... ¿Cómo eso se estructura (26:43)?</p>	<p>Funciona totalmente a través de Webcity, totalmente. Ahora bien, nosotros, en ningún momento, nos hemos negado a efectuar, y de hecho las hemos hecho, a efectuar tutorías presenciales. El curso no tiene contemplado ninguna presencialidad, e, incluso, la presentación de las tesinas, se hace a través de videoconferencia. Eso implica nivel técnico, pues que el alumno tenga que hacerse con una webcam, que se conecte desde su país o desde donde pueda conectarse, y que efectúe esa presentación de la tesina final, pero si en cualquier momento el alumno nos plantea la posibilidad de venir aquí, y efectuar esa presentación de forma presencial, nunca se le va a decir que no; al contrario, será una oportunidad para debatir con él cara a cara, para comentar y saber su opinión de primera mano con relación al curso, y que también nos ofrezca la posibilidad de mejoras a introducir en el mismo. La presencialidad no está contemplada, pero no está negada, ni mucho menos. Yo muchas veces prefiero contactar directamente con el alumno a través del teléfono, o incluso poder concertar una cita donde sea, y hablamos de los problemas que tenga en el seguimiento y demás.</p>
<p>Entonces son tecnologías que conviven. Una no... (ininteligible)</p>	
<p>En el curso hay una responsabilidad, quien ejecuta y quien hace la mediación. ¿Quiénes son las personas que hacen todo este proceso?</p>	<p>Como estructura de máster, tenemos a Serafin Antunes como director del mismo, y por debajo de Serafin nos encontraríamos dos niveles totalmente diferenciados. Por un lado tenemos el nivel académico, y por otro lado tenemos el nivel administrativo. El nivel administrativo queda a cargo de UB Virtual, ellos son los que llevan todas las cuestiones de titulaciones, de presentación de tesina, etc., y lo desarrollan a su manera. Desde la vertiente académica, nos encontramos con un equipo de tutores. Un equipo de tutores, en este caso está integrado por 2 personas, pero seguramente se incorporará más gente en breve, que de alguna forma dan respuesta a las dudas, a las inquietudes que pueda tener el alumnado en el desarrollo del curso.</p>
<p>¿Quiénes son esas personas?: ¿son alumnos?, ¿son profesores?, ¿tuvieron o no una formación adecuada para hacer esto? ¿Cuál es el perfil? Es una duda... Como ha dicho el prof. Serafin: no podemos tener mucha gente para pocos tutores, hacer la formación, el tiempo...</p>	<p>Los tutores que ahora estamos participando en el máster, somos profesores del departamento, y somos personas, que aparte de ser de confianza de Serafin, y que por eso nos ofrece el poder colaborar con él en este tipo de cuestiones, somos personas que nos hemos interesado o hemos trabajado en algún momento en el ámbito de la organización y de la dirección escolar. En nuestra formación inicial, así de alguna forma lo avala, yo, que soy una de esas dos personas que tutorizamos el máster, y yo fui alumno del máster presencial, soy pedagogo, soy máster en dirección y gestión de centros, y me he vinculado de una forma intensa al grupo de organización escolar de este departamento, que es el que de alguna manera auspicia este tipo de ofertas formativas, la otra persona también está desarrollando su tesis doctoral en cuestiones de dirección, de dirección a nivel universitario, de liderazgo, etc., por tanto, la formación base tiene mucho que ver con la temática del máster. Ahora bien, estamos hablando de una oferta formativa a distancia y como tal, es necesario tener una formación mínima, aunque sea, mínima, para desempeñarse en ese tipo de funciones. UB Virtual nos oferta un curso a todas las personas que vamos a desarrollar función tutorial en sus másters, que es un curso muy breve. Es de formación inicial para autorizar en entornos virtuales, son cuestiones genéricas que de alguna forma nos ayudan a desarrollarnos como tutores ¿? (32:10 ruido)</p>
<p>¿Ayuda a prepararte a hacer esto o te ayuda a mirar algunas cosas para llegar al trabajo?</p>	<p>Si tú no has trabajado nunca en una oferta formativa online, te dan unos conocimientos mínimos. Por ejemplo: te enseñan a redactar mensajes de correo electrónico, de foro, a establecer pautas para tu actuación como tutor, te dan los elementos básicos. Ahora, el verdadero tutor, la persona que sabe desempeñarse en este tipo de cuestiones, es aquel que trabaja mucho desde la experiencia. Desde el hecho de tener que estar delante de la pantalla, con un grupo de 20 ó 30 personas por detrás que le están haciendo preguntas</p>

	<p>constantes, que le tiene que responder de la forma más efectiva posible, de la forma más rápida posible también, y de alguna forma, la práctica es lo que realmente te da el bagaje como tutor, en ese sentido. La formación que te dan está bien, pero no te saca de ningún apuro. Una persona que se desempeñe bien con las nuevas tecnologías... con las tecnologías en general, no debería tener ningún problema para tutorizar un curso de estas características.</p>
Desde que tenga los contenidos básicos del contenido	<p>Sí, exacto. Con la formación inicial mínima en la temática que esté trabajando. A mí, por ejemplo, si me mandaran a tutorizar un curso de museografía, obviamente yo podría tutorizarlo. Ahora, si me preguntan algo técnico de los contenidos, o de algo más concreto de los materiales que se están trabajando, seguramente no podría responder.</p>
Tú ¿? (34:18) que contratar personas para trabajar en el curso que están ofertando ahora. ¿Cuáles son los puntos principales que ven en la persona, las habilidades? Como un perfil...	<p>Mira, los puntos básicos son más o menos los que te comentaba: que tenga unas ciertas nociones en la temática que se va a trabajar, de organización y dirección escolar, en este caso; que tenga un cierto dominio de las tecnologías de la información y de comunicación, que sepa desempeñarse en un campus virtual, por ejemplo, y después que sea una persona con un cierto sentido común. Yo creo que el mejor tutor es el que tiene sentido común, y con sentido común se llega prácticamente a todas partes. Lógicamente, si tú te encuentras en situaciones complicadas, a la hora de tutorizar siempre tienes a un referente, a una persona de referencia que te va a ayudar o que te va a echar un cable, en cualquier caso. <i>(2ª voz: Luego hay que añadir otra cosa también: el tutor es autónomo, pero en nuestro máster existe la ventaja de que tiene fácil comunicación con los autores de los módulos, o con el 90% de los autores de los módulos. Si hay una duda que él pueda tener, conceptual, los profesores, muchos somos del departamento, y otros que no son del departamento son del máster presencial, o sea, yo creo que al 90% de esos profesores se puede acceder fácilmente, por parte de los tutores. Eso también es otra seguridad).</i></p>
Todos tenemos trabajo. Todos trabajamos, o por necesidad o por interés o por alguna cosa. ¿Cómo es hecho el pago de los tutores? Porque, por lo que entendí, no son profesores de la universidad, son personas contratadas, entre comillas. Todos los cursos... o se oferta un curso o van a buscar un profesor de la universidad (38:29 - verificar) para trabajar como tutor. ¿Cómo es el dinero por ese trabajo? ¿Hay alguna forma de hacerlo...?	<p>En nuestro caso, sí que son profesores de la universidad los que desarrollan funciones tutoriales. Y el pago se hace en concepto de, lo que se conoce aquí, como un contrato de obra y servicio. Te pagan por un determinado servicio que tú haces, una determinada función. Lógicamente, si fuera una persona externa, se le pagaría igual: un contrato de obra y servicio, la persona o las personas lo acaban y se les paga.</p>
¿El contrato es equivalente, entre comillas, el tiempo en relación a dinero? ¿Es igual a un curso de la universidad?	<p>No, es distinto. El contrato es por curso... por máster. Un máster son dos cursos, y tú como tutor te comprometes a tutorizar o a hacer el seguimiento de toda esa proporción de máster. <i>(Ednilson: ¿Desde que comienza?).</i> Los dos años, desde que empieza hasta que finaliza. Puede pasar que hay algún tutor que se quiera desvincular del máster en sí, entonces se le sustituiría y no pasa absolutamente nada. Los pagos se hacen a medida que va avanzando el máster, cada trimestre o cada semestre te van haciendo un pago. Así de simple. Y al finalizar el máster, tú ya has tenido que haber cobrado todo ese máster que has tutorizado, toda esa promoción.</p>
Eso es porque es una... (sonido teléfono)	<p>...no tiene nada que ver la figura de profesor de la presencial con la figura del profesor de la virtual. Administrativamente, en lo que se paga, en lo que se cobra, en sus funciones... <i>(Ednilson: el tiempo de dedicación).</i> No tiene nada que ver, nada que ver. La virtual te exige mucho más, en general.</p>
El alumno empieza el curso y va a terminar. Y si en un determinado momento el alumno es suspendido, ¿él tiene derecho de hacer el próximo máster?, ¿tiene que pagar otra vez? ¿Cómo ocurre eso?	<p>La intención de nuestro máster, desde luego, no es que ninguno de sus alumnos se quede en el camino. Al contrario, el seguimiento que se hace por parte de los tutores nos conduce a que cualquier alumno, por muchas problemáticas que tenga, pueda finalizar el curso. No quiere decir que seamos, ni mucho menos, laxos a la hora de evaluar, ni mucho menos, sino que estamos intentando ayudarles constantemente. Hemos tenido casuísticas muy concretas de personas que han estado al borde de no finalizar el curso, y que lo han acabado. Que lo han acabado medio año, un año después de lo que deberían, sí. En ese caso, UB Virtual, por tanto la rama administrativa del máster, se encarga de ponerse en contacto con el alumno o la alumna y de hacerle una panorámica de su posición en el curso: "bueno, tú no has finalizado el máster, vas a necesitar un año más, entonces paga el año más y finalízalo tranquilamente". Se intenta, en ese sentido, buscar soluciones alternativas que permitan concluir con el título de máster.</p>

AR

¿Qué es la UBV?, ¿a qué se dedica?	¿El histórico también, para que sepas de dónde venimos?
Sí, claro.	Somos una institución pública, medio pública, medio privada, porque está participada por tres entidades: una es la UB que tiene la mayor parte, la otra son dos bancos: Central Hispano y Caixa de Catalunya. Somos medio público, medio privado. Esto nació en las Eurs la Fundación O. Junpeira en el Palau de las Heures que está arriba y allí nació un poco la formación de postgrado de todo el grupo UB de la formación de máster y postgrado, a través de los ex alumnos y nuevos alumnos que se quisiesen apuntar. Era presencial todo aquello y posteriormente el hecho de ir trabajando en lo presencial implicaba ir dando material a los alumnos y allí había un pequeño grupo de gente que se dedicaban a esto, a producir y preparar esos materiales. En el año de 1998, el rector dijo no, vamos a diferenciar todo eso y vamos a diferenciar la formación de postgrado presencial de la formación de postgrado virtual. En ese momento se creó o se había creado, en ese entonces, la Escuela Virtual de Empresa que hoy es una de las que están aquí en la oferta formativa integrada en UBV. Entonces tenían Escuela Virtual de Empresa como algo diferenciado de lo que era la formación en postgrado virtual que hacían en las Heuras a nivel de empresa. Eran dos cosas diferentes. Como aquello tuvo cierto éxito dijeron: “bueno, en un segundo momento vamos a dividir, vamos a sacar todo lo que tiene que ver con lo presencial de las Heuras”, porque había ido creciendo un poquito y “vamos a unirlo a la Escuela Virtual de Empresa”. Y además había por aquel entonces, teníamos por un lado las Eurs, luego se creó la Escuela Virtual de Empresa, la EVE, y luego había por otro lado, la UB en línea. Esto de aquí eran cursos que se habían creado para alumnos presenciales de la UB, alumnos de pregrado y que se les ofertaban otros cursos en línea, pues cómo estudiar informática, aprender inglés y todo se ofertaba a los alumnos. Pues llegó un momento en que esto se dividió y todo lo que tenía que ver con online más la Escuela Virtual más UB en línea, esto da lugar a UB Virtual, con lo cual ahora es una iniciativa del grupo UB que organiza toda la formación virtual del grupo UB.
¿Una parceria (sociedad) de público y privado?	Sí. Entonces tenemos varias empresas, porque esto ha ido creciendo. Lo que en principio era la Escuela Virtual Empresa ahora es una escuela más de UBV, luego está salud, educación, deporte, farmacia, hotelería y turismo, experimentales, administración pública, cultura y patrimonio y los de formación complementaria, que son los que nacieron aquí y son los que se dirigen a los alumnos actuales de UB, alumnos presenciales de pregrado. Todo lo demás es postgrado.
¿Este espacio es de la universidad? ¿Hacen la administración de los cursos?	Aquí se hace todo, desde la petición de un nuevo curso y por tanto la idea y el diseño de la idea, pasando por la producción del curso este de mi departamento, y luego la impartición del curso que en el momento en que esto se cuelga en la plataforma, hay algunas personas que son mis compañeras que se encargan de coordinar alumnos y tutores y si hay un director o intervienen varios tutores durante el calendario del curso, se encargan de eso, de la impartición. Abajo está la secretaría virtual y se encarga de hacer la matrícula y títulos.
¿Cuáles son los procedimientos y caminos que las personas siguen para la apertura de un curso en la UBV?	¿Los internos?
Todo, por ejemplo, si yo quiero hacer un curso, impartir un curso en UBV, ¿cuáles son los caminos que hago?	Pues normalmente todo se hace a través de la Web, se distribuye un catálogo en papel pero que cada año tiene menos peso, cada vez más funcionamos a través de la Web, hay un proceso de matrícula, un formulario, incluso creo que hay algunas escuelas que tienen instaurado el tema del pago, del e-commerce, entonces la primera persona a quien ves y con quien hablas, es una de mis compañeras abajo en secretaría virtual. Ella se encarga de matricularte, de asegurar que todo está bien, si son personas que vienen de fuera y hay que homologar títulos, hay que asegurar que todo está correcto, se encargan ellas. Entonces pasan toda esta información a las chicas de impartición de gestión docente que le llamamos. Ellas son las que dicen: tengo 16 alumnos para el curso que empieza el 15 de octubre, tengo suficientes alumnos para abrir el curso, vale lo abro... no tengo suficientes alumnos, no puede ser, entonces vuelven atrás. Si son ellas las que gestionan esto, son ellas las que dan de alta y les vuelven los [¿? password] a los alumnos, contactan con los tutores y se empieza el curso.
Para empezar un curso, ¿hay que tener un número mínimo de alumnos? ¿Y cómo son los pagos? ¿Hay una	Depende de los cursos. Cada uno de los cursos tiene un número de alumnos mínimo para poder ser abierto. En ocasiones hay peticiones, porque hay una escuela aquí al lado y es corporativa, que es la que se encarga de vender a empresas y hacemos producción a

cantidad mínima de alumnos que estipulan por todos los cursos o...?	medida, que no es para los alumnos en abierto, con lo cual para esa, si una empresa nos lo pide y hay un grupo de 5, ellos lo pagan lo hacemos. Pero si es en abierto, está más o menos estipulado para cada curso.
¿Existe una legislación específica para esos cursos que son administrados de forma virtual?	Legislación específica del Estado, no. Lo que sí que hay es una legislación académica, estas que regulan dentro de la UB... Normativa Académica. Que regulan en la UB y las cuales nos afectan a nosotros. Tenemos aquí nuestra propia normativa académica, en algunos puntos concurren con la de UB y en otros puntos somos nosotros quienes decidimos eso.
¿Hay un reconocimiento académico de los cursos por parte de la UB? ¿Son todos iguales, son equivalentes?	Son iguales. Hay unos cursos que son de la UB y hay otros cursos que podemos titular nosotros mismos, podemos emitir títulos nosotros mismos. Los que son de la UB hay un momento en el año en que hay que poner todas las propuestas y han de ser aprobadas por la propia UB y luego son ellos los que emiten títulos, con lo cual eso es equiparable. Hay otros que no, cuando son cursos más pequeñitos los certificamos nosotros como un diploma de aprovechamiento y eso es título UBV, pero normalmente son los cursos chiquitines.
Si un curso fue ofertado presencialmente y otro de modo virtual, ¿los dos tienen el mismo valor académico?	Sí, absolutamente.
¿De dónde parte la iniciativa de un curso? ¿De un profesor? ¿Cualquier profesor puede ofrecer un curso?	Ahí, a lo mejor, me pierdo un poco. Hasta ahora podía venir alguna persona de la UB, hablaba con mi jefe, que es el director de programas, y con él pactaban la elaboración de un curso. Se miraba si aquí internamente nos interesaba, si salía cuenta, si nos creíamos en los números que proponía él, el nivel de alumnos posibles y se llevaba a cabo. Ahora ha habido cambios con el tema este de la UB y entonces los profesores han de ir a la agencia de postgrado de la UB, porque está allí un poco centralizado, y hacen la propuesta allí. Entonces, la agencia de postgrado es la que acaba de darnos el ok para poder trabajar en eso. Está un poco más centralizado. Esto es desde septiembre hasta aquí. Es que se ha instaurado la agencia de postgrado.
¿Entonces la definición de si un curso puede ser ofertado o no, sale de la agencia de postgrado?	Sí. Y es al mismo tiempo donde nosotros enviamos los planes docentes, las propuestas de curso que queremos que la UB certifique. En la pregunta anterior cuando me decías quién emite los títulos y cómo, es la UB a través de la agencia de postgrado.
¿Los cursos ofrecidos son siempre cursos nuevos, inéditos? ¿O son cursos que ya fueron ofertados en otros años, y después fueron utilizados?	Normalmente se reutilizan bastante, un poco la idea que tenemos es que en cada año cada una de las escuelas haya un curso nuevo, al menos un curso nuevo; y entonces el resto se reeditan en la segunda edición ¿? el curso académico pues 2005-2006, según la edición de un curso nuevo que hemos estado produciendo este año. Otro tema es cómo actualizamos estos cursos, pues también cuando estamos en el mes de octubre, noviembre; hay que preparar la oferta formativa del octubre siguiente, del año siguiente, se hace un análisis de cada una de las escuelas y decimos: “a ver, en cultura y patrimonio nos interesaría ir más hacia oceanografía o potencializar más no sé qué. Vale, curso nuevo; pero en cambio estos quedaron obsoletos, hay que actualizar la propuesta”. Luego hacemos números, pasan cosas y decimos: “a ver, hay que racionalizar un poco”.
¿Ustedes definen cuáles son los cursos tienen una mejor posibilidad, que tienen un mayor número de alumnos? ¿Pueden determinar los cursos que tienen una mejor posibilidad? ¿También hacen las determinaciones de todo?	Abajo está el departamento de marketing y ellos son los que se encargan de hacer ese estudio de Mercado y determinar pues cuántos alumnos harían falta para que sea viable, dónde los busco, cómo me aseguro las ventas y luego en el momento de tomar las decisiones al respecto y también entran ellos en acción. “No, mira: este históricamente esto es un curso que cuesta mucho pues no vamos a invertir de nuevo en él porque. 1405
¿Quién crea los cursos? ¿Los profesores de la UBV, otros profesores, empresas? ¿Hay una determinada acción o son variados?	En el proceso de creación de un curso entran varios agentes, otra cosa es que estos de aquí sean socios en la creación de los cursos. Durante la creación primero viene el director, esta figura es la persona que conducirá toda la elaboración de los materiales del curso que dirigirá; un poco cómo hay que transmitir esos contenidos. Él es un experto. Esta persona nos ayuda a buscar autores, porque si son cursos cortos, a lo mejor como el autor y el director son una sola persona, si son máster y postgrado necesitamos diferentes autores no sólo por el volumen de lo que hay que sino por la especificidad de lo que hay que producir. En un máster en diagnóstico ecográfico, existe una técnica para diagnosticar malformaciones en el feto pues diferentes expertos cada uno aporta su know-how. El director, dos, entonces busca autores, esos autores escriben material en base a una propuesta que nosotros les hemos hecho y que utilizan para estructurar del contenido de tal manera que nos sea fácil de producir, después estos autores, 3, nos llega aquí a UB virtual, entonces nosotros hacemos todo el proceso interno de edición de esos materiales, de valoración pedagógica de esos materiales, de corrección y de maqueta, con lo cual aquí también entran varios agentes hasta que finalmente están acabados de producir y se cuelgan en el campus. Lo que pasa es que esto de aquí son agentes que intervienen directamente en la creación del curso, hay algunas de estas fases de aquí que nosotros hacemos aquí internamente, otras que externalizamos y que mandamos a

	<p>personas de fuera: “Oye, un corrector de no sé qué, ayúdame en esto, corrígeme esto, maquetame esto, editame lo que sea”. Otra cosa son ¿? digital: no es gente que intervenga aquí sino que es gente que interviene en todo y nos ponemos de acuerdo a nivel económico y a nivel de convenios entre instituciones y entonces vemos si hacemos la inversión conjunta o si nos distribuimos partidas: “tú produces y yo imparto”, nos dividimos el margen. Hacemos convenios con socios a este nivel y con cada uno hay otro pacto, cada una de las escuelas tiene un socio, mira, si te fijas aquí, Escuela Virtual de Salud trabajamos con el consorcio hospitalario de Catalunya, en algunos cursos aquí con el ICE (¿?), aquí con INEF, que es la escuela de educación física de Catalunya, complementarios estamos nosotros, aquí estamos nosotros y ya está. Aquí Instituto Micromar, es una gente en Madrid que se dedica a eso, ¿? hay algunas escuelas en las que hay socios a nivel de escuelas hay otras en las que hay socios a nivel de curso.</p>
¿Y cómo hacen con respecto a la autoría de los cursos?, ¿es una autoría pública?	Publicas si que lo es en el sentido de que sabemos quién lo hace y cuando se publica el material sale el nombre del autor o de los autores.
¿Entonces siempre se sabe quiénes son los autores?	Absolutamente.
Para hacer esos cursos, ¿hay una metodología específica para hacerlos o no?	Sí, esta parte de aquí que no te he contado mucho... ¿La metodología específica te refieres a diseños instructivos en la metodología de producción?
Sí, porque la metodología también está un poco desde la parte de por ejemplo de los autores, director, si tú envías alguna información a él, eres un experto en un determinado conocimiento pero no conoces nada de Educación a distancia. ¿Ustedes dicen a él lo que debe hacer o no?	Es un pacto un poco así a medias. Lo que es el diseño del curso lo hacemos el director más gente de aquí de UB virtual. Algunos de nosotros en el equipo, la persona que se encarga de la producción de este curso se sienta con el director y hace el diseño de cómo vamos a transmitirlo, o sea, sin quitarle nunca el merito a esta persona es la que es la experta en el contenido que sea, y entonces nosotros intentamos darle un poco nuestra visión de cómo nos gustaría trabajar. Entonces con esta pauta de aquí se envían peticiones a los autores que deberían ceñirse a esa pauta, que de este diseño de aquí sale una pauta: “os pedimos que escribáis así, que pongáis actividades de este tipo, que antes de eso pongáis actividades, que no, hacemos materiales de consulta por un lado muy separados de las actividades, las actividades las tendrán los tutores. Es un semipresencial con lo cual haremos una semana intensiva en el mes de Julio, que no sé qué”; todo eso va aquí. Los autores escriben ciñéndose más o menos a esta pauta y entonces son cuando ellos han escrito, el director valida científicamente esos materiales para dar una segunda mirada y asegurar que donde ponen 1340 deben poner 1340. Porque cuando esto llega aquí, nosotros no ponemos en tela de juicio lo que allí se dice: si dice que América se descubrió en tal, pues nosotros nos lo creemos, porque esto es un dato que nosotros conocemos, pero cuando hablamos de cosas súper específicas: resonancia magnética, o lo que sea, con lo cual hasta aquí se ha hecho la validación científica.
¿Los autores son indicados por el director?	Sí, normalmente sí. Puede haber propuestas de un cliente externo, puede haber propuestas nuestras, pero normalmente es el propio director.
¿Pero ustedes pueden indicar un autor específico de un determinado contenido, aunque el director no...?	No es muy normal pero sí, en ocasiones ha pasado, sobre todo para cursos de corporativa de la escuela con la que nos dedicamos a producir a medida. Cuando los materiales llegan aquí una de las primeras fases que hacemos es verificar que se han adaptado a lo que pedimos, pero luego hay otra fase que verificamos que todo eso tiene coherencia interna a nivel pedagógico, con lo cual le damos un poco una segunda vuelta; si hay comentarios vuelven a los autores para que rehagan lo que haga falta. Entonces se corrige y se maqueta.
Y la cuestión pedagógica entonces ustedes la determinan. ¿Siguen una determinada línea, hay una calificación de esta línea pedagógica, por ejemplo, una línea constructivista, una línea ¿?, de Vygotsky? O no, ¿es una línea que ustedes construyeron, hay algunas bases?	Teóricas muy trabajadas no. La orientación general es un poco de todo, algo de todo: cognitivista, algo de constructivista en algunos cursos, y luego la plataforma nos obliga a trabajar... Es que depende, hay algunos cursos que tienen evaluaciones internas que se programan en el campus y la propia evaluación en sí misma, si son preguntas muy cerradas, nos obliga a ir un poco hacia la línea conductista, con lo cual creo que hay un poco de todo.
Podemos decir, entonces, que de cierta forma esta metodología va a seguir siempre todos los cursos de la UB virtual. ¿Tendrán esta misma metodología?	¿De producción?... Sí.
Y de aplicación, ¿hay alguna específica?	Sí, pero no se si te la sabré explicar muy bien, porque no es un departamento que yo lleve yo, yo llevo producción; las chicas de impartición llevan la suya. Yo te explico lo que sé, y si tú tienes más preguntas, y yo no te las sé responder, o me pongo en contacto con ellas o te pongo en contacto con ellas, y que nos ayuden un poco, ¿vale? Lo que yo sé, es que ellas se ponen en contacto, una vez que el curso se da inicio, si es que hay suficientes alumnos y tal, nos ponemos en contacto con el tutor y se le dice que este año

	<p>volveremos a empezar el curso tal día, de tal día a tal día; planificámelo, entonces el tutor es la persona que dice vale, pues como todo el contenido es este y las fechas reales de inicio y fin son estas, distribuye un poco y yo hago la propuesta de calendario para los alumnos, como que se dan de alta las aulas, cada tutor entra en su aula y se acaba de organizar la agenda donde ponen fechas de entrega de actividades intermedias, de actividades finales de módulo, del proyecto final del postgrado, del máster y cuando entran los alumnos alguien interno de la UB virtual les da la bienvenida, y el tutor también les da la bienvenida y si hay director, el director también les da la bienvenida, entonces les explica, de estos 3 roles, quién hace qué, para que cada alumno lo tenga claro.</p> <p>El tutor es la persona que les guía normalmente en cada modulo, el director es común a todo el curso pero le ven más de lejos, a lo mejor el director puede ser tutor de alguno de los módulos, y luego la coordinadora es una persona interna que se encarga de la gestión y del control de calidad de todo eso. Hace un poco de observadora docente.</p>
¿Hay un único medio de mediación online o aún se utilizan otras formas de educación a distancia por ejemplo, videoconferencia, actividades semipresenciales? ¿Si alguien está con problemas, tengo que llamarlo por teléfono?	<p>Todos en parte a través de la plataforma que es website, entonces todos los contenidos están allí colgados en website, y normalmente todos los canales de comunicación se vehiculan a través de la plataforma, pero las personas que se encargan de hacer la coordinación se ponen en contacto con los alumnos de las formas que sea necesario: por ejemplo, cuando hay trabajos finales de carrera, cuando hay defensa de proyectos, se ponen en contacto vía videoconferencia, las pruebas necesarias son dos días antes y en el momento que está aquí el tribunal ellas se ponen en contacto con los alumnos vía videoconferencia, proyectan entonces los miembros del tribunal ven al alumno que está en no sé dónde. Si ha habido chats, o se hacen chats a través de la plataforma, cuando hay alguien que no se conecta, ellas tienen unos timings, que no te sé decir, la persona que lleva una semana sin conectarse, hay que avisarlas. Si al cabo de 'x' días, que no te sé decir, no ha contestado, cogen el teléfono: "Oye, ¿qué te ha pasado que no te conectas, que no sigues, que no sé qué?" en secretaría virtual también, en actividades semipresenciales también, pero eso va en función de los cursos.</p> <p>Hay cursos que son semipresenciales y hay cursos que no lo son, con lo cual se definen un poquito aquí.</p>
¿Mismo los ofertados por la UBV también pueden seguir la modalidad semipresencial?	Sí.
¿Las videoconferencias las hacen cuneado están en empresas o en casa?	En casa.
¿Dentro de la plataforma hay espacio para la cámara? ¿Es necesaria una tecnología específica para hacer la videoconferencia?	No, es un programa que instalamos y está aparte, no está integrado con la propia plataforma pero sí que nos ponemos de acuerdo con las otras personas a la hora tal tal, y entonces conectamos la cámara al software, el software emite una llamada y la otra persona en su casa tiene la videoconferencia y se ponen en contacto.
¿Varias personas pueden hablar?	No, sólo es webcam webcam, punto y punto. ¿Estás preguntando si hay alguna sala de videoconferencias aquí? (Ed: Sí). No, está en Heuras, y en alguna ocasión si hay que hacer la... de un gran grupo a una sola persona, en Heuras hay una sala preparada para eso.
¿Y puede ser la multicast por ejemplo? ¿(Hay) Muchas personas viendo? ¿Un profesor impartiendo las clases?	No te lo sé decir, porque la he visto funcionar, pero hace tiempo. Creo que no es una de estas multicast autogestionadas, hay alguien que debe ir las gestionando, es una sala grande donde hay mesas, la cámara, el micrófono que va enfocando y la pantalla. ¿Esos son los que tienen cosas hechas en el campus ¿??. que está en las Islas Baleares han tenido que montar toda la historia porque son cuatro islas, tres un poco más grande y una chiquitina, y en cambio a nivel de autonomía, las cuatro islas pertenecen a la misma autonomía, que son las Islas Baleares, entonces creo que esta la Univ. Central de las Islas Baleares, en una de las tres islas, y desde allí han montado un sistema de videoconferencia bastante potente con las otras autogestionados y...
Tú me hablabas al respecto de los cursos. Cuando son aprobados, ¿quién es la persona responsable por la ejecución del curso? ¿Quién [<i>hace la mediación</i>]? Por ejemplo, el director es la persona responsable por el curso a nivel de contenido...	...pero a nivel de producción, nosotros. A nivel de producción me refiero que es que entre presupuesto que esté en día, que la calidad sea la que se busca en cuanto a diseño instructivo; en cuanto a contenidos, el director.
¿Y quién lo imparte?	Nosotros. ¿Qué quieres decir con 'quién lo imparte'? Ah... lo mismo. Está el director, en la fase de producción, este es el esquema: en la fase de impartición, aquí tenemos el director, buscamos que sea la misma persona.
Pero puede no serlo.	Puede no serlo, porque en ocasiones
El puede apenas hacer el contenido y ya está.	Podría, podría ser, pero no buscamos eso. Buscamos que haya cierta continuidad, entre quien lo diseña y quien luego lo imparte. Entonces, aquí hay tutores, puede ser uno o varios. Si es un curso muy largo puede haber 'n' tutores. Cada tutor se encarga de un

	módulo o de alguna parte del curso o de más de un módulo del curso, y luego aquí está la coordinadora, que es una persona interna a UB Virtual, que hace un poco las mismas funciones que nosotros aquí. Se asegura de que esto empiece cuando tiene que empezar, que acabe cuando tiene que acabar, que se invierta el tiempo necesario, que haya cierta calidad, esas son las personas que hacen el seguimiento de los alumnos y los tutores aunque son ellos quienes evalúan.
¿La coordinadora también tiene la posibilidad de determinar la cuestión metodológica si el curso no está caminando bien?	Claro, claro, porque una de las tareas es esa de observadora docente, entonces: “Oiga, esto no ha salido muy bien. Oiga, usted, señor tutor...” la cosa más: “hace no sé cuántos días que no se conecta...”, o: “esta actividad no ha funcionado muy bien, ¿cómo lo hacemos en la siguiente fase?”.
¿Y los tutores? ¿Quiénes son esos profesionales? ¿Quiénes son esas personas? ¿Dónde son contratados? ¿Cuáles son los requisitos que deben tener?	No lo sé muy bien, los requisitos que se les pide no los sé, porque de eso se encargan las chicas de aquí al lado, si te interesa lo puedo saber, no lo sé muy bien. Lo que sí sé es que funciona a través de contacto de los directores o de los autores y si no, ellas tienen una base de datos de gente que ha ido colaborando con nosotros y a la que pueden recurrir. Lo que sí sé es que hacen que una vez que hayan contactado con ellos antes de que impartan el primer curso en UBV se les hace hacer un curso de tutores online para explicarles la metodología, cómo se les pide que trabajen, cuáles son sus funciones, cómo funciona la plataforma, cuál es nuestra manera de trabajar.
¿El tutor debe ser una persona que domina el contenido?	Sí, sí, debe serlo. A veces los propios autores ejercen de tutores de sus módulos, no siempre es así. No siempre es así porque estos autores normalmente son gente catedráticos, o gente que tiene como otro rango.
Pero siempre para impartir un curso estas personas tienen que conocer un poco sobre tutoría, ¿o no?	Los tutores, sí. Han de aprobar el curso de tutores y han de conocer el contenido del curso, por supuesto.
¿Entonces la selección en general está a cargo de la UBV? La selección de los tutores.	Aunque puede haber recomendaciones del director de los autores, la decisión final está aquí en UBV.
¿Con criterios internos?	Sí, eso es lo que no te sé decir exactamente cómo funciona, pero lo podemos pedir.
¿Y el criterio de remuneración? ¿Existe un plan de salario? ¿Es equivalente a los salarios de un profesor de la Universidad?	El monto total que cobran no lo sé. Lo que sí sé que hay es una parte por grupo y una parte por alumno. Si tú llevas un grupo de alumnos hay un precio ya pactado luego por cada alumno en particular un ‘x’ anual, o al mes, o alguna cosa así.
Si un alumno deja de hacer el curso ¿el pago disminuye?	No lo sé.
¿Quién hace la evaluación final de los alumnos? ¿Los diseñadores del curso o los tutores?	Los tutores. ¿La evaluación final? Cada uno de los tutores evalúan a cada uno de los alumnos del módulo que él ha impartido: el módulo 1, el tutor 1, nos dará la nota del alumno 1. Pero al final de todo, en los cursos largos, se exige que los alumnos hagan un examen o un proyecto y la defensa del proyecto, y entonces en ese caso además de la suma de las notas de los módulos, tenemos el informe del director y del tribunal que está formado por el director, alguno de los tutores y una persona externa al curso que sería un experto en la materia que viene aquí presencialmente, evalúa a los candidatos, además de todo eso, siempre se tienen en cuenta las intervenciones en el foro y las intervenciones de la participación en las actividades del día a día de la clase.
¿En un curso no muy largo la evaluación quien la hace es el tutor?	Sí.
¿Hay criterios específicos para esta evaluación? ¿O los criterios son variados?	Sí, hay criterios y están consensuados porque en un mismo curso intervienen varios tutores, sobre todo en los cursos largos los criterios han de ser comunes.
¿Y quién los establece?	UBV en colaboración con el director que conoce un poco.
¿Los criterios son iguales para todos los cursos?	Son diferentes para los cursos en función de las actividades que se piden. Criterios de corrección y además, ponderaciones.
Por ejemplo, ¿cuáles son algunos de los criterios que se utilizan para evaluar a los alumnos?	La participación, seguro; la calidad de elaboración de materiales que se les piden, normalmente en un curso se valora la participación en actividades, luego la elaboración de actividades que se les piden: “busca no sé qué, redacta no sé cuánto”, pequeñas actividades. Luego al final de cada módulo hay una autoevaluación, entonces hay cursos en las que esta parte se considera en la nota final, hay otros cursos en la que se decide que esta no incide en la nota final y que es meramente informativo para el alumno, para que él tenga un conocimiento de cómo le ha ido en el módulo y ya está, y luego al final de todo hay un examen final de módulo; nosotros le llamamos heteroevaluación, para diferenciarla de esta. Eso, una evaluación que corrige el tutor. Además de todo esto, que sería por módulo, y luego al final del curso o hay un examen presencial cuando hay que hacer titulaciones, cuando hay que dar un título de máster o cuando hay que hacer algún título de postgrado se exige o un examen presencial o la presentación y defensa de un proyecto.
¿Y la presentación y defensa también	Bien o es presencial o bien se hace con la videoconferencia que decíamos antes, con lo

es todo presencial?	cual la nota final es la suma de todas las notas de cada uno de los módulos, que se conforman de todo esto, más esta parte final de aquí. Las ponderaciones se deciden en cada curso, los criterios de evaluación en función del tipo de actividades que hay, cada uno de ellos tiene sus criterios de evaluación de cada actividad.
¿Qué pasa con los alumnos que no alcanzan las notas finales? ¿Ese alumno es reprobado, suspendido? ¿O puede hacer el curso otra vez? ¿Qué se hace con estos casos?	No lo sé. Sé que hay alumnos que han pasado de una edición a otra, me parece que es porque ha habido excedencia, hay alumnos con problemas personales que han pasado de una edición a la otra, no sé si parte de estos alumnos que van de la edición 2004/05 a la edición 2005/06, es porque han suspendido alguno de los módulos o porque no han aprobado el proyecto final. Eso lo tendría que preguntar, porque no sé el tratamiento exacto cuál es.
¿Hay becas para los alumnos?	Sí, hay becas que normalmente funcionan a través de los convenios entre instituciones, nos organizamos un poco de la absorción de sus pagos.
Pero de UBV ninguna. ¿O hay?	Sí.
¿Y quiénes son las personas que pueden solicitar esas becas? ¿Hay criterios establecidos?	Es que me estás haciendo preguntas que tienen más que ver con impartición y no tanto con producción, entonces siento que no conozco los motivos... Yo lo sé porque cuando he visto presupuestos, hay becas. Hay alumnos becados a los que se les dice: "Mira, la matrícula es esta, pero hay tantas becas para esto". O porque vienen... no sé. Pero no te sabría decir los criterios de acceso.
¿Cuáles son esos grupos? ¿Cuáles son los departamentos de UBV?	Nos vamos un poco al organigrama. Está el director general y entonces hay como dos grandes líneas: una que es la gerente o administradora y luego aquí está el director académico, y entonces de la gerente cuelgan los departamentos de informática, administración y secretaría virtual; estos son los que se encargan de gestionar las entradas y salidas de los alumnos, los que los matriculan y los que homologan los títulos, o sea, los que ven al alumno al principio y final del proceso. Informática es quien da asistencia en toda la casa, en el campus y en actualizaciones de todo, softwares internos, etc.; y administración de facturas, pagos de los alumnos, pagos internos del proveedor, etc. Entonces de aquí, del director académico, cuelgan negocio y programas. Aquí estamos producción e impartición, aquí estamos nosotros y las chicas de impartición, y de negocios cuelgan marketing y soluciones corporativas que son las personas que van a vender a medida.
En impartición son las personas responsables, por ejemplo... ¿Ellos determinan desde la contratación hasta del tutor?	Sí.
¿Y de la metodología también?	Sí. De hecho trabajamos conjuntamente.
¿De los salarios también? ¿De los pagos también?	Sí.
	Y no sé si te interesa más esta parte de aquí. Y me he quedado con la parte de los alumnos suspendidos, las becas para los alumnos, los requisitos de selección y de pago de los tutores. Y aquí me he apuntado lo de la legislación específica estatal, porque me asombra que no haya nada.

¿Cuál es la función o la responsabilidad que tú llevas aquí en la universidad?	Hablemos ahora de UB virtual sin entrar en el contexto del IL3 Lo que nos encargábamos nosotros, en principio yo me encargaba de coordinar el equipo de personas que eran las que coordinaban en la UB los cursos, es decir, establecer contacto con el director, establecer relaciones con materiales formativos y con el director para el diseño del curso; conjuntamente con el director buscar tutores y profesores expertos, diseñar el calendario, diseñar el plan de actividades, validarlo y sobretodo evaluarlo al final... y hacer el seguimiento tanto del alumnado como del profesorado a lo largo del proceso formativo. Esa era la función de cada una de ellas.
¿Tú acompañabas todo el proceso desde antes de empezar el curso?	Desde antes de empezar el curso hasta la finalización posterior a la... por parte del alumno.
¿Yo tuve algunas informaciones de distintas personas de las formas como tuvieron que proceder para empezar a impartir un curso	Aquí, en UB Virtual... Sí, hay diferentes, depende del tipo de curso.
Y hoy ¿cuáles son las reglas? ¿Ha cambiado mucho ahora?	Depende del tipo del curso, ahora si es formación continuada es necesario que pase primeramente por marketing, es decir, marketing debe validar ese curso, a nivel de mercado evidentemente, funciona el curso. Si es un curso corto, tipo PRE-grado, lo validamos desde <i>gestión académica</i> , es decir, en la académica de la UB nos valida si ese curso sirve o no sirve para ser reconocido como aquellos universitarios. Y si se trata de un curso de formación a medida, evidentemente lo valida <i>materiales formativos y gestión docente</i> conjuntamente... casi todo se basa en el mercado.
En un máster, un postgrado ofrecido por profesores de la UB, ¿cuáles serían los tramites más o menos necesarios?	En la UB en principio tendríamos, si lo quisieran hacer online... evidentemente somos una empresa privada y hay un proceso muy fuerte que es el que llama materiales formativos para creación de contenidos; por tanto es un riesgo que asume la empresa. Y lo que se hacen son estudios de viabilidad económica, de mercado y de interés por parte de la institución en sí; claro si tenemos una oferta muy amplia tenemos que mirar si se duplica, si no se duplica, si nos interesa a nivel estratégico, si nos interesa a nivel de mercado, se hace un estudio de viabilidad para cada una de las propuestas. Posteriormente es la UB, atrás de la gente de postgrado, quien valida si académicamente se puede tirar a delante o no pero lo mínimo que nos piden como requisitos es que sea un profesorado universitario de la propia institución y ella establece unos parámetros económicos de los cuales no se puede pasar.
Y esos parámetros por ejemplo, ¿es la UB quien va poner una parte del dinero? ¿Es todo de la UB virtual?	Es un riesgo que corre la empresa por conta de esto que se hacen diferentes formulas.
Bien, si es un riesgo, ¿cómo es esta "parcería" (alianza) entre la UB y la UB virtual?	La UB es la certificadora. La UB certifica, y por tanto, ella cobra un 9% de esa certificación. Pero el resto corre a cargo de la empresa y del director;
Esto no me había quedado muy claro con las personas con quien hablé. Yo imaginaba que tenía otra estructura.	Lo que siempre tienes que certificar a la institución, y demostrar que la plantilla que hiciste... que el curso no va dar nunca negativo y tampoco puede dar beneficios, tiene que equilibrar ingresos y gastos.
¿La validación de estos cursos es la misma que la de un curso por ejemplo que se ofrece online? ¿Se ofrece la misma asignatura?	Sí, a nivel de postgrado formación la gente es la misma simplemente cambia si el centro certificador. En presencial no tienes tanta inversión en contenidos, evidentemente, y el riesgo a perder es menor. En online es mucho mas superior por eso nosotros hacemos un previo estudio de mercado importante.
¿En este estudio de mercado hay un equipo establecido que se organiza?	Está el equipo de marketing y comercialización es quien se encarga de ¿? y hay una persona que realiza estudios de mercado, además.
Y hay una persona que realiza, por ejemplo... la responsabilidad es tuya, de esta persona...	Mi responsabilidad está a nivel académico y de programa, validar evidentemente, que sean contenidos actualizados, que los autores tengan nombre, por parte de materiales es la parte de producción, costes, requisitos de formación por tipo de actividades, por tipo de perfil final de usuarios que tendrán, que orientación le daremos al curso, si más práctica, más conductista, más metodológica, más... Esta es mi parte y la parte de comercialización es decir: el mercado, pues ahí esta la salida... Y la previsión es que este curso tenga una vida de 2, 3, 4, 5 años. Entonces con todos los datos, se establece si interesa o no interesa invertir. Es un activo de la empresa.
Si tú tienes una propuesta y ves que el curso está muy bueno y marketing dice que no, ¿hay una persona que puede definir esto?	Es el director académico. Es él el que acaba diciendo. Pero normalmente si marketing dice que no, evidentemente no. Nosotros soportamos la información, nosotros tenemos el director de programas quien se reúne con el director académico y es quien acaba diciendo: "pues corremos el riesgo o no corremos el riesgo", evidentemente... Es el director

	académico quien al fin y al cabo quien define.
¿Y el director académico es una persona contratada, es una persona elegida?	Es una persona de la casa, contratada. Que más a más es el director del área de comercialización y nuevos proyectos. Es una persona con ¿soledad? en el campo de la pedagogía y más a más también es el director de todo el ámbito de sociedades corporativas. Contempla los dos.
Es importante para comprender cual es el perfil también de esta persona porque una estructura como esta...	A nivel académico final, tenemos la gente de postgrado quien nos dice: “oye, pues este contenido evidentemente no nos interesa, no es interesante, no es válido para que sea certificado”. A nivel de empresa quien decide si eso vale la pena o no es el director académico. El director académico puede decir sigamos adelante, pero si la UB en su comisión nos dice que no.
¿Y la oferta puede venir de muchos sitios o de muchas personas?	Pueden ser profesores de la propia universidad, pueden ser profesionales interesados, pueden ser otras empresas que tengan otros cursos y quieran establecer un convenio.
Por ejemplo, si yo tengo una propuesta de un curso, que tenga algunas características, ¿puedo presentar a la UB virtual para que pase por los trámites?	Sí. Pasaría por todo el proceso.
Y en estas características..., si yo tengo una propuesta de un curso pero no tengo todo el contenido desarrollado, ¿cómo se hace este proceso?	La idea es que no nos vengas con el contenido desarrollado, porque eso quiere decir que tú has diseñado un curso que a lo mejor no está adaptado para desarrollarse a través de la red. Lo que tú nos traes es una propuesta, el esqueleto del curso y la orientación que quieres darle. Y a partir de aquí es cuando empezamos nosotros a trabajar, es decir, si nos traes un curso, unos ocho cursos de medicina del deporte, evidentemente tenían que ser mucho más prácticos, con lo cual teníamos que trabajar con videos y otros tipos de actividad y hay otros cursos que requieren más teoría y más desarrollo de contenidos y otros cursos que en el mercado hay libros muy buenos, con lo cual no es necesario escribir. Cada curso tiene sus peculiaridades. La idea es que se si acepta el curso que se propone, trabajéis conjuntamente por parte de la autoría con materiales formativos y por parte de la tutoría con nosotros, simultáneamente, hasta el desarrollo final del curso.
Y la cuestión de la metodología a ser utilizada en un curso desde la cuestión de los contenidos y todo esto, ¿hay una base propia de la UB virtual o es de otra institución?	La metodología nuestra depende del destinatario, depende de la función del curso, depende de la estructura del curso, o sea, no tenemos una receta común y no nos gusta gastar con ninguna. Cada curso necesita sus propios requerimientos y a ellos nos adaptamos, si el personal, si te vas a una empresa lo tendrás de una manera, si sales al mercado en un ámbito por ejemplo médico, lo quieren de una manera, los abogados lo quieren de otra, los educadores de otra, cada perfil necesita su propia estructura de trabajo.
Entonces se maneja un poco de estas cuestiones para que no haya muchos problemas...	Hay cursos que son eminentemente prácticos y hay cursos que son semipresenciales. Hay cursos que trabajan mucho la video conferencia, tenemos una variedad de cursos muy grande.
No hay una metodología establecida que los cursos deben seguir esta o aquella...	Lo que sí que hay es un diseño en cada un de los cursos. No somos una fábrica de cursos. Esto sería tan sencillo como convertir en un editorial de la UB virtual y punto. Lo que hacemos nosotros es formación y por lo tanto nos adaptamos a los requisitos de cada uno de ellos. Esta es nuestra idea.
Y en esta línea en el momento de hacer los cursos, de trabajar, de poner las manos a la obra, ¿quién hace la cuestión de la mediación de los cursos?, ¿quién imparte los cursos?	¿Quién imparte? Hay diferentes figuras en un curso. Esta lo que normalmente nos coincide y nos no interesa que coincida es el director, el director del curso es un buen arquitecto, trae la idea, quien ayuda a venderla porque también se convierte en parte en nuestra estructura comercial y sobre ello también marchan los ingresos evidentemente, es quien se encarga de aportar el equipo de producción por parte de autorías y quien se encarga de aportar el equipo de tutorías, que puede coincidir o no. Normalmente intentamos que coincida porque quien escribe, evidentemente, tiene que tener muy claro para qué lo escribe. Y el que imparte si se encuentra con contenidos que no ha escrito, a veces no comparte las ideas, se puede encontrar no muy a gusto a la hora de desarrollar o impartir el curso. Con lo cual intentamos que sean las mismas personas. Si no se consigue pues lo que intentamos también, es que por parte de nuestro equipo y por parte de equipo de materiales formativos pues vayan teniendo constantes combinaciones para que el tutor, que es quien impartirá el curso, esté siempre informado de todas las novedades y pueda aportar sus ideas para que el autor incorpore esas ideas o revise sus escritos. Esta es la idea. Si coincide, perfecto. Van trabajando conjuntamente con un equipo mixto y ya esta. Entonces el autor hace la parte de producción que es previa al propio desarrollo del curso y el tutor desarrolla digamos toda la parte de impartición que son todas las actividades, estructura de formación, entonces lo que intentamos finalmente es juntarlos todos y desarrollar el plan final del curso, es el plan docente. A partir de aquí, que serían los externos, entonces introducimos durante la impartición personal interno, que es quien va siguiendo la formación, que es una persona de referencia para el tutor y una persona de apoyo para el alumno. Es quien elabora al final el informe.
¿Quién es el tutor?, ¿quién es esta	Son personas que también formamos nosotros, nos aportan los directores, pero los

persona?	formamos a través de un curso que tenemos nosotros que es formación de tutores. Aunque parece obvio, pues ser asertivos, cómo comunicar de una manera, de otra, cómo sobre todo se utilizan los foros, cómo moderarlos, que es importante; y si optas por no moderarlos, no quiere decir que no los vaya siguiendo, como es ir haciendo un seguimiento, como ir motivando, como ir gestionando todo el tema de recepción y emisión de calificaciones, sobre todo un poco en este ámbito. El tutor es experto en el contenido y nosotros le aportamos la parte de formación pedagógica, digamos para que sepa, para que sea un docente, no un simple experto de contenido, sino que sepa transmitirlo. Esa es la idea.
Te pregunto esto por las cuestiones que tienen las distintas formas de cómo impartir un curso, debido a la metodología: si hay mucha mediación, o si hay poca...	Claro... entonces, si es muy práctico trabajas en pequeño grupo, entonces al profesor le formas mucho más en dinamización de grupo, si es mucho más teórico, pues coge grupos mucho más amplios. A lo mejor lo que interesa es que un experto no formado haga pequeñas conferencias que te vaya un poco guiando y ayudando, que no sea simplemente la lectura de contenidos; entonces le vamos ayudando en ese sentido. Pero, siempre el tutor es el que va haciendo el seguimiento académico del alumno, esto es lo que tiene que tener claro, y hay veces que son cursos muy largos y si son muy modularizados, es decir, tiene muchos tutores a intervenir, siempre buscamos la figura de un tutor común, un coordinador, es el que tiene la visión del seguimiento del alumno por encima de cada uno de los módulos.
La cuestión de estos tutores: algunos son indicados por el director, otros seleccionados... ¿Cómo hacen esa selección?... ¿Lo ponen en el periódico?	Normalmente nos vienen dados ya por el director, o por conocidos, o recibimos el currículo directamente. Cuando recibimos un currículo lo que hacemos es... automáticamente hay tres cursos de formación de tutores al año, lo inscribimos y la persona que está haciendo la formación de formadores emite su informe en referencia a ese tutor: "Este tutor no funciona aquí, creo que no bla, bla, bla...". Entonces, tenemos el ¿? currículum, con lo cual con el tema de contenidos conocemos adónde puede llegar, y por la parte de pedagogía, digamos, tenemos el conocimiento de cómo funcionaría esta persona como tutor. Si es aceptado y el informe es correcto intentamos que se incluyan en el curso como refuerzo, como segundo tutor, normalmente en el primero año, en la primera edición, entonces pues ya puede coger un curso por el mismo. Por eso buscamos una persona que tenga un poco más de conocimiento y si no tenemos esa posibilidad porque ha quedado la vacante, la coordinación está mucho más atenta que pueda suceder cualquier cosa.
¿Cómo hacen el contrato, el pago a estas personas?	Es un contrato marco. Igual que en todas las instituciones. No es un contrato en sí, no lo contratamos, no le damos de alta la seguridad social, no es así. Es un servicio que él nos ofrece. Es un acuerdo individual. El tutor conforme él se compromete, firmamos un documento y la institución se compromete a fornecérle lo pactado económicamente, dependiendo del curso.
Y las formas de pago, ¿cómo son los valores?, ¿son equivalentes a un profesor?	No. Depende del curso. Hay pagos que van por alumno finalizado, hay cursos que son de un mes, evidentemente la persona tiene un mes y cinco alumnos, no gana la cantidad que la persona gana tres meses y 500 alumnos. Cada curso tiene su ¿?, que es la que se pacta con el director, evidentemente.
Entonces la determinación de los valores a ser pagos a los tutores, a todos los miembros que van a participar en un acuerdo es...	Es un acuerdo previo. Tiene que ver con la viabilidad del curso, con el importe. Claro si el mercado nos dice que este curso no se puede vender a más de 500 euros, determinar un importe de tutoría evidentemente es muy diferente de aquel curso que te permite cobrarlo a más de tres mil euros. Es que también lo determina mucho el mercado. No es lo mismo un curso superior en empresa que un curso en [ruido] social. Los colectivos son muy diferentes evidentemente, no hay un estándar. No se puede determinar un estándar.
Entonces es un cierre de valores por curso y no, por ejemplo, por si uno tiene una propuesta de diez cursos y contrata los tutores para que haya una forma de hacer los pagos. Diez cursos tenemos, necesitamos cien tutores y a los cien les vamos a pagar cien euros.	No. Es decir, cuando se empieza un curso se hace la propuesta y se determina si hay cursos que evidentemente no es lo mismo que un curso requiera, por parte del tutor, también, que estés constantemente respondiendo es muy práctico que aquél que tiene 7 oraciones que automáticamente te las corrige el sistema, no es el mismo trabajo. A lo mejor no es el mismo trabajo un experto en un ámbito que en otro. Eso lo determina mucho el mercado, con lo cual es muy difícil establecer un estándar. Hay estándar por ámbitos, que es lo normal, el ámbito educativo pues son tanto que se está pagando, en el ámbito empresarial está pagando otra cosa, en el ámbito socio sanitario es otro concepto diferente. Lo que normalmente trabajamos con un fijo y un variable, eso es lo que tendemos a estructurar el importe: un fijo y un variable. Aproximadamente sale por unos 240 euros por alumno anualmente, es una media de todo.
Es interesante para comprender pues es un proceso complejo la cuestión de los pagos, es muy difícil establecer. Yo imagino...	No se puede pretender estandarizar en este sentido. Creo yo, no todos los cursos son los mismos, no todos los públicos son los mismos, no trabajan de la misma manera.
¿Estos tutores también son responsables por ayudar en el desarrollo del contenido?	No. Al igual que en presencial cuando a un tutor se le contrata para hacer un curso, no se le paga por hacer los apuntes. Esa es la idea. En virtual, creo yo, digamos que se ha malinterpretado esa función, es decir, en virtual cuando se te contrata para hacer un

	<p>curso se te presupone que debes aportar apuntes y debes aportar las actividades igual que en un curso presencial. En cambio, la tendencia de: “lo edito, lo edito, lo edito”. Eso estará encareciendo mucho más el curso y no es viable. Es lo mismo que en presencial te dicen, te contratan para un curso, evidentemente, te lo preparas, y lo aportas a todas las actividades y los contenidos y la bibliografía y todo lo que quieres aportar por tu parte, y lo haces, y no se te paga por ello, a no ser que produzcas un libro. Entonces, nosotros lo que te aportamos ya por parte de producción es el contenido madre pero la parte de docencia la tienes que aportar tú, es lo mismo, es traspasar la situación presencial a la virtual, y nosotros intentamos que el tutor y el autor sean los mismos porque a medida que va produciendo los contenidos va desarrollando las ideas, si son diferentes tiene que ayudar.</p>
<p>¿Y esta persona el tutor también es responsable por hacer la evaluación de los alumnos?</p>	<p>Depende de la estructura que tenga, depende del director. Hay directores que lo hacen ellos con el tutor, hay directores que lo delegan automáticamente en el tutor.</p>
<p>Te pregunto porque si el director empieza a trabajar pero ¿quien estará todos los días en contacto con los alumnos es el tutor?, ¿cómo se establece esta relación, si el director decide que él va a evaluar pero no tiene mucho contacto con los alumnos?</p>	<p>No, si nos dicen que el director va a evaluar evidentemente va a tener que acceder a los contenidos.</p>
<p>¿En este caso es la responsabilidad tuya decir al director que no puede hacer esto o es una decisión del director y hay que acatar?</p>	<p>No, es una decisión que se toma antes de empezar el curso. Es parte de la metodología del curso, si el director es quien al final evaluará al alumno, evidentemente necesita o bien acceder o que el tutor le emita informes con lo cual se tiene que definir al principio porque el alumno debe saberlo. Si recibe una evaluación por parte de un director que no ha conocido nunca, no es coherente con lo cual al principio del curso cuando hablamos de cómo se diseña, se define; entonces esos parámetros se tienen que definir al principio. Este modelo de funcionamiento del curso tiene que estar muy claro para todos, porque no es lo mismo para uno porque entonces no le pediremos al tutor que haga las actividades, se las pedimos al director, que es quien las evalúa, y si tiene que ser el tutor que las evalúe, le pediremos al director que nos dé una plantilla de evaluación con criterios para que todos los tutores lo evalúen de la misma manera, si es quien ha diseñado las actividades. Normalmente los directores no evalúan y si el director evalúa es ese tutor, que he dicho antes, que está por encima del resto y tiene la visión global que también hay directores que hacen esa función, si yo aporito los tutores expertos en cada uno de los módulos, pero yo seré el tutor global del curso, yo conoceré cómo va ese alumno en cada uno de los módulos y yo lo evaluaré. No hay ninguno problema, tiene el acceso, tiene las herramientas iguales, tiene el control de seguimiento que tiene cualquier tutor. El tutor lo tendrá de su modulo concreto y el director lo tendrá en una visión más global. Si no acceden, es el tutor quien tendrá ese control. Evidentemente esto afecta al tema económico, si no evalúa, es un proceso diferente, el tutor es más como un experto que da un par o tres de clases se le paga en esa función o se le paga en la otra función que es la de calificación final.</p>
<p>¿Yo puedo ofrecer un curso por la UB virtual con alumnos brasileños?</p>	<p>Sí, pero entonces no sería el proceso de seguimiento ¿?, me estás acotando el perfil y seguramente tú ya tienes tu grupo de trabajo y un destinatario.</p>
<p>No, no estoy pensando en este tipo, sólo para pensar un poco de esa estructura...</p>	<p>Nosotros diseñamos el curso, lo certifica la UB y se abrirá para todo el mundo, no sólo para un grupo brasileño. Lo que tenemos por ejemplo, es contactos y convenios con instituciones, entonces sí que se hacen cursos específicos con la ¿? hemos trabajado. Tenemos un postgrado en educación en valores, que es un máster de educación en valores y otros pequeños cursos que adaptamos como hemos adaptado al portugués y a otros idiomas más locales, entonces esta la institución que hablamos es la institución que media esa estructura de trabajo.</p>
<p>Te pregunto para comprender si tiene la misma estructura, las mismas ideas y posibilidades de la Open Universit, o algo así.</p>	<p>Nuestros cursos se ofrecen, tenemos que atender Latinoamérica, pero claro, no específicamente. La gente matriculada es de Internet porque lo conoce y lo sabe, o si tenemos algún convenio con instituciones porque ella es la mediadora de la información en el país de origen. Es el director que un poco mueve, buscamos contactos, es otro ámbito de negocios. No se puede vender como abierto porque evidentemente es un colectivo muy particular y tendríamos que centrarnos en este colectivo. ¿? Trabajamos con socio sanitario. Tenemos muchos convenios. Ese tipo de información concreta,</p>
<p>Quería saber un poco de esas cuestiones, de la certificación...</p>	<p>Pero la certificación es siempre U.B. Cuando es en abierto, cuando es una cosa más corporativa, y tal, ya es fundación, es otro ámbito; la certificación normalmente no la da U.B.</p>

ANEXO 5: Quadro síntese com as idéias principais dos Profissionais entrevistados na Espanha

	Prof. Dr. José Luis Rodríguez Illera	Prof. Dr. Miguel Ángel Agualeles	Prof. Dr. Antonio Bartolomé	Prof. Dr. Serafí Antúnez y Juan José	Anna Rubio Produção - UBVirtual	Gemma Mass
1- Normas para abertura de cursos 2 – Legislação especial	Não existe uma legislação, porém estão sendo criadas	Existe a homologação dos cursos	Não identifica	Não existe uma legislação do Estado. A partir de um departamento (pós-graduação) apresentar um curso para ser ofertado. Apresentado para a UBVirtual.	Não existe uma legislação do Estado, existe somente normativas acadêmicas	Não foi perguntado
3 – Reconhecimento acadêmico	Não existe diferença, a certificação é igual para todos	Não existe diferença, a certificação é igual para todos	Não existe diferença, a certificação é igual para todos	Não existe diferença, a certificação é igual para todos	Não existe diferença, a certificação é igual para todos	Não existe diferença, a certificação é igual para todos
(4, 5, 6, 7 e 8) - Iniciativa para oferta de cursos, autoria...	Os professores elaboram o conteúdo, preparam os cursos e são responsáveis pela mediação	O professor tem a proposta e o curso é construído em parceria com uma editora especializada nesse ramo	A iniciativa partiu do próprio departamento do qual faz parte	Depende da demanda dos alunos, de preferência um curso que era realizado de forma presencial e o transfere para a distância	Antes, qualquer professor poderia propor o curso, agora precisa passar por autorização do pós-graduação da UB	Qualquer um pode propor, porém o mkt é quem decide, pois precisa haver sustentabilidade financeira
9 – Metodologia	O conteúdo e a mediação é feita pela mesma pessoa. Existe a valorização do trabalho do professor. Uso de ambiente de aprendizagem a distância. Menor conteúdo e maior suporte na mediação.	Metodologia consiste na disponibilização de materiais dos alunos e o trabalho em ambiente de aprendizagem garantindo a comunicação entre o tutor e o aluno e entre alunos.	Metodologia baseada em casos com guia de trabalho online. Presença muito grande de recursos áudio-visuais com tutores. Segundo o autor deve existir vários modelos de metodologias na UBVirtual. Negociada com a metodologia com a UBVirtual.	Existe uma diferença entre a metodologia do curso e da UBVirtual (protocolos que se deve seguir). Porém, prevalece o modelo do curso, no acadêmico e o administrativo fica sob a regras da UBVirtual. A avaliação é feita de forma detalhada e profunda, porém é preciso muito tempo para se fazer isso (e muito esforço dos tutores). A metodologia é feita para trabalhar com poucos alunos, não pode acontecer de forma massiva.	Não existe uma metodologia única, um pouco de tudo... pode ser cognitivista, pode ser construtivista, mais comportamentalista... depende dos modelos de avaliação do curso (interno e externo) e onde se quer chegar com isso. A metodologia de produção é igual para todos os cursos.	Depende do destinatário, depende da função do curso. Cada curso possui uma característica própria. Ao mercado seguimos uma linha, aos médicos outra, aos educadores outra.... Existe sim um desenho dos cursos. Uso de videoconferências, etc. Montagem de cursos sob encomenda. Existe um desenho para cada curso.
10 – Formas mediação 11 – Execução e mediação	Em grupos pequenos não se deve separar as funções, convém que o professor seja o mediador, mas em grupos muito grandes não é possível fazer isso. Isso requer tempo e muito esforço do	É feita usando os recursos das TIC e telefone fax... O tutor é o ator principal. Devem existir vários canais de comunicação com os alunos porque se for somente o computador	É feita online e com grupos pequenos seja pelo tutor ou pelo coordenador do curso. Em alguns casos inclui o telefone para saber o que está acontecendo (isso é feito pelo UBVirtual por ser uma	Uso de Ambiente de aprendizagem (WebCT). O curso é totalmente a distância inclusive a leitura do trabalho final que é feito via webconferência. A presencialidade está contemplada, mas não	A mediação é feita pelos tutores. Uso de Ambiente de aprendizagem (WebCT). Existe um desenho do curso feito pelo diretor com o pessoal da UBVirtual, mantendo a originalidade sem	Em vários casos quem prepara o conteúdo é quem faz a mediação. Isso é incentivado para manter uma melhor forma de mediação, porém quando isso não acontece é escolhido algum tutor que tenha domínio do conteúdo

	professor, não é sustentável. Mas também há um número mínimo ideal porque quando são muito poucos, fica difícil ter mensagens, é o caso de disciplinas optativas.	e houver algum problema com ele, como fica a mediação? O tutor tem de 15-20 estudantes. O tutor é quem avalia as atividades dos alunos mas conversa com o professor em momentos determinados.	ação administrativa) A monografia é apresentada de forma presencial. Uso de chat (perguntas abertas) com professor autor ou o coordenador, ou o diretor do curso.	é negada.	perder o que o autor quer ou desejava. Porém, existe alguns pontos que precisam estar dentro do modelo da UBVirtual. O diretor valida cientificamente, assegurando a validade das informações acadêmicas. Conta com observadora docente do curso (da UBVirtual) para saber como anda o curso. Recursos de comunicação como webconferência para apresentação de trabalhos finais... etc...	ou que tenha passado por uma capacitação da própria UBVirtual.
13, 14 e 15 – Tutores, quem são e como são escolhidos	São ex-alunos de professores da UB ou em alguns casos o próprio professor que elaborou o conteúdo.	Diz que é preciso preparar esses profissionais, pois esse profissional é um dinamizador de ambientes telemáticos, um perfil totalmente novo... tem que entrar todos os dias no ambiente, enviar mensagens, estimular e lembrar o calendário... etc. É tudo ao contrário do que faz um professor presencial.	O perfil do tutor é uma pessoa licenciada em formação em educação, pedagogia ou magistério que optem por uma licenciatura. É necessário ter bons conhecimentos de internet e algumas tecnologias que se utiliza no curso. No caso são ex-alunos da UB. É escolhido de modo informal.	Devem ser professores do departamento e uma pessoa de confiança do coordenador do curso. Tem que ter experiência na área do curso ministrado. Ter certo domínio das TIC.	Los tutores, devem dominar o conteúdo e as vezes os autores são os tutores do seu módulo. Devem ser aprovados no curso de tutores oferecidos pela UBVirtual. A seleção final, a escolha dos tutores é feito pela UBVirtual.	São pessoas que a UBVirtual forma, são indicados pelos diretores, porém são formados pela UBVirtual por meio do curso de formação de tutores. São especialistas no conteúdo e o papel do curso é oferecer condições para ele atuar em cursos a distância. Em alguns casos são os professores que elaboram o conteúdo.
16 – Formação e capacitação dos tutores	É necessária a formação para os tutores e para quem prepara os conteúdos.	Diz que é necessária a formação mas não identifica como é feita.	Não identifica.	A formação é feita por UBVirtual de formação inicial, para o desenvolvimento de algumas habilidades. É bem genérico e também é feito bem rápido. Fornece conhecimentos mínimos, sobre como escrever uma mensagem eletrônica, fóruns, etc.	Existe uma formação oferecida pela UBVirtual	Os tutores são formados em cursos da UBVirtual por um curso que é oferecido três vezes ao ano. Existe também banco de currículo de profissionais que fizeram esse curso e que pode ser utilizado como tutor em um ou outro curso.
17 – Remuneração dos profissionais	Não identifica.	Segundo o diretor a remuneração não é compatível com o trabalho que o profissional desenvolve. Ele reforça que por esse	A remuneração é feita de acordo com o número de módulos e alunos que o tutor acompanha. As condições são as que	O pagamento é feito por meio de contrato de trabalho (prestação de serviço). Recebe por módulo trabalhado.	O pagamento é feito por módulo e por número de alunos matriculados.	Contrato padrão (prestação por serviço). O pagamento poder ser relacionado com o número de alunos que finaliza o curso, outros da forma com que foi

		motivo o ensino a distância está como está.	UBVirtual determina.			combinada com o coordenador do curso. Outros com o módulo que o tutor assume. Não existe uma forma padronizada de pagamento.
18, 19 e 20 – Avaliação: quem avalia, critérios e reprovação	É o próprio professor quem avalia. É necessário que o aluno participe de fóruns, apresente os trabalhos, etc...	A avaliação é feita pelos tutores. Posteriormente o tutor encaminha as avaliações para o coordenador que conjuntamente elabora a avaliação final.	Feita pelo tutor. Dos dois trabalhos finais um o alunos deve apresentar o trabalho final para uma banca que determina se os alunos estão aptos ou não aptos. A avaliação pode ser feita de forma presencial ou por meio de <i>chat</i> ao fim de cada unidade (baseado em casos presentes nos módulos).	O Tutor avalia em parceria com o coordenador do curso. A avaliação é feita de forma rigorosa e existe um acompanhamento muito próximo do aluno. Esse modelo foi preparado para atender poucos alunos e fica impossível trabalhar com muitos alunos.	É feita pelos tutores, que avalia o desempenho dos alunos em cada módulo. Quando o curso é longo, existe a defesa do projeto o diretor participa com um tribunal ou um especialista externo.	A avaliação é de responsabilidade do coordenador, mas ele deve acompanhar sempre o curso para fazer isso de forma correta. O tutor pode avaliar desde que haja uma planilha (feita pelo coordenador) com as regras de como isso ser feito.

Projeto

Formação Continuada de Professores
para a mudança educativa

PUC-SP

PG : Educação-Currículo

Linhas de Pesquisa

Formação

- **Myrtes Alonso**
- **Marcos Masetto**
- **Marina Feldmann**

Interdisciplinaridade

- **Ivani Fazenda**

Novas Tecnologias

- **Fernando Almeida**
- **Ma. Candida Moraes**
- **J.Armando Valente**

Origem do Projeto

Professores

- Mudanças Sociais
 - Conceção de Educação
 - Nova Relação com o conhecimento
 - Reconcepção do ensino
 - Nova aprendizagem
- Formação do Professor
 - Novas Bases- Pesquisa
 - Desenvolvimento pessoal e profissional
 - Crítica, Reflexão, Autonomia
- Mudanças na Prática
 - Teoria a partir da prática
 - Cultura de mudança

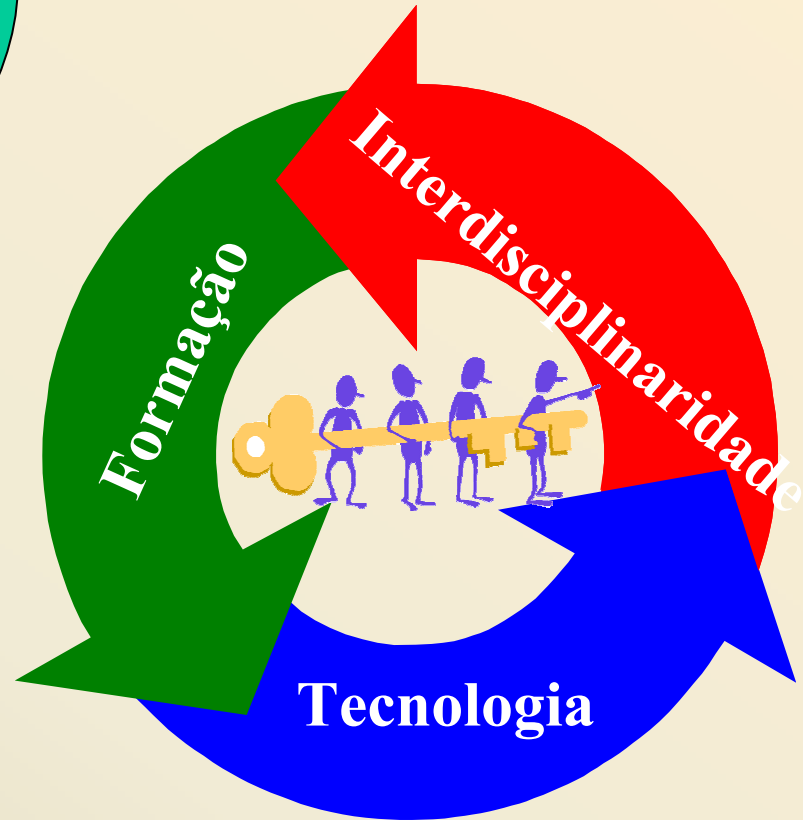
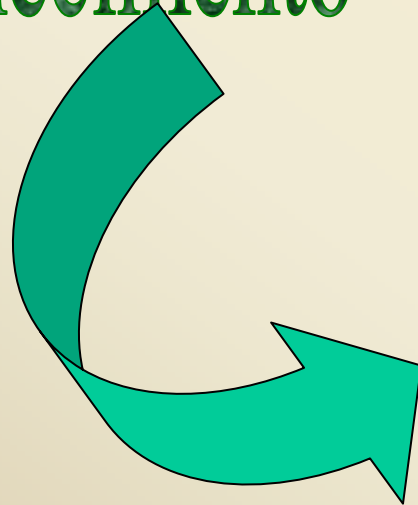
Alunos

- Novas Demandas
 - Utilização das novas tecnologias na educação
 - Novas formas de organização , integração, do conhecimento na escola
 - Titulação e aplicação de novos conhecimentos na prática docente
 - Conhecimento contextualizado



**Mudar
a
Formação**

Conhecimento
Conhecimento



Características do Projeto

- **Construção coletiva permanente**
- **Trabalho colaborativo e interdisciplinar**
- **Interação com os alunos - necessidades, expectativas**
- **Articulação das Necessidades dos alunos com as demandas sociais.**
- **Flexibilidade Estrutural- currículo em construção**
- **Variações Temáticas e metodológicas**
- **Articulação Teoria- Prática; valorização da experiência**
- **Trabalho docente em parceria = equipe docente**
- **Apropriação dos recursos tecnológicos e adequação aos**
- **propósitos e necessidades educacionais**
- **Formação para a pesquisa -**

Princípios Norteadores

- **Mudança Social : Tecnologia e Conhecimento**
- **Mudança na Escola : Revendo Concepções**
- **Mudança na Prática : Formando Educadores**
- **Teoria e Prática : Ação e Reflexão**
- **Professor : Pesquisando e Desenvolvendo-se**
- **Educando : Agente da Aprendizagem**

Fundamentos teóricos
educação pós-moderna
ensino e aprendizagem

Formas de organiza
ção dos conteúdos-
integração curricular

Recursos
tecnológicos
computador-TV

Construção do conhecimento
Seleção, organização,
utilização das informações



Questões objeto de investigação

- Como pensar a formação de professores para um processo de mudança?
- Qual a contribuição das novas tecnologias para esse processo?
- Quais as transformações que devem ocorrer na escola para possibilitar a mudança?
- Como realizar um currículo interdisciplinar
- Como lidar com o conhecimento na escola?
- Como expandir o ambiente escolar?



Cursos e Atividades Desenvolvidos

- **Mudança Educacional e Formação de Professores**
- **Aprendizagem e Construção do Conhecimento**
- **Princípios Básicos da Interdisciplinaridade**
- **A Tecnologia a serviço da Educação**
- **O Desenvolvimento Profissional de Professores**
- **A Prática Pedagógica em Questão**
- **Educação a Distância : Formando Educadores -
Pesquisadores**
- **Tendências Atuais na formação de Professores**

Estratégias utilizadas

- Disciplinas teórico-práticas
- Seminários gerais
- Análise de experiências
- Oficinas - capacitação tecnológica
- Unidades de ensino à distância
- Reuniões semanais de avaliação
- Grupos de estudo
- Desenvolvimento de Projetos
Institucionais

Projetos em Desenvolvimento

- **OEA - Formação de Educadores à Distância
(parceria UNICAMP/UFRGS/PUC-SP)**
- **PROINFO/MEC - Capacitação de Professores para o
uso de Novas Tecnologias.**
- **PUC/MCT/IBM - Desenvolvimento de Pesquisa na
criação e utilização de ambientes virtuais de
aprendizagem**

Conhecimento sobre a escola e o seu desenvolvimento

Conhecimento sobre currículo e inovação



The diagram features a central illustration of a pink school building with several windows and a central entrance. Overlaid on this illustration is the text 'Formação de Professores' in a large, blue, 3D-style font. Four green double-headed arrows point from the four surrounding ovals towards the central text, indicating a bidirectional relationship between the knowledge areas and the teacher formation process.

Formação de Professores

Conhecimento sobre o ensino

Conhecimento sobre o Professor e sua formação

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)