



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA
E GESTÃO DO CONHECIMENTO

TESE DE DOUTORADO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO ENSINO SUPERIOR DE
MOÇAMBIQUE: UAM**

CARLOS ESTRELA BRITO

FLORIANÓPOLIS (SC)
2010

CARLOS ESTRELA BRITO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO ENSINO SUPERIOR DE
MOÇAMBIQUE: UAM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento - Área de Concentração Mídia e Conhecimento, linha de pesquisa: Educação a Distância no Ensino Superior, Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

*Orientador: Prof. Dr. Tarcísio Vanzin
Co-orientador: Prof. Dr. Francisco Fialho*

FLORIANÓPOLIS (SC)
2010

Brito, Carlos Estrela.

Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior de Moçambique: UAM /
Carlos Estrela Brito – 2010, 246 f.

Tese (Doutorado Interdisciplinar em Engenharia e Gestão do Conhecimento)
– Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Engenharia e Gestão do Conhecimento, 2010.

Orientador: Tarcísio Vanzin.

1. Introdução. 2. Fundamentação Teórica. 3. Instrumentos e Métodos. 4.
Apresentação dos Resultados. 5. Proposta de um Modelo de Universidade
Aberta para Moçambique. 6. Considerações Finais.

CARLOS ESTRELA BRITO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO ENSINO SUPERIOR DE MOÇAMBIQUE:
UAM**

Esta Tese foi julgada adequada e aprovada para a obtenção do grau de Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Área de Concentração em Mídia e Conhecimento, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 20 de dezembro de 2010

Prof. Dr. Roberto Pacheco

Universidade Federal de Santa Catarina – Coordenador do Programa - EGC

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina – Orientador/Moderador

Prof. Dr. João Artur

Universidade Federal de Santa Catarina – Moderador Externo

Prof. Dr. Fernando José Spanhol

Universidade Federal de Santa Catarina – Membro

Profª. Dra. Patrícia Lupion Torres

Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná – Examinadora Externa

Prof. Dr. Jorge Alberto Velloso Saldanha

Universidade Federal do Piauí – Examinador Externo

Dedico este trabalho à minha esposa e aos meus filhos, por todo o amor que sinto em seus gestos.

Dedico, ainda, à minha mãe, por tudo o que representa em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, elevo a Deus o meu agradecimento maior, pela minha vida, pela minha saúde e pela sua proteção em todos os momentos.

Aos meus familiares: minha esposa Sandra, meus filhos, minha mãe, pelo carinho, apoio, e compreensão pela minha ausência, na elaboração desta Tese.

Ao meu Orientador, Professor Dr. Tarcísio Vanzin, e ao co-orientador Prof. Dr Francisco Fialho, que me acompanharam ao longo desse trabalho, apoiando-me, orientando-me e incentivando-me para um desenvolvimento acadêmico íntegro e pleno, e pelo respeito à minha individualidade. A vocês, o meu respeito e apreço.

Aos Professores do ECG, mestres de categoria, pela importância na minha formação, que muito contribuíram para a ampliação de meus conhecimentos.

A Capes, pela possibilidade de desenvolvimento da minha pesquisa no âmbito do grupo de pesquisa do projeto AUX-PE- PROESP-1026/2009.

À UEM, no âmbito da política de formação e capacitação de quadros moçambicanos.

À UFSC, pela excelência de seu ensino.

Aos participantes da pesquisa, na pessoa dos gestores, autoridades de IES de Moçambique e do Brasil.

Aos estudantes de EaD, que se propuseram a participar da pesquisa.

Aos meus colegas de curso, que se fizeram importantes durante essa jornada.

A todos os funcionários da UFSC, por todo o apoio recebido.

A todos, meu muito obrigado!

“A marca da sabedoria é ler
corretamente o presente e marchar
de acordo com a ocasião”.
(Homero)

RESUMO

BRITO, Carlos Estrela. **Educação a Distância no Ensino Superior de Moçambique: UAM**. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, 2010.

Este trabalho tem como objetivo geral propor um modelo de Universidade Aberta para a EaD no Ensino Superior em Moçambique. Pretende-se com isso contemplar as iniciativas em curso e as dificuldades de infraestrutura da realidade local, partindo do modelo utilizado pela UFSC. A aderência desta pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento deve-se ao fato de que esta é uma das linhas de pesquisa da área de Mídias do Conhecimento, justificando-se, assim, no âmbito da interdisciplinaridade, cujos campos disciplinares pressupõem um eixo integrador no objeto de conhecimento. Dentre os instrumentos e métodos para dar respaldo a este trabalho, privilegiou-se a revisão bibliográfica; o diagnóstico do atual estágio de desenvolvimento da EaD em Moçambique; a estruturação da metodologia para o uso da Universidade Aberta do Brasil na formulação do modelo a ser proposto para Moçambique; a estruturação da pesquisa qualitativa para coleta de dados junto às instituições brasileiras eleitas como paradigma de análise; e a pesquisa quantitativa para a coleta de dados junto aos estudantes, por meio da aplicação dos questionários. Como resultado da pesquisa, constatou-se que os argumentos em relação ao acesso e crescimento da modalidade de ensino EaD estão contextualizados e justificados, por colocarem o emprego dessa modalidade de ensino enquanto meio de atender à população que busca acesso ao ensino superior. Por isso, o desafio é manter as IES atualizadas e em condições de uso com pessoal qualificado. É neste sentido que a discussão sobre a modalidade EaD para o público de educadores em exercício, que não possuem curso superior, como é o caso em Moçambique, deve ser conduzida, ou seja, precisa ser analisada à luz da realidade educacional e não somente nas experiências internacionais e interesses de mercado. É preciso retomar as discussões à luz da realidade educacional da universidade, da região e do Estado onde a EaD está inserida, e, num contexto maior, na realidade educacional do País.

Conclui-se, assim, que não há um modelo único de EaD, mas sim parâmetros que devem ser cumpridos para dar qualidade, visibilidade e credibilidade a essa modalidade de ensino em Moçambique. As IES devem estudar qual a melhor maneira de desenvolvê-la em sua instituição, visando ao levantamento dos recursos tecnológicos e de infraestrutura física de que dispõe, revisando a proposta didático-metodológica que embasa seu referencial teórico e preparando o quadro docente e discente para este novo paradigma educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Educação a Distância. Universidade Aberta. infraestrutura física.

ABSTRACT

BRITO, Carlos Estrela. **Educação a Distância no Ensino Superior de Moçambique: UAM**. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, 2010.

The general objective of this work is to propose a model of an Open University for the E-Learning in the Higher Education in Mozambique. With this, it is intended to contemplate the ongoing initiatives and the difficulties of the local reality infrastructure, starting from the model used by UFSC. Amongst the instruments and methods to give endorsement to this work, it was privileged the bibliographical revision; the diagnosis of the current status of development of the E-Learning in Mozambique; the structure of the methodology for the use of the Open University of Brazil in the formularization of the model to be considered for Mozambique; the structure of the qualitative research for data collection next to the elect Brazilian institutions as analysis paradigm; and the data collection using the application of the questionnaires structuralized before. As a result of the research, it was evidenced that the arguments referring the access and growth of the modality of E –Learning are contextualized and justified, by placing the using of this modality of education while a mean to attend the demand which searches access to the Higher Education. Therefore, the challenge is to keep the Higher Education Institutions (HEI) up to date and in conditions of use with qualified staff. It is in this direction that the discussion on E- Learning modality for the public of educators in exercise, whom do not possess an Higher Education course, as it is the case in Mozambique, must be lead, that is, needs to be analyzed considering the educational reality and not only based in the international experiences and market interests. It is necessary to retake the discussions based on the educational reality of the university, of the region and the State where the E- Learning is inserted, and, in a bigger context, the educational reality of the Country. It is concluded, thus, that there is not an only model of E-Learning, but yes parameters that must be fulfilled to provide quality, visibility and credibility to this modality of education in Mozambique. The HEIs must study which is the best way to develop it in its institutional context, aiming to the

survey of the technological resources and physical infrastructure available, revising the proposal didactic-methodological that supports its theoretical referential and preparing the teaching and learning environment for this new educational paradigm.

KEYWORDS: Higher Education. E-Learning. Open University. Physical Infrastructure.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Campos disciplinares que atuam na Interdisciplinaridade da Proposta de Pesquisa	49
Figura 2. Logotipo da Universidade Aberta do Brasil - UAB.....	84
Figura 3. Distribuição dos Pólos de Apoio Presencial da UAB, no Brasil – por Estados em 2008.....	86
Figura 4. Alcance do Curso de Gestão de Negócios da UEM	113
Figura 5. Etapas da proposta de pesquisa.....	122
Figura 6. Caracterização da pesquisa	131
Figura 7. Diagrama de funcionalidade da Universidade Aberta de Moçambique - UAM.....	193
Figura 8. Envolvidos na oferta de cursos a distância na UAM	195
Figura 9. Convênios para implantação de cursos de EaD.....	203

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Primeiras experiências em EaD no mundo	59
Quadro 2. Primeiras experiências em EaD no Brasil	68
Quadro 3. O Estado da Arte - Exemplos de EaD pelo mundo	71
Quadro 4. Quadro comparativo das experiências com EaD nas IES de Moçambique	115
Quadro 5. Cargo ocupado pelos entrevistados.....	143
Quadro 6. Etapas na implantação de EaD.....	144
Quadro 7. Participação do entrevistado nas etapas de implantação de EaD	145
Quadro 8. Ações desenvolvidas nas etapas	145
Quadro 9. Etapas mais problemáticas	147
Quadro 10. Etapas mais fáceis dentro do planejado	147
Quadro 11. Primeiros cursos oferecidos no início do processo	148
Quadro 12. Razões da escolha pelos cursos citados	151
Quadro 13. Alunos por curso	151
Quadro 14. Estruturação em pólos	153
Quadro 15. Material didático	154
Quadro 16. Estruturação das tutorias	154
Quadro 17. Atribuições dos professores, tutores e pessoal de apoio	155
Quadro 18. Como e onde são elaborados os materiais didáticos.....	156
Quadro 19. Infraestrutura mínima necessária na elaboração dos objetos de aprendizagem.....	157
Quadro 20. Comentários sobre a evolução da infraestrutura	158

Quadro 21. Articulação entre os professores que dominam o conteúdo e os desenvolvedores dos objetos de aprendizagem	159
Quadro 22. Comentários sobre o papel do Ministério da Educação na Instituição.....	159
Quadro 23. Tipo de infraestrutura que o aluno precisa ter na EaD....	160
Quadro 24. Valor (aproximado) do investimento na implantação do processo de EaD.....	161
Quadro 25. Tempo que o programa tem desde o início até a situação atual.....	161
Quadro 26. Percentuais dos cursos online e presenciais.....	162
Quadro 27. Cursos mais difíceis de implementar	163
Quadro 28. Percentual dos alunos que iniciam e concluem o curso escolhido no tempo mínimo	163
Quadro 29. Perfil dos alunos.....	164
Quadro 30. Índice de desistência.....	165
Quadro 31. Fatores atribuídos ao índice de desistência.....	165
Quadro 32. Como deveria ser, atualmente, a implantação de um sistema de EaD, de acordo com cada entrevistado	166
Quadro 33. Pontos Positivos e Negativos da Infraestrutura de EaD na UFSC	190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição por sexo	169
Gráfico 2. Distribuição por escolarização – comparação entre instituições	170
Gráfico 3. Tem computador em casa - geral	171
Gráfico 4. Tem computador em casa – por instituição	172
Gráfico 5. Conseguem acompanhar os períodos previstos para cada módulo – por instituição	173
Gráfico 6. Não conseguem acompanhar os períodos previstos para cada módulo.....	174
Gráfico 7. Forma de participação na aprendizagem na EaD	177
Gráfico 8. Recursos de uso corrente	178
Gráfico 9. Recurso menos usado	179
Gráfico 10. Recursos oferecidos pela instituição aos alunos	180
Gráfico 11. Ferramentas de apoio à EaD.....	181
Gráfico 12. Instituição possui serviço <i>online</i> de apoio	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Uso da Internet por região mundial	67
Tabela 2. Dados resumidos das instituições do ensino superior em Moçambique 2006	99
Tabela 3. Dados resumidos das instituições do ensino superior em Moçambique 2007	101
Tabela 4. Distribuição por sexo - por instituição.....	170
Tabela 5. Nível de escolarização dos estudantes - por instituição.	170
Tabela 6. Vantagens que os estudantes veem nos cursos a distância - por instituição	172
Tabela 7. Principais dificuldades encontradas na modalidade de EaD - por instituição	174
Tabela 8. Forma de participação na aprendizagem EaD - por instituição.....	177
Tabela 9. Recursos de uso corrente - por instituição.....	178
Tabela 10. Recursos mais e menos usados - por instituição.....	179
Tabela 11. Recursos oferecidos pela instituição aos alunos - por instituição	180
Tabela 12. Ferramentas de apoio à EaD - por instituição	181
Tabela 13. Possui serviço <i>online</i> de apoio - por instituição	182

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACIPOL	Academia de Ciências Policiais
AM	Academia Militar
APOLITÉCNICA-ESA	Universidade Politécnica da Escola Superior Aberta
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BGN	Bacharelado em Gestão de Negócios
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPJ	Centro de Assistência e Práticas Jurídicas
CBT	Código Brasileiro de Telecomunicações
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CED	Centro de Ensino a Distância
CEND/UEM	Centro de Ensino a Distância da Universidade Eduardo Mondlane
CEPPA	Centro de Estudos de Pós-Graduação e Pesquisa Aplicada
CER	Centro de Estudos Regulares
CIUEM	Centro de Informática da Universidade Eduardo Mondlane
COPERVE	Comissão Permanente do Vestibular
EaD	Educação a Distância
EGC	Engenharia e Gestão do Conhecimento
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
ESA	Escola Superior Aberta
ESAEN	Escola Superior de Altos Estudos e Negócios
ESCN	Escola Superior de Ciências Náuticas
ESEG	Escola Superior de Economia e Gestão
ESG	Ensino Secundário Geral
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
FUNTEVÊ	Centro Brasileiro de Televisão Educativa
GEP	Gabinete de Estudos e Projetos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

IES	Instituições de Ensino Superior
INE	Instituto Nacional de Estatística
INED	Instituto Nacional de Educação a Distância
IPH	Índice de Pobreza Humana
ISAP	Instituto Superior de Administração Pública
ISC	Instituto Superior Cristão
ISCISA	Instituto de Ciências de Saúde
ISCTEM	Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique
ISDB	Instituto Superior Dom Bosco
ISHT	Instituto Superior de Humanidades e Tecnologia
ISPG	Instituto Superior Politécnico de Gaza
ISPM	Instituto Superior Politécnico de Manica
ISPT	Instituto Superior Politécnico de Tete
ISRI	Instituto Superior de Relações Internacionais
ISUTC	Instituto Superior de Transportes e Comunicações
IUB	Instituto Universal Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LED	Laboratório de Educação a Distância
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG's	Organizações Não-Governamentais
PAPs	Pólos de Apoio Presencial
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRONTEL	Programa Nacional de Teleeducação
SEAD	Sistema de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
UA	Universidade Aberta
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAM	Universidade Aberta de Moçambique
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDM	Universidade Técnica de Moçambique
UEM	Universidade Eduardo Mondlane

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UJPM	Universidade Jean Piaget de Moçambique
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UP	Universidade Pedagógica
USTM	Universidade São Tomás de Moçambique

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	34
1.1 PROPOSTA DE PESQUISA.....	36
1.2 ESTABELECIMENTO DO PROBLEMA	36
1.3 QUESTÕES DE PESQUISA.....	44
1.4 OBJETIVOS.....	44
1.4.1 Objetivo Geral.....	44
1.4.2 Objetivos Específicos	45
1.5 JUSTIFICATIVA	45
1.6 METODOLOGIA.....	47
1.7 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO (EGC).....	47
1.8 ESCOPO / LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	51
1.9 ESTRUTURAÇÃO DA TESE	53
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	56
2.1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EaD NO MUNDO	58
2.2 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EaD NO BRASIL.....	63
2.3 O ESTADO DA ARTE	70
2.4 CONCEITO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD).....	81
2.5 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB.....	82
2.6 A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC.....	91
2.7 A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE ...	96
2.7.1 O país Moçambique e a expansão do Ensino Superior	97

2.7.2 A Experiência de EaD na Universidade Católica de Moçambique (UCM).....	106
2.7.3 A Experiência de EaD na Universidade Pedagógica (UP)	107
2.7.4 A Experiência de Ead no Instituto Superior Dom Bosco (ISDB) 108	
2.7.5 A Experiência de EaD na Escola Superior Aberta (APOLITÉCNICA-ESA).....	109
2.7.6 A Experiência de EaD na Universidade Eduardo Mondlane (UEM).....	111
3 INSTRUMENTOS E MÉTODOS	120
3.1 METODOLOGIA.....	123
3.1.1 Método	128
3.1.2 Procedimentos Metodológicos	129
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	130
3.3 PRÉ-TESTE DO INSTRUMENTO	133
3.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	134
3.4.1 Abordagem qualitativa - entrevista	134
3.4.2 Abordagem quantitativa - questionário	136
3.5 UNIVERSO POPULACIONAL	137
3.6 PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS	138
3.7 ANÁLISE DOS DADOS.....	139
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	140
4.1 RESULTADO DA ENTREVISTA COM OS GESTORES.....	142
4.2 RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS PARA OS ESTUDANTES	168
5 PROPOSTA DE UM MODELO DE UNIVERSIDADE ABERTA PARA MOÇAMBIQUE	185
5.1 DESCRIÇÃO DA ELABORAÇÃO DO MODELO DE UAM PROPOSTO. 189	

5.2 APRESENTAÇÃO DO MODELO DE UAM.....	191
5.2.1 Objetivos do Modelo de UAM	192
5.2.2 Diagrama do Modelo da UAM Proposto	192
5.2.3 Atores.....	194
5.2.4 Infraestrutura do Pólo de Apoio Presencial	196
<i>5.2.4.1 Infraestrutura física</i>	<i>197</i>
<i>5.2.4.2 Infraestrutura tecnológica.....</i>	<i>199</i>
<i>5.2.4.3 Infraestrutura pedagógica</i>	<i>200</i>
5.3 ABRANGÊNCIA DO MODELO DE UAM PROPOSTO	201
5.4 PLANO DE AÇÃO	201
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
6.1 CONCLUSÕES QUANTO AOS OBJETIVOS.....	208
6.2 CONCLUSÕES QUANTO AOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	215
6.3 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	217
7 REFERÊNCIAS.....	218
8 APÊNDICES	230
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	232
APÊNDICE 2 - MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES.....	238
9 ANEXOS.....	242
ANEXO A – ACORDO ESTABELECIDO ENTRE BRASIL E MOÇAMBIQUE SOBRE EaD.....	244

1 INTRODUÇÃO

1.1 PROPOSTA DE PESQUISA

Esta proposta de pesquisa busca contribuir na implantação da Educação a Distância em Moçambique. As iniciativas, por parte do Governo deste país, estão começando a ser implantadas por meio de algumas ações pontuais junto a algumas Universidades. Entretanto, pelas características socioculturais do país, tais iniciativas enfrentam sérias dificuldades, que esta proposta de pesquisa procura minimizar.

1.2 ESTABELECIMENTO DO PROBLEMA

Nas últimas décadas, segundo Almeida (2009), a preocupação com a disseminação e a democratização do acesso à educação para atender à grande massa de estudantes, evidenciou a importância da Educação a Distância (EaD), realizada a princípio por meio de correspondência; posteriormente, por meio do uso de meios de comunicação, como o rádio e a televisão, associados a materiais impressos enviados pelo correio.

A Educação a Distância (EaD) revigorou-se nesta última década, em função, principalmente, do surgimento das novas tecnologias de comunicação, mediadas por computador em rede – mais precisamente, com a popularização da Internet. Neste sentido, a Internet, por exemplo, conforme Spanhol (1999, p. 26), forma uma rede mundial de computadores, permitindo que usuários, uma vez habilitados com equipamentos, como *software* e *hardware*, possam se comunicar com quaisquer outros usuários em diversos lugares do planeta, e receber um volume cada vez maior de informações e serviços. Nesse sentido, Pratt e Palloff (2004, p. 88) consideram que é necessário ter conhecimento básico da Internet, incluindo como “usar um navegador, acessar o site do curso, usar o ambiente online, fazer pesquisas básicas na Internet e enviar e-mails [...] e saber usar um processador de textos”.

Em Moçambique, a Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior é uma modalidade praticamente em fase inicial de realização, sendo um dos objetivos do Governo, no âmbito da Educação. Segundo o Portal do Governo de Moçambique (2007), a política nacional de educação é assegurar o acesso à educação a um número cada vez

maior de cidadãos e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino.

O Ensino Superior a Distância em Moçambique é realizado principalmente nas seguintes universidades: a Universidade Católica de Moçambique (UCM), a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), e mais recentemente a Universidade Pedagógica (UP), a Escola Superior Aberta (APolitécnica-ESA) e o Instituto Superior Dom Bosco (ISDB).

Todavia, segundo Matos e Mosca (2009), os cursos ministrados nas Instituições de Ensino Superior (IES) de Moçambique não têm continuidade, ou seja, as universidades concluem os cursos programados, porém, não abrem novas turmas para os mesmos cursos. Antes, preferem programar cursos para outras áreas do conhecimento.

Além disso, conforme o Portal do Governo de Moçambique (2007), o país ainda enfrenta muitas dificuldades de infraestrutura para o desenvolvimento de educação na modalidade EaD. Como exemplo, pode-se citar que a nação possui uma das coberturas de Internet menos desenvolvidas da África, apesar de ter sido o terceiro país do Continente a aderir ao uso dessas tecnologias de informação e comunicação, além dos elevados custos desse serviço, bem como a fraca penetração da rede telefônica, ao nível de todos os pontos do país, sem contar o ainda acentuado nível de analfabetismo, cuja taxa no país é de, aproximadamente, 52% (numa população estimada em cerca de 20 milhões de habitantes, segundo o Instituto Nacional de Estatísticas).

Na educação, o quadro se repete. Conforme o Portal do Governo de Moçambique (2007), o ensino foi democratizado; entretanto, as escolas públicas, principalmente na periferia das cidades, são insuficientes e padecem de todo tipo de dificuldades. Segundo Matos e Mosca (2009), a qualidade do ensino é ruim, por falta de condições básicas de funcionamento, período de aula mais curto, as constantes lutas dos professores por salários dignos.

Para o Portal do Governo de Moçambique (2007), as mudanças que têm ocorrido na sociedade moçambicana, os novos contextos geopolítico, econômico e social em que Moçambique se insere e as mudanças no Sistema de Ensino Superior, com a implementação de cursos na modalidade EaD, colocam, às universidades, a responsabilidade de rever a sua missão e analisar em profundidade as funções que hoje (e no futuro) lhe cabem.

No entendimento de Brouwer, Brito e Menete (2009), um sistema nacional de educação é um dos investimentos de longo prazo que mais influencia o desenvolvimento de uma nação, pois é ele que garante a criação de uma massa crítica nacional, reforçando os valores da cidadania consciente e, conseqüentemente, a capacidade de intervenção responsável do indivíduo e da coletividade na busca do desenvolvimento sociocultural, econômico e da sustentabilidade ambiental, ou seja, um sistema nacional de educação determina a relação que surge entre o cidadão e o Governo, dando oportunidade a um debate sobre questões políticas numa busca comum pelas soluções de problemas que o país enfrenta. Esta capacidade só poderá ser potencializada se o sistema educativo aumentar o conhecimento na sociedade, aumentar a capacidade de compreensão e reflexão dos cidadãos, reforçar os valores de cidadania, e a criação de uma cultura que promova a competência e a utilização do saber para o bem da sociedade. Esta é a base que permite refletir sobre formas alternativas de pensar a educação.

As experiências e perspectivas da EaD em Moçambique, ainda que embrionárias, devem ser encaradas como uma estratégia positiva na contribuição para a formação e educação dos recursos humanos do país. No entanto, segundo o Portal do Governo de Moçambique (2007), muitos são os desafios que o país tem diante da implementação desta modalidade de ensino, nomeadamente:

- 1) o reduzido número de profissionais e técnicos com competências específicas em EaD de que o país dispõe;
- 2) a credibilidade da EaD, pelo fato de ainda estarem muito presentes os valores culturais do modelo tradicional presencial, em grande parte das instituições provedoras, particularmente de Ensino Superior;
- 3) o forte investimento financeiro inicial que exige a implementação de sistemas de EaD;
- 4) as fracas habilidades de autoestudo, autonomia e leitura e extrema dependência do professor, que caracteriza a maioria dos estudantes no país;
- 5) o acesso extremamente limitado às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), os seus elevados custos, as fracas competências no seu uso e até a inexistência de uma "cultura de tecnologia", pela grande maioria da população.

Para tentar solucionar ou pelo menos minimizar os problemas referidos, uma proposta que vem ganhando corpo no mundo é o conceito de Universidade Aberta, cuja abertura é entendida como uma filosofia educacional, com o objetivo de ultrapassar as barreiras que limitam o acesso à educação superior, proporcionando maiores oportunidades de aprendizagem. Na concepção de Santos (2009, p. 290), o conceito de sistema aberto na educação é utilizado para descrever cursos flexíveis, desenvolvidos para atender necessidades individuais, e visa a remover as barreiras de acesso à educação tradicional, mas também sugere uma filosofia de aprendizagem aberta (*open learning*) centrada no aluno. Em essência, o sistema aberto abrange mais do que simplesmente o aprender. É um sistema que também enfoca como ensinar, e traz consigo uma vasta gama de metodologias e técnicas de ensino. Para este autor, os sistemas abertos são mais do que uma forma de aprendizagem, são uma forma de educação, que abrange o professor, o aluno, a instituição e o contexto em que estão inseridos.

Referindo-se à aprendizagem aberta em EaD, Santos (2009, p. 291) salienta que os sistemas abertos são particularmente interessantes na provisão a distância, pois oferecem o acesso à educação para pessoas em suas residências ou ambientes de trabalho, o que possibilita que os estudantes mantenham um emprego e outras responsabilidades enquanto estudam para uma qualificação.

Em função da realidade sociocultural de Moçambique, o modelo de Universidade Aberta adotado no Brasil, inspirado no modelo da *Open University*, é válido e pode contribuir para a iniciativa moçambicana. No Brasil, por exemplo, o Estado de Santa Catarina detém uma apreciável experiência com EaD, especialmente a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No que se refere à sua experiência no interior do país, incentivado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em todo o Brasil, cujo agravante é a longa distância, a diferença cultural e a pobreza, principalmente no Norte e no Nordeste, a UFSC se baseou na demanda educacional destas regiões, que aspirava uma experiência universitária, seja para fins de profissionalização ou enriquecimento intelectual.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2004, a Região Nordeste (constituída pelos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe) é a mais pobre do Brasil, com os piores indicadores socioeconômicos do país, tais como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Os baixos indicadores são mais graves nas áreas rurais e no sertão nordestino. Apesar da progressiva melhoria, ainda mantém de longe o maior nível de pobreza e o menor nível de renda do país. Grande parte do Nordeste também enfrenta graves problemas com a desigualdade, tanto social quanto racial (Alagoas possui a maior diferença de IDH entre brancos e negros). Na área educacional, os maiores problemas nesta Região são a repetência, a falta de escolas e o acesso às mesmas (o grupo etário de 7 a 14 anos que não frequenta escola perfaz um total de 3,9%), bem como o despreparo dos professores do Ensino Fundamental e Médio, fazendo crescer a falta destes nas escolas.

Já a Região Norte é a mais extensa em termos territoriais, com uma área de 3.869.637km². É formada por sete Estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. O confronto dos resultados regionais na situação educacional da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2004) demonstrou que 12,9% do contingente de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade não estavam frequentando escola. No grupo etário de 7 a 14 anos, 5,1% não frequentavam escola.

Em ambas as Regiões, a PNAD apontou que a rede pública de ensino atendia à grande maioria dos estudantes (80,9%), cuja cobertura é nitidamente diferenciada em função do nível de ensino: frequentavam escola pública 26,1% dos estudantes do ensino superior, 85,0% do médio, 89,0% do fundamental e 75,7% do pré-escolar (IBGE, 2004).

A taxa de analfabetismo também é acentuada nestas Regiões. No Brasil, a taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade situou-se em 10,5% e a das pessoas de 15 anos ou mais de idade, em 11,4%. Na faixa etária de 10 a 14 anos de idade, em que se espera que a criança esteja pelo menos alfabetizada, a taxa de analfabetismo ficou em 3,8%. As taxas de analfabetismo do contingente de 10 a 14 anos de idade das Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste ficaram abaixo

de 1,5%, enquanto as das Regiões Norte e Nordeste alcançaram, respectivamente, 5,9% e 8,0%. No contingente de 10 anos ou mais de idade, as diferenças regionais foram mais acentuadas, refletindo a evolução diferenciada dos níveis de escolarização regionais. Esse indicador variou de 5,7%, na Região Sul, a 20,6%, na Região Nordeste (IBGE, 2004).

Diante desse cenário, a UFSC sentiu a necessidade em participar mais diretamente da solução dos problemas sociais e econômicos da população das Regiões Norte e Nordeste, como forma de contribuição para promover a igualdade de oportunidades ao possibilitar acesso ao ensino superior.

Já Moçambique, em termos administrativos, está dividido em províncias e estas em distritos. As onze províncias são, por ordem alfabética: Cabo Delgado, Gaza, Inhambane, Manica, Maputo (cidade), Maputo (província), Nampula, Niassa, Sofala, Tete e Zambézia.

Para conhecer a realidade sobre o índice de pobreza humana em Moçambique, o Programa das Nações Unidas desenvolveu um estudo, que se potencializou no Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano (2001), cujos resultados apontaram que:

- metade da população moçambicana é pobre, tendo em conta os indicadores do Índice de Pobreza Humana (IPH);
- de 1997 para 2000 observou-se uma ligeira melhoria, com uma redução pouco significativa de 4%;
- a pobreza aumenta, nitidamente, do sul para o norte. Aumenta com a distância da capital do país (Maputo);
- as disparidades regionais são bastante pronunciadas;
- a província da Zambézia, considerada potencialmente a mais rica, no entanto, é a mais pobre do país, e a única onde se assistiu a um agravamento da pobreza de 97 para 2000.
- as províncias do Norte, mais a Zambézia, têm mais da metade da sua população vivendo na pobreza;
- apenas a cidade de Maputo apresenta um IPH inferior a 20%, mas superior a 15%.

Ainda de acordo com o Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano (2001), há grande concentração da pobreza no Norte e Centro do país, embora sejam as regiões mais populosas e onde existem as maiores reservas de recursos naturais do país, mas onde os

investimentos de toda natureza são mais fracos, as dificuldades de acesso são muito pronunciadas.

O Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano (2001) indicou, ainda, que, entre 1997 e 2000, a probabilidade de sobrevivência diminuiu ligeiramente no conjunto do país. Entre as províncias, esta variação foi bastante diversificada. A situação piorou substancialmente na cidade de Maputo, no sul, e nas províncias de Sofala, no centro, e Zambézia, Nampula e Cabo Delgado, no norte. Em parte devido ao impacto do HIV/AIDS.

No que diz respeito à privação do conhecimento, conforme o Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano (2001), mais da metade da população adulta do país é analfabeta. Nas 3 províncias nortenhas mais a Zambézia, o analfabetismo ainda atinge mais de 60% da população com 15 anos e mais. De 1997 para 2000, a situação agravou-se na Zambézia e em Cabo Delgado, sendo notório o aumento do analfabetismo no Norte do país. Este período coincide com um forte desinvestimento no ensino e com o aparecimento do setor privado na educação, que se concentrou nas cidades e no sul de Moçambique.

Quanto à privação de condições de vida adequadas, o Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano (2001) indicou que:

- os números são reveladores da situação precária de uma grande parte da população moçambicana, pois mais de 60% não têm acesso à água potável;
- foi evidente o esforço feito, entre 1997 e 2000, para fornecer água potável para mais pessoas, mas esse esforço aumentou as disparidades entre o Sul e o Norte;
- a Zambézia é a que apresenta a situação mais dramática, apesar de ser a que possui mais recursos hídricos superficiais e não poluídos;
- é evidente a disparidade entre a cidade de Maputo, onde se encontra o poder político e econômico, e o restante do país.

Em suma, as disparidades regionais em termos de desenvolvimento são acentuadas em Moçambique. As Regiões Norte e Centro, com potencialidades em termos de recursos naturais e fontes geradoras da riqueza nacional, são as menos desenvolvidas. Tal fato se deve à concentração de investimentos internacionais na Região Sul, onde se localiza a capital do país. Por outro lado, mesmo na Região Sul, as camadas sociais menos favorecidas constituem a maioria e vivem numa situação de extrema pobreza.

Agravam o fenômeno os baixos índices de rendimentos agrícolas, a base de sobrevivência de mais de 70% da população moçambicana. Por outro lado, é insatisfatória a oferta dos serviços sociais básicos, como: a educação e saúde para a maioria da população, o que origina privação aguda aos benefícios dos resultados da riqueza nacional. Nos centros urbanos, a maioria dos trabalhadores é constituída por pessoas não qualificadas, cujos rendimentos não ultrapassam o salário mínimo que nem chega para a aquisição de uma cesta básica de alimentos.

Neste cenário, o investimento em educação é uma das formas possíveis de minimizar tamanhas diferenças. Para tanto, a modalidade EaD está sendo considerada como uma possibilidade de promoção de educação para todos numa perspectiva de melhoria da formação e possibilidade de acesso. Assim, no que se refere à melhoria da educação para as províncias de Moçambique, por se assemelhar ao cenário vivenciado pela UFSC nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil, uma alternativa viável é a implantação da EaD.

A EaD no ensino superior provoca mudanças sociais que geram necessidades específicas, tais como:

- O surgimento dos estudos a distância gera o convencimento de que a educação é um processo permanente, contínuo e que ocorre ao longo de toda a vida. Portanto, aumenta a responsabilidade e o espectro de atuação da universidade.
- Sistemas a distância contribuem para promover a igualdade de oportunidades ao possibilitar acesso ao ensino superior.
- Sistemas a distância promovem inovações políticoeducativas.
- A aplicação da modalidade possibilita o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação.

Pelo exposto, pode-se perceber que o crescimento da EaD, tanto no Brasil quanto em Moçambique, precisa seguir de perto uma tendência mundial de expansão. De um lado, estão milhares de jovens ou adultos que enfrentam problemas criados pelo tempo ou as distâncias para completar sua formação escolar. De outro, a necessidade de educação continuada para os profissionais que já estão no mercado de trabalho aumenta a cada dia.

Um dos principais desafios a ser enfrentado pelo ensino a distância nesse processo de expansão é a busca de um padrão de qualidade cada vez maior. Para que a expansão da EaD nos dois países

seja acompanhada de crescimento da qualidade, precisa-se de pesquisadores e profissionais qualificados e atualizados neste segmento.

Por isso, o compartilhamento da experiência da UFSC, com outros países em desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, que estejam iniciando na Educação a Distância (EaD), pode resultar na melhoria das propostas que estejam em curso. Todavia, a transposição direta das experiências vivenciadas por um país não deve ser feita sem as devidas correções e adaptações culturais e sociotécnicas. A cooperação da Capes, ao possibilitar o desenvolvimento de parte desta pesquisa, no âmbito do grupo de pesquisa do projeto AUX-PE-PROESP-1026/2009, foi de grande valia.

Diante desse contexto, a pesquisa tem como reflexão as indagações a seguir.

1.3 QUESTÕES DE PESQUISA

“Quais características devem ser consideradas para adaptar a experiência em EaD da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada à Universidade Aberta do Brasil (UAB), a fim de que possa contribuir para a implementação e/ou aprimoramento do sistema de aprendizagem a distância para o Ensino Superior de Moçambique?”.

E, tendo em vista que se realizará pesquisa de campo junto a gestores e estudantes de EaD, surge outra indagação:

“Como aplicar o conhecimento de gestores e de estudantes de EaD para a elaboração do modelo de Universidade Aberta para Moçambique?”

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Propor um modelo de Universidade Aberta para a EaD no Ensino Superior em Moçambique.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Identificar as práticas de gestão de EaD utilizadas pelas IES do Brasil e de Moçambique, a fim de apontar as dificuldades atuais de implementação do modelo de EaD proposto para Moçambique;
2. Relacionar as características da EaD da experiência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que sejam aplicáveis à Moçambique, identificando as diferentes etapas de implementação, no que se refere à infraestrutura, formação do corpo docente e resposta do corpo discente;
3. Descrever a percepção dos estudantes de EaD dos cursos que frequentam, tanto no Brasil como em Moçambique;
4. Apontar as diretrizes de transposição da experiência em EaD para Moçambique, com base na Universidade Aberta do Brasil.

1.5 JUSTIFICATIVA

As necessidades atuais de cultura demandam uma formação permanente e uma reciclagem profissional que alcança quase todas as áreas produtivas (comércio, indústria, mercado, entre outros), como consequência de um mercado de trabalho complexo, mutável, flexível e inclusive imprevisível, junto a um acelerado ritmo de mudanças tecnológicas, que obriga o profissional a estar sempre adquirindo novos conhecimentos. Mas não se trata apenas de obter novos conhecimentos, e sim de obtê-los em um curto espaço de tempo (ALMEIDA, 2009).

A Educação a Distância (EaD), conforme Almeida (2009), permite vislumbrar uma redemocratização da informação e do conhecimento, prioridade absoluta das Nações, garantindo o acesso à educação permanente para todos, além de ser um recurso de incalculável importância como modo apropriado para atender a grandes contingentes de estudantes.

Desde 1987, o Governo de Moçambique vem implementando um programa de reajustamento estrutural e de estabilização macroeconômica, com o objetivo de promover o crescimento econômico e reduzir os níveis de pobreza no país. A educação é considerada um fator-chave na promoção do bem-estar social e na redução da pobreza, pois pode afetar positivamente a produtividade

nacional e, por via disso, determinar padrões de vida e a habilidade das nações competirem na economia global (PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 2007).

O setor do Ensino Superior em Moçambique cresceu nos últimos anos, o que denota uma expectativa e percepção do cidadão moçambicano na busca pelo conhecimento, não só presencial como também a distância. A garantia da qualidade no Ensino Superior em Moçambique é um objeto central do governo e uma questão premente para estudantes e sociedade em geral (MATOS; MOSCA, 2009).

À luz dessas premissas, Universidades e departamentos de formação de profissionais entendem o potencial da EaD como forma de atender suas demandas internas e externas, relativamente à capacitação e ao aperfeiçoamento de seus profissionais. Neste cenário, as Universidades também investiram em pesquisa para a implementação de departamentos de EaD (principalmente as universidades privadas) e de Laboratórios de EaD (principalmente as públicas), assim como em outros mecanismos de gerenciamento dessa modalidade. Mesmo assim, e em conformidade com esse fenômeno global, as tecnologias da informação e comunicação, surgidas nas últimas décadas do século XX e, logo a seguir, no início do século XXI, combinadas às práticas educativas, ainda não estabilizaram uma práxis didática compatível e estável para a Educação a Distância em Moçambique.

Inserida nessa nova ordem, a utilização de recursos tecnológicos avançados em Educação passa a ser uma temática atual e, em meio a tantas outras, a questão que se sobressai é pensar a Educação a Distância que se quer e quais seriam os critérios para ela, na realidade de Moçambique.

O exposto anteriormente permite registrar que a Tese satisfaz suficientemente aos critérios oferecidos por Castro (1978), quais sejam: importância, originalidade e viabilidade, e, portanto, desse modo se justifica. Diz-se importante quando o mesmo está, de alguma forma, ligado a uma questão crucial que polariza ou afeta um segmento substancial da sociedade.

1.6 METODOLOGIA

Quanto à natureza, a metodologia da pesquisa adotada neste trabalho caracteriza-se como Aplicada e quanto à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, visto que, segundo Richardson (2008), ela prioriza a interpretação qualitativa do problema na busca por sua solução.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, porque possibilita um consistente conhecimento do problema. Gil (1999) considera a pesquisa exploratória como aquela que tem como objetivo garantir melhor familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito.

A especificação e a caracterização da pesquisa, bem como o universo populacional e os instrumentos de coleta e de análise dos dados, além de outras informações pertinentes, são melhor explicitados no capítulo 3 desta Tese, que trata dos Instrumentos e Métodos.

1.7 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO (EGC)

A presente proposta de pesquisa, por envolver questões relativas à aprendizagem a distância, está diretamente ligada às Tecnologias de Informação e Comunicação, como tal, tem seu apoio nos campos da: disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Esses campos disciplinares estão fortemente interrelacionados no que se refere a EaD.

A interculturalidade que pode ser atingida com a EaD precisa do suporte da interdisciplinaridade, que é o fator aglutinador das propostas da EGC. A administração do Conhecimento e sua veiculação pelas mídias que o disseminam buscam conceitos originais, métodos e estruturas teóricas por meio da aglutinação. Segundo Nicolescu (2005), se há interdisciplinaridade, acontece uma transferência dos métodos de uma disciplina para outra.

A busca desses conceitos originais, métodos e estruturas teóricas tem a ver com tecnologias, para uma mais eficiente disseminação do conhecimento, uma vez que, de acordo com

Magalhães (2005, p. 29), a interdisciplinaridade busca um conhecimento universal, ou seja, “um conhecimento que não seja partido em vários campos, o que faz com que, cada vez mais, se sinta a necessidade de se estar afastado do mundo real, fechado em apenas uma área, o que acaba por abstrair seu objeto de estudo”.

Para Magalhães (2005, p. 29), as práticas interdisciplinares tendem a buscar “um conhecimento unitário, onde a integração de todas as disciplinas e a ligação delas com a realidade do aluno tornam o conhecimento real e atrativo, sendo que às vezes o aluno consegue enxergá-lo como essencial”.

A transdisciplinaridade é alimentada pela pesquisa disciplinar e seus pilares são: a) múltiplos níveis de realidade; b) lógica do meio incluída e c) complexidade, que determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar. A transdisciplinaridade é uma forma de auto-transformação orientada para o auto-conhecimento, para a unidade do conhecimento e para a criação de uma nova arte de viver em sociedade (NICOLESCU, 2005). Nesse sentido, a EaD, vista transdisciplinarmente, pode contribuir para ampliar as oportunidades de desenvolvimento para profissionais da área de EGC.

Este trabalho justifica-se no âmbito da interdisciplinaridade, cujos campos disciplinares estão esquematizados na Figura 1. Destaca-se, ainda, a aderência desta pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, visto que esta é uma proposta interdisciplinar, que tem como foco a Educação a Distância, sendo esta uma das linhas de pesquisa da área de Mídias do Conhecimento.

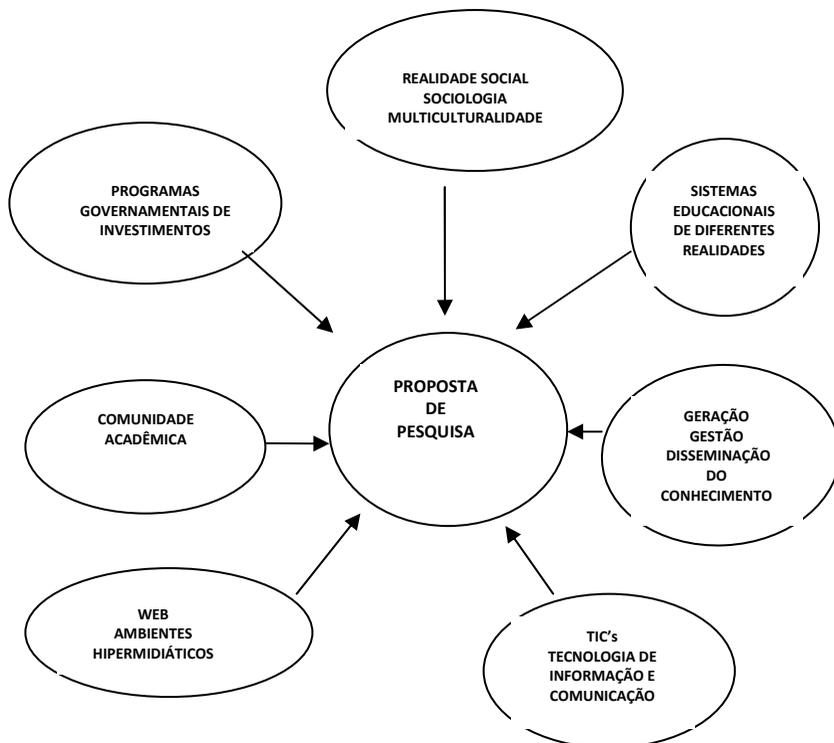


Figura 1. Campos disciplinares que atuam na Interdisciplinaridade da Proposta de Pesquisa

Fonte: Elaborada pelo autor.

- Programas Governamentais de Investimentos: cada país adota diretrizes e legislações específicas para a utilização da Educação Aberta e a Distância. Só uma transformação profunda pode impor a implantação de políticas de educação coerentes com as transformações de toda a sociedade.

- Sociologia e Multiculturalidade (realidade social): a sociedade civil, como protagonista no processo de implementação de EaD, clama por maiores possibilidades de acesso ao ensino, principalmente o superior, reforçando cada vez mais a tese de que somente pela educação pode-se melhorar a qualidade de vida de milhões de pessoas que vivem em condições de pobreza. A universidade tem um papel predominante

numa possível mudança para melhoria dos atuais quadros de acesso à educação.

- Sistemas Educacionais de diferentes realidades: retrata-se aqui os sistemas educacionais de duas diferentes realidades, embora ambas tenham alguns pontos similares: a do Brasil e a de Moçambique. A educação superior passa por uma tomada de consciência sobre a representação da modalidade educativa EaD nos processos educativos e na estrutura interna das universidades. Por isso, o papel das instituições é o de empreender a troca de experiências, na luta por uma educação de qualidade em todos os níveis.

- Comunidade Acadêmica: a comunidade acadêmica tem questionado tanto a forma quanto os resultados da modalidade EaD. A comunidade acadêmica precisa estar envolvida, ampliando conceitos, reestruturando-se física e tecnicamente e, principalmente, investindo em recursos humanos essenciais para fazer dessa modalidade de ensino uma forma de se promover educação, conservando os melhores padrões de qualidade exigidos pelos intelectuais que compõem hoje as universidades.

- Geração, Gestão e Disseminação do Conhecimento: na geração do conhecimento, esta proposta de pesquisa busca reunir pessoas com conhecimentos e experiências diferentes nas várias áreas do saber. Assim, o conhecimento gerado – independente da fonte – é internalizado e analisado. A análise consiste basicamente em determinar se aquele conhecimento é útil para a proposta de pesquisa, ou seja, se ele segue o processo. Uma vez encontrado, este conhecimento precisa ser avaliado e gestado para verificar sua relevância, utilidade e importância para a pesquisa. Na codificação e coordenação do conhecimento, busca-se apresentar o conhecimento numa forma que o torne acessível àqueles que precisam dele. A codificação literalmente transforma o conhecimento em código para torná-lo inteligível e o mais claro, portátil e organizado possível. Na disseminação e uso, busca-se transmitir o conhecimento para aqueles que ainda não o possuem.

- Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's): esta disciplina evidencia um aprofundamento do debate sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para viabilizar a modalidade de EaD como um instrumento poderoso de democratização do conhecimento. Os novos processos de aquisição e construção do conhecimento

passam necessariamente pela utilização das TIC's no processo de ensino-aprendizagem, mais ainda, na EAD.

- Web e os ambientes hipermediáticos: a escolha por trabalhar com ambientes hipermediáticos na educação vai ao encontro das teorias pedagógicas que defendem a autonomia, a interação e a construção de conhecimentos, que propicia a interatividade e pode favorecer a compreensão melhor do que se conhece. Em projetos de EaD, esses ambientes de aprendizagem tomam lugar de destaque, considerando que as interações ocorrem nesses espaços e os conteúdos são apresentados e utilizados por alunos e professores. Os ambientes de aprendizagem realizam um *link* entre as várias distribuições de informação, conteúdo e interatividade entre os atores que participam de um projeto/curso de EaD. A *Web*, como alavanca dos avanços tecnológicos, representa a nova forma de divulgação da informação e, conseqüentemente, das novas formas de produção de conhecimento.

Os campos disciplinares envolvidos nesta proposta de pesquisa pressupõem um eixo integrador no objeto de conhecimento. Nesse sentido, a interdisciplinaridade deve partir da necessidade sentida pelas Universidades, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar. Ela pressupõe uma organização, uma articulação voluntária e coordenada das ações disciplinares orientadas por um interesse comum, correspondendo à necessidade de superar a visão fragmentada de produção de conhecimento.

O pensar e o agir interdisciplinar estão apoiados no princípio de que não existe fonte de conhecimento por si só completa, e que é necessário a interação com outras fontes de conhecimento, para se compreender a realidade e a forma como se apresenta, permitindo uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do saber unificado. Desse modo, a interdisciplinaridade caracteriza-se pela colaboração entre as disciplinas diversas de uma determinada ciência enriquecida nas trocas provenientes da reciprocidade. É o ponto de encontro do avanço do conhecimento científico.

1.8 ESCOPO / LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A educação superior no Brasil e em Moçambique passa, particularmente neste momento, por uma tomada de consciência

sobre a representação da modalidade EaD nos processos educativos e na estrutura interna das universidades. O Governo Federal brasileiro e moçambicano trazem à tona a Universidade Aberta, um projeto que faz parte das discussões de pesquisadores e legisladores dos dois países, sendo que, em Moçambique, a Universidade Aberta é inexistente.

A revitalização da Universidade Aberta e suas atuais bases teóricas e implicações financeiras provocam seus gestores a repensarem esta modalidade de ensino com suas reais possibilidades e limitações a partir das particularidades de cada instituição.

Acredita-se não ser mera participação do processo de ampliação do acesso ao ensino superior, mas fazê-lo de forma consciente e participativa, priorizando a institucionalização interna e externa. É nesse processo que se situa a Educação Aberta e a Distância. Essa modalidade educativa expande enormemente as fronteiras do conhecimento. Os desdobramentos decorrentes da sua implantação nas universidades, embora positivos, também aumentam as tensões decorrentes dos riscos da tomada de decisão em favor da sua implementação. Riscos de se tomar decisões às pressas sob pressão, sem uma visão mais integrada e refletida, sem uma percepção da perspectiva histórica, sem clareza suficiente de objetivos e sem uma inserção mais estratégica, poderá trazer sérios danos à credibilidade e à potencialidade da EaD.

Considera-se este estudo atual e necessário, levando-se em conta o contexto histórico, político e econômico pelos quais passa o Brasil e Moçambique e, principalmente, porque a EaD é realidade em muitas Instituições de Ensino Superior (IES). Este estudo é inédito, já que aborda a forma como as universidades estão se organizando para implantar a EaD nos diversos níveis de ensino. Estudos neste sentido são necessários, para que se possa avançar no desenvolvimento da EaD e mais ainda quando se pode, a partir da descrição do modo como duas universidades utilizam a EaD, tirar proveito da experiência de ambas.

Quanto às limitações, em função do método de investigação utilizado nesta Tese, a pesquisa apresenta algumas, como por exemplo, uma análise das linhas pedagógicas dos cursos na modalidade a distância não foi tratada, pois isso depende de cada IES.

Além disso, não será realizada análise das características intrínsecas dos *softwares* que suportam as plataformas de EaD, nas IES, caracterizando, desse modo, um fator limitante da pesquisa.

Outro fator limitante refere-se à não análise para possíveis ajustes (nivelamentos) socioculturais para as diferentes etnias de Moçambique, ou seja, deve-se respeitar as diversas culturas existentes no país.

Além desses, outro fator limitante diz respeito ao diagnóstico das políticas institucionais do Governo local, que não será feito, por não fazer parte da linha de pesquisa deste trabalho.

O período da pesquisa, março de 2009 a novembro de 2010, também limita o enfoque longitudinal ao pesquisador, não permitindo, desse modo, uma investigação *in loco* nas Instituições de Ensino Superior (IES), no que tange à implementação de Educação a Distância (EaD) em seu país, baseando-se apenas em documentos enviados por essas IES. Constituir-se-á, ainda, como fator limitante, o fato de que os resultados obtidos só poderão ser avaliados a longo prazo, se implantados e acompanhados.

1.9 ESTRUTURAÇÃO DA TESE

Para a compreensão da abordagem que esta Tese possui, estruturou-se o trabalho em 5 partes, sendo que nesta primeira parte, dedicada à Introdução, faz-se uma explanação do tema principal deste trabalho, com breves considerações dos fatos que originaram a pesquisa. Expõe-se, para tanto, informações que orientam a pesquisa, tais como: a proposta de pesquisa, o estabelecimento do problema, as questões de pesquisa, os objetivos, a justificativa, e a própria estruturação da Tese.

Na segunda parte do trabalho, destinada ao capítulo caracterizado pela Fundamentação Teórica – o Estado da Arte, busca-se conhecer o pensamento de autores que abordam os temas correlatos sobre a Educação a Distância (EaD). Inicia-se o capítulo, apresentando o Estado da Arte, em que se mostra como o fenômeno da EaD vem sendo tratado nas várias regiões mundiais, na atualidade. Após, apresenta-se o conceito de EaD, para, em seguida, realizar-se um percurso histórico desta modalidade de ensino no mundo e no Brasil, discorrendo-se, posteriormente, sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Ainda nesta parte destaca-se o relato da experiência de EaD em Moçambique, momento em que se apresenta o país e a expansão do Ensino Superior. Em seguida, relata-se a experiência desta modalidade

de ensino na Universidade Católica de Moçambique (UCM), na Universidade Pedagógica (UP), no Instituto Superior Dom Bosco (ISDB), na Escola Superior Aberta (APOLITÉCNICA-ESA), e, por fim, na Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

A terceira parte traz o capítulo dos Instrumentos e Métodos, com informações a respeito dos instrumentos utilizados para a coleta, descrição, análise e interpretação dos dados. São ressaltadas a metodologia, a aderência ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC), bem como o escopo / limitações da pesquisa. Apresenta, ainda, as etapas da pesquisa, quanto ao planejamento, condução da aplicação da entrevista e do questionário e a análise dos dados.

A quarta parte destina-se à apresentação dos resultados da pesquisa realizada com os gestores e estudantes de EaD, enriquecidos com gráficos, quadros e tabelas.

Na quinta parte, o capítulo se refere à Proposta de Modelo de Universidade Aberta para Moçambique (UAM), elaborada neste trabalho de Tese. O capítulo é iniciado com a apresentação dos pontos positivos e negativos da experiência na modalidade EaD da UFSC, que deu embasamento ao modelo de UAM, que inclui os objetivos, os atores, a infraestrutura do Pólo de Apoio Presencial, tanto a física quanto a tecnológica e pedagógica, para, na sequência, mostrar-se a abrangência do modelo proposto. Para finalizar o capítulo, traça-se um Plano de Ação, que poderá ser adotado pelas IES de Moçambique.

Por fim, são apresentadas as Considerações Finais da Tese. Aqui, está sendo avaliado se os objetivos foram atingidos e se o problema de pesquisa teve uma solução. Encerra-se o trabalho, listando os autores citados no decorrer do estudo, bem como se apresentando as questões da entrevista e do questionário, constantes em Apêndices.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta, inicialmente, considerações históricas sobre a EaD no mundo e no Brasil. Em seguida, retrata o Estado da Arte da Educação a Distância (EaD). Na sequência, apresenta o conceito de EaD, a fim de se compreender melhor as transformações que vêm ocorrendo na Educação das Instituições de Ensino Superior (IES). Após, faz-se um breve histórico da Universidade Aberta do Brasil, enfatizando a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Por fim, discorre sobre a experiência de EaD em Moçambique.

2.1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EaD NO MUNDO

A Educação a Distância (EaD) surgiu em decorrência da necessidade social de proporcionar educação aos segmentos da população não adequadamente servidos pelo sistema tradicional de ensino. Ela pode ter um papel complementar ou paralelo aos programas do sistema tradicional de ensino. Por vezes, é a única oportunidade de estudos oferecida a adultos engajados na força de trabalho e às donas de casa, que não podem deixar crianças e outras obrigações familiares para freqüentarem cursos totalmente presenciais que requerem freqüência obrigatória e cujos professores nem sempre estão preparados para atender às necessidades do estudante adulto (RODRIGUES, 2009).

Segundo Rodrigues (2009), durante a Segunda Guerra Mundial, vários cursos por correspondência foram criados com objetivos distintos. A França, por exemplo, implementou-os para atender às crianças cujas famílias tinham que se mudar constantemente. Nesse sentido, Nunes (2009) ressalta que foi um período que acelerou programas de treinamento que usavam técnicas de EaD e outras tecnologias que promoviam processos de capacitação em tempo mais curto. Com o término da guerra, esses processos foram utilizados na Europa e no Japão, com a mesma base tecnológica do impresso articulado com o rádio. Todavia, foram ganhando formas, que, depois, foram dominantes no campo da tecnologia educacional nos programas de educação audiovisual, muito usados no Brasil, para o ensino de línguas estrangeiras.

O autor Nunes (2009) lista as primeiras experiências registradas na história do ensino na modalidade EaD, conforme se pode apreciar

no Quadro 1.

Quadro 1. Primeiras experiências em EaD no mundo

ANO/ÉPOCA	LOCAL	EXPERIÊNCIA DE EAD
1728	EUA	Anúncio de aulas por correspondência, ministradas por Caleb Philips, veiculado na <i>Gazette</i> de Boston, cujas lições eram enviadas todas as semanas para os alunos inscritos.
1840	Grã-Bretanha	Isaac Pitman oferece o primeiro curso de taquigrafia por correspondência.
1880	EUA	O Skerry's College oferece cursos preparatórios para concursos públicos, a distância.
1884	EUA	O Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service ministra cursos de Contabilidade.
1891	EUA	Thomas J. Foster organiza cursos sobre segurança de máquinas.
Século XX	EUA	As Universidades de Chicago e de Wisconsin também oferecem cursos de extensão.
Meados do Século XX	Grã-Bretanha	As Universidades de Oxford e de Cambridge oferecem cursos de extensão.
1910	Austrália	A Universidade de Queensland inicia programas de ensino por correspondência.
1924	Alemanha	Fritz Reinhardt cria a Escola Alemã de Negócios por Correspondência.
1928	Londres	A BBC promove cursos para a educação de adultos, usando o rádio. Tal tecnologia foi utilizada em vários países com os mesmos propósitos, inclusive no Brasil, na década de 1930.
Meados dos anos 60	Iniciadas na Europa – França e Inglaterra e, posteriormente, em todo o mundo	Várias ações nos campos da educação secundária e superior. <u>Em nível secundário:</u> - Hermods-NKI, na Suécia - Rádio ECCA, nas Ilhas Canárias - Air Correspondence High School, na Coreia do Sul - Scholl of the Air, na Austrália - Telesecundária, no México

		<ul style="list-style-type: none"> - National Extension College, Reino Unido <u>Em nível universitário:</u> - Open University, no Reino Unido - Fern Universitat, na Alemanha - Indira Gandhi National Open University, na Índia - Universidade Estatal a Distância, na Costa Rica - Universidade Nacional Aberta, na Venezuela - Universidade Nacional de Educação a Distância, na Espanha - Sistema de Educação a Distância, Colômbia - Universidade de Athabasca, no Canadá - Universidade para Todos os Homens e as 28 universidades locais por televisão, na China Popular
Atualmente	Mais de 80 países	<p>Adotam a EaD em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino.</p> <p>No México, Tanzânia, Nigéria, Angola e Moçambique, a EaD tem sido largamente usada para treinamento e aperfeiçoamento de professores em serviço</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Nunes (2009, p. 2-3).

A partir do século XVIII, o meio de comunicação mais utilizado pelo sistema de ensino a distância foi o correio impresso até que o telefone, o computador, a Internet e os e-mails o suplantaram. Durante muitos anos, a comunicação escrita entre estudante e professor tornou-se o símbolo de ensino a distância e esses cursos não eram muito respeitados pelos acadêmicos mais tradicionais, que resistiam às novas possibilidades de ensino e estudos.

Conforme Rodrigues (2009), a Universidade de Purdue (E.U.A.), por exemplo, oferecia, pelo menos, 14 programas educativos através do rádio durante o segundo semestre de 1969. Uma vez aprovados nos exames, os estudantes poderiam ganhar créditos válidos para o curso de graduação. Em 1980, a Universidade West Virgínia, Wesleyan

(E.U.A.) oferecia curso de graduação completo por rádio.

De acordo com Vianney (2006), o uso de rádio nos serviços da educação pertence à 2ª geração, que está classificada pelo uso de tecnologias de difusão por ondas eletromagnéticas utilizadas para a transmissão de sinais de rádio e de televisão, principalmente, combinado com mídias de armazenagem, como fitas cassete, impressos, e a possibilidade de interação por telefone.

Para Rodrigues (2009), o telefone, como meio instrucional, popularizou-se nos últimos 48 anos, sobretudo, nos países onde o desenvolvimento tecnológico fez do telefone um meio de comunicação relativamente barato e acessível à grande maioria da população. As experiências, realizadas na década de 1960, indicaram que o telefone é um excelente motivador da aprendizagem. Seu efeito é superior ao do rádio e ao do material impresso, devido à comunicação de dupla via. Desde então, houve uma verdadeira proliferação de programas educacionais por telefone, tanto nos Estados Unidos, como na Europa, embora a oferta de curso por TV e, mais recentemente, por Internet ainda seja maior que por telefone.

Ainda segundo Rodrigues (2009), a grande maioria das instituições que oferece cursos por telefone nos Estados Unidos mantém números especiais que os estudantes podem ligar sem precisar pagar, mesmo que a ligação seja interurbana, é o caso do 0-800 - atualmente bem disseminado no Brasil. Até mesmo cursos de tutoria a distância por telefone, acoplado a outros elementos tecnológicos, como Internet, e a cópias impressas do material de estudos, já acontecem, hoje em dia, entre países, como Índia e Inglaterra. Companhias, como *Growing Stars* e *Career Launcher Índia*, em Nova Deli, Índia, oferecem reforço escolar a distintos países, é a chamada tutoria “online”. Com essas e outras experiências similares, já se pode falar em ensino sem distância.

A escolha da modalidade da Educação a Distância (EaD), como meio de dotar as instituições educacionais de condições para atender às novas demandas por ensino e treinamento ágil, célere e qualitativamente superior, segundo Tori (2009), tem por base a compreensão de que, a partir dos anos sessenta, a EaD começou a distinguir-se como uma modalidade não convencional de educação. Por isso, ainda de acordo com o autor, pode ser capaz de atender, com grande perspectiva de eficiência, eficácia e qualidade, aos anseios de

universalização do ensino e, também, como meio apropriado à permanente atualização dos conhecimentos gerados de forma cada vez mais intensa pela ciência e cultura.

A utilização da televisão como meio de ensino a distância é bem documentada na literatura. Shulman (1981, p. 7) registra que, na década de 1950, cerca de 114 faculdades independentes e universidades americanas já mantinham, com sucesso, aulas por TV, combinando-as, às vezes, com aulas presenciais. Durante algum tempo, os cursos por TV entraram em declínio, mas o advento do vídeo-tape e do satélite os reativaram. Em 1979, cerca de 71% das universidades americanas ofereciam cursos por TV em circuito fechado.

Mas, foram as transmissões de programas educacionais via satélite que deram novo impulso aos programas de TV e à Internet. Os Estados Unidos têm longa experiência com o uso do satélite para a transmissão de programas educacionais.

Nesse sentido, Spanhol (1999, p. 14) enfatiza que os equipamentos de transmissão e recepção “já estavam bem desenvolvidos para transmissão terrestre na linha do horizonte, obrigando a indústria a desenvolver novas formas de transmissão e conexão”. Por essa razão, em 1957, ainda de acordo com o autor, é lançado o Sputnik, “o primeiro satélite no espaço que permitia receber sinais de ondas eletromagnéticas e distribuir para toda a sua ampla área de cobertura na Terra”. Segundo o autor, este advento permitiu o “desenvolvimento de novos satélites e criação de novas faixas de transmissão para longas distâncias [...]”.

Toda essa evolução na forma de EaD, na visão de Nunes (2009), possibilitou a criação e o desenvolvimento de megaestruturas universitárias, que passaram a atender mais de 100 mil estudantes no mundo todo. A experiência britânica, por exemplo, passou a se configurar em um paradigma desse tempo, pela sua “qualidade e respeitabilidade quanto pelo método de produção de cursos, a forma de articular as tecnologias comunicativas existentes e a preocupação com a investigação pedagógica” (NUNES, 2009, p. 7).

Em resumo a este tópico, pode-se salientar que a EaD está em uso desde 1728 nos Estados Unidos e desde 1840 na Inglaterra. Neste longo percurso, sofreu várias discriminações pelos mais tradicionais acadêmicos, sendo considerado, durante muito tempo, como ensino de segunda categoria destinado às classes menos favorecidas

economicamente.

Foi a partir da implantação bem sucedida da Universidade Aberta da Inglaterra, no final do século XX, que a respeitabilidade da EaD começou a deslanchar. Atualmente, como enfatizado por Nunes (2009, p.7), vive-se uma nova onda, “que reúne tanto a apropriação de uma nova tecnologia comunicativa, a telemática (informática com telecomunicação), como se articula por meio de novos conceitos de organização virtual, a rede”. Isso favorece um aprendizado mais interativo, “em que o estudante determina seu ritmo, sua velocidade, seus percursos”.

2.2 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EaD NO BRASIL

Segundo Alves (2009, p. 9), no Brasil, a trajetória da EaD é marcada por várias experiências de sucesso, embora, em alguns momentos, tenha ficado estagnada, pela falta de políticas públicas no setor educacional, principalmente, nos anos 1970, retomando seu desenvolvimento apenas no final do século XX. Pouco antes de 1900, já existiam anúncios de cursos profissionalizantes por correspondência, veiculados em jornais do Rio de Janeiro. Tratava-se de cursos de datilografia, ministrados por professoras particulares e não por instituições de ensino. Todavia, o marco de referência oficial é a instalação de Escolas Internacionais, em 1904. Segundo as palavras do autor:

A unidade de ensino, estruturada formalmente, era filial de uma organização norte-americana existente até hoje e presente em diversos países. Os cursos oferecidos eram todos voltados para as pessoas que estavam em busca de empregos, especialmente nos setores de comércio e serviços. O ensino era, naturalmente, por correspondência, com remessa de materiais didáticos pelos correios, que usavam principalmente as ferrovias para o transporte (ALVES, 2009, p. 9).

Pela citação apresentada, pode-se notar a importância dada, na época, à Andragogia, que, de acordo com Aquino (2007), em grego,

significa “condução do adulto”. É a arte e ciência de educar e instruir permanentemente o adulto em função da sua vida social, político-econômica e cultural, devendo-se, assim, buscar orientação, atualização, projeção de conhecimento humano. Com a Andragogia, busca-se manter, consolidar e enriquecer os interesses do adulto; busca-se, também, novos rumos de caráter prospectivo, levando a idéia de aperfeiçoar e progredir, renovando seus conhecimentos, para que continue aprendendo, investigando, reformulando conceitos e enriquecendo sua aprendizagem sem cessar.

Segundo Vianney, Torres e Silva (2003, p. 31), o ensino por correspondência consagrou-se na metade do século XX, principalmente, com a criação do Instituto Monitor, em 1939, e do Instituto Universal Brasileiro (IUB), em 1941.

De acordo com Alves (2009, p. 9), o Instituto Universal Brasileiro (IUB) até hoje tem uma gama considerável de alunos por correspondência que aprendem novas profissões por meio de material impresso e, recentemente, fitas de vídeo. Com o foco na formação técnica, o IUB, que atualmente conta com 200 mil alunos, já atendeu durante toda a sua história mais de 4 milhões de pessoas. O IUB parece ser a instituição mais antiga a manter cursos por correspondência no Brasil. Desde então, outras instituições deste gênero foram criadas no país, como o Centro de Estudos Regulares (CER), fundado em 1981. O objetivo do CER era permitir que crianças, cujas famílias se mudavam temporariamente para o exterior, continuassem a estudar pelo sistema educacional brasileiro.

A revolução via rádio ocorreu a partir de 1923, conforme Alves (2009, p. 9), com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, de iniciativa privada, cuja principal função era possibilitar a educação popular, por intermédio de um sistema de difusão, que existia no Brasil e no mundo. Mas essa prática só chegou com força em 1937, com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa, do Ministério da Educação. O esquema era trazer aulas no rádio, acompanhadas por material impresso. A primeira empresa particular a trazer o serviço de EaD foi o Instituto Monitor, que, desde 1939, até os dias atuais, já atendeu mais de 5 milhões de pessoas.

O rádio foi usado para transmitir programas dos antigos cursos de primeiro e segundo graus, atualmente ensino fundamental e médio, respectivamente. Hugo Osório (1974, p. 25-26) se refere a, pelo menos,

dois programas de rádio no Brasil: Madureza e Projeto Minerva. Outros programas educacionais transmitidos pelo rádio ocorreram e ainda ocorrem no Brasil. O Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia, por exemplo, vem desenvolvendo um papel significativo junto à população, contudo, atualmente, a força da televisão parece ser bem maior.

Assim, segundo Alves (2009, p. 9), vários programas foram sendo implantados, como: a Escola Rádio-Postal, a Voz da Profecia (da Igreja Adventista, em 1943), com o objetivo de oferecer cursos bíblicos a seus seguidores. Em seguida, assim que o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) iniciou suas atividades, desenvolveu, no Rio de Janeiro e em São Paulo, a Universidade do Ar, que, em 1950, já atingia 318 localidades. Em 1959, a Igreja Católica, por meio da diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, criou algumas escolas radiofônicas, que deram origem ao Movimento de Educação de Base. Já, no Sul do Brasil, precisamente no Rio Grande do Sul, o destaque fica por conta da Fundação Padre Landell de Moura, que ministrava cursos via rádio.

Ressalta-se, também, projetos, como o do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por exemplo, vinculados ao Governo Federal, que prestaram grande auxílio e tinham abrangência nacional, em virtude do uso do rádio. Todavia, em 1969, por causa do sistema de censura, grandes iniciativas foram extintas, liquidando, assim, a rádio educativa brasileira, fato que provocou uma queda no ranking mundial de EaD via rádio.

Com o advento da televisão, em 1948, logo surgiram novas chances de transmitir conhecimentos e, em 1965, o poder público criou a TV Educativa. No esclarecimento de Fradkin (2010), a televisão educativa foi implantada, no Brasil, sem obedecer a um planejamento que decorresse de uma política setorial de Governo. Algumas emissoras tiveram como raiz de sua criação razões de ordem política, outras deveram sua existência à tenacidade individual de idealistas, e poucas foram as que surgiram com objetivos explicitamente definidos.

Conforme Alves (2009, p. 10), inicialmente, a tv educativa foi usada de maneira positiva, havendo vários incentivos a esse respeito, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, cabendo ao Código Brasileiro de Telecomunicações (CBT), em 1967, “a determinação de que deveria haver transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão, bem como pelas televisões educativas”. Para tanto, alguns privilégios foram concedidos a grupos de poder, para

a concessão de televisões com fins específicos de educação, como por exemplo, as universidades e fundações, que tiveram incentivos para a instalação de canais de difusão educacional.

Assim, em 1969, segundo Alves (2009, p. 10), foi criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, que previa a utilização de rádio, televisão e outros meios aplicáveis. Em seguida, “o Ministério das Comunicações baixava portaria definindo o tempo obrigatório e gratuito que as emissoras comerciais deveriam ceder à transmissão de programas educativos”.

Na evolução cronológica, pode-se observar que, em 1972, foi criado o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), porém, com pouca duração, pois, logo em seguida, surgiu o Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVÊ) como órgão integrante do Departamento de Aplicações Tecnológicas do Ministério da Educação e Cultura. Contudo, no início da década de 1990, de acordo com Alves (2009, p. 10), as emissoras televisivas ficaram desobrigadas de ceder horários diários para transmissão dos programas educacionais, “significando um grande retrocesso”. O Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa, em 1994, foi completamente reformulado, cabendo, assim, à Fundação Roquete Pinto a coordenação das ações educativas, mas, na maioria dos casos, os programas eram transmitidos em horários incompatíveis com a disponibilidade dos alunos-usuários.

Em 1977, foi criada a Fundação Roberto Marinho, mas somente em 1980, colocou no ar o Telecurso 1º e 2º graus. Em 1995, o nome passou a ser Telecurso 2000. Nos dez anos seguintes, o curso, que ensina as disciplinas do ensino fundamental e médio, via programas de televisão e apostilas impressas, já formou 4 milhões de pessoas (ALVES, 2009, p. 10).

Na opinião de Rodrigues (2009), um dos preconceitos relacionados aos cursos a distância era a falta de regulamentação por parte do Governo Federal, o que foi mudado em 1998, por decreto presidencial. Assim sendo, em 1999, surgiram os primeiros cursos superiores regidos por lei no Brasil. Hoje, são 215 cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a maior procura é pelos cursos supletivos do Ensino Médio.

A importância do advento dos computadores e da Internet para a EaD. No caso dos computadores, conforme Alves (2009, p. 10), estes chegaram ao Brasil por meio das universidades, na década de 1970 e a

disponibilidade da Internet nos computadores pessoais ajudou a consolidar a propagação do ensino a distância para todo o sistema educativo brasileiro.

Segundo Parente (2004), o uso das redes como uma nova forma de interação no processo educativo amplia a ação de comunicação entre aluno e professor e o intercâmbio educacional e cultural. Desta forma, o ato de educar com o auxílio da Internet proporciona a quebra de barreiras, de fronteiras, e remove o isolamento da sala de aula, acelerando a autonomia da aprendizagem dos alunos em seus próprios ritmos. Assim, a educação pode assumir um caráter coletivo e tornar-se acessível a todos, embora ainda exista a barreira do preço e o analfabetismo tecnológico.

Por região, 41% dos usuários de Internet do mundo estão na Ásia, 25% na Europa, 16% na América do Norte, 11% na América Latina e Caribe, 3% na África, 3% no Oriente Médio e 1% na Austrália (*WORLD INTERNET USAGE STATISTICS NEWS AND POPULATION STATS*, 2008), conforme se pode constatar na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1. Uso da Internet por região mundial

WORLD INTERNET USAGE AND POPULATION STATISTICS						
World Regions	Population (2009 Est.)	Internet Users Dec. 31, 2000	Internet Users Latest Data	Penetratio n (% Population)	Growt h 2000- 2009	User s of Tabl e
Africa	991,002,342	4,514,400	86,217,900	8.7 %	1,809.8 %	4.8 %
Asia	3,808,070,503	114,304,000	764,435,900	20.1 %	568.8 %	42.4 %
Europe	803,850,858	105,096,093	425,773,571	53.0 %	305.1 %	23.6 %
Middle East	202,687,005	3,284,800	58,309,546	28.8 %	1,675.1 %	3.2 %
North America	340,831,831	108,096,800	259,561,000	76.2 %	140.1 %	14.4 %
Latin America/Caribbea n	586,662,468	18,068,919	186,922,050	31.9 %	934.5 %	10.4 %
Oceania / Australia	34,700,201	7,620,480	21,110,490	60.8 %	177.0 %	1.2 %
WORLD TOTAL	6,767,805,208	360,985,492	1,802,330,457	26.6 %	399.3 %	100. 0 %

Fonte: *World Internet Usage Statistics News And Population Stats* (2008)

De acordo com Parente (2004), a utilização da Internet leva a acreditar numa nova dimensão qualitativa para o ensino, através da qual se coloca o ato educativo voltado para a visão cooperativa. Além do que, o uso das redes traz à prática pedagógica um ambiente atrativo, onde o aluno se torna capaz, através da autoaprendizagem e de seus professores, de poder tirar proveito dessa tecnologia para sua vida. A preocupação de tornar cada vez mais dinâmico o processo de ensino e aprendizagem, com projetos interativos que usem a rede eletrônica, mostra que todos os processos são realizados por pessoas. Portanto, elas são o centro de tudo, e não as máquinas.

Aliar as novas tecnologias aos processos e atividades educativos, salienta Parente (2004), pode significar dinamismo, promoção de novos e constantes conhecimentos, e o prazer do estudar, do aprender, criando e recriando, promovendo uma aprendizagem e renascimento constante do indivíduo, ao proporcionar uma interatividade real e bem mais verdadeira, burlando as distâncias territoriais e materiais. Torna-se necessário, então, que educadores se apropriem das novas tecnologias, vendo, nestes veículos de expressão de linguagens, o espaço aberto de aprendizagens, e de crescimento profissional.

A exemplo do tópico anterior, quando se tratou da EaD no mundo, neste tópico também se apresenta o Quadro 2, que resume as primeiras experiências registradas na história do ensino na modalidade EaD no Brasil.

Quadro 2. Primeiras experiências em EaD no Brasil

ANO/ÉPOCA	EXPERIÊNCIA DE EAD
1900	Anúncios em jornais de cursos de datilografia, no Rio de Janeiro.
1904	Instalação das Escolas Internacionais, que ministravam cursos nos setores de comércio e serviços.
Primeiras Experiências em Rádio	
1923	Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. A principal função da emissora era possibilitar a educação popular.
1936	Doação da emissora para o Ministério da Educação e Saúde.
1937	Programas implantados pelo Serviço de Radiofusão Educativa do Ministério da Educação.
1946	O SENAC desenvolve a Universidade do Ar.
1959	A Igreja Católica cria escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base.
1969	O Projeto Mobral, vinculado ao governo federal, obtém

	abrangência nacional, pelo uso da rádio.
Primeiras Experiências em Televisão	
1967	O Código Brasileiro de Telecomunicações determina a transmissão de programas educativos pelas televisões educativas.
1969	Criação do Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, que previa a utilização de rádio, televisão e outros meios aplicáveis.
1972	Criação do Programa Nacional de Teleducação (Prontel), com curta duração, pois, logo em seguida, surge o Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê), órgão integrante do Departamento de Aplicações Tecnológicas do Ministério da Educação e Cultura.
1994	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulação do Sistema Nacional de Radiofusão Educativa, cabendo à Fundação Roquete Pinto a coordenação das ações. - A Fundação Roberto Marinho cria os telecursos. - O poder público federal mantém o sistema da TV Escola.
Primeiras Experiências a partir do Advento dos Computadores e da Internet	
1970	Instalação dos primeiros computadores nas universidades.
Atualmente	A Internet, disponível nos computadores pessoais, consolida a propagação do ensino a distância para todo o sistema educativo brasileiro (e mundial).

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Alves (2009, p. 9-10).

Como se pode verificar no Quadro 2, a modalidade EaD surge no ensino superior apenas na década de 1970. Até então, de acordo com Vianney (2006, p.51), as iniciativas e a discussão sobre o ensino por correspondência somente ofereciam educação aberta de caráter profissionalizante ou de caráter supletivo à escolarização formal dos primeiros ciclos.

Segundo Vianney (2006, p. 52), a partir daí, o tema da EaD chega a ser considerado no âmbito do Conselho Federal de Educação como uma alternativa para a expansão do ensino superior no país com mais oportunidades de acesso à educação superior. E, no ano de 2005, a EaD passa a ser considerada pelo então Ministro da Educação, Tarso Genro, como instrumento estratégico e equivalente ao ensino presencial, para se promover aumento de vagas nas universidades públicas e promover a formação de professores. Todavia, foi em 2006, que o Ministério da Educação, então sob a gestão de Cláudio Haddad, oficializa a ação de expansão do ensino superior público com o uso da educação a distância, ao lançar editais e chamadas oficiais para que universidades

públicas buscassem habilitação para oferta de cursos superiores a distância em parcerias com estados e municípios, a partir de financiamento federal.

Após o relato das experiências do ensino na modalidade EaD, no Brasil, discorre-se sobre o Estado da Arte, o que será feito no tópico a seguir.

2.3 O ESTADO DA ARTE

A importância da EaD torna-se cada vez mais evidente e vem sendo muito utilizada e aceita em todo o mundo. A relevância deste tipo de ensino torna-se maior à proporção que novas camadas da população buscam educar-se ou atualizar-se profissionalmente devido às rápidas mudanças e transformações em todos os campos do saber e da vida humana no planeta. Segundo Nunes (2009), além da democratização, a EaD apresenta vantagens sob o ponto de vista da eficiência e da qualidade, e é voltada principalmente para adultos, que, em geral, já estão no mundo corporativo e dispõem de tempo para estudar para completar sua formação básica, ou mesmo como forma de uma educação continuada.

Ainda de acordo com Nunes (2009), atualmente, mais de 80 países, espalhados pelos continentes, adotam a EaD em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a um grande contingente de estudantes. Hoje, é crescente o número de IES que desenvolvem programas de ensino na modalidade EaD, graças, principalmente, à *Open University* (Universidade Aberta), que significa uma Universidade com política acadêmica de portas abertas, ou seja, sem requisitos de entrada.

A título de exemplificação, o Quadro 3, a seguir, apresenta alguns países com EaD, em vários continentes do mundo.

Quadro 3. O Estado da Arte - Exemplos de EaD pelo mundo

REGIÃO	DESCRIÇÃO	PAÍSES	UNIVERSIDADES	COMENTÁRIOS
Europa	Na Europa, no século XX, o número de instituições formadoras na modalidade EaD se multiplicou e passou a adotar os novos meios de comunicação que iam surgindo, como: o rádio, a televisão, a televisão por cabo e o satélite - no processo de ensino.	Inglaterra	<i>Open University</i>	A <i>Open University</i> - OU inglesa tem como foco oportunizar a formação superior a um público adulto, caracterizando-se por oferecer um ensino que buscava combinar meios como a televisão, o rádio e os centros de estudos. Conta com, aproximadamente, 150.000 estudantes de graduação, 30.000 de pós-graduação, 10.000 com necessidades especiais e 25.000 de outros países.
		Portugal	UAP	A Universidade Aberta de Portugal - UAP foi fundada em 1988. Tem proporcionado, em cerca de 24 países, oportunidades de formação em nível superior, licenciando mais de 8 mil alunos, concedendo mais de 1.100 graus de mestre e 90 de doutorado. Oferece cursos em áreas como ciências da educação, ciências exatas e tecnológicas, língua e cultura portuguesa, gestão de empresas, ciências humanas, ciências sociais e ciências políticas. Disponibiliza ainda cursos de capacitação e disciplinas isoladas. Possui uma unidade de multimídia e serviços telemáticos

				com o objetivo de editar, conceber e produzir materiais para a aprendizagem a distância.
América do Norte	A EaD é bastante difundida na América do Norte, tendo em vista que tal modalidade de ensino existe há mais de um século e encontra-se firmemente arraigada nos sistemas de educação, tanto dos Estados Unidos quanto do Canadá. Dentre os vários fatores que possibilitaram essa disseminação mais facilmente nessa região encontra-se a capacidade de uso de quase toda tecnologia e a facilidade ao acesso à Internet.	Estados Unidos	<p><i>Pensylvania State University</i></p> <p><i>Stanford University</i></p> <p><i>University of Utah</i></p> <p><i>Ohio University</i></p>	<p>Cursos por correspondência são oferecidos desde 1892;</p> <p>Os cursos a distância são oferecidos desde 1969.</p> <p>Funcionamento desde 1916.</p> <p>Funcionando desde 1924</p>
		Canadá	<p><i>Athabasca University</i></p> <p><i>Université du Québec a Montréal - UQAM</i></p>	<p>Começou seu experimento-piloto em 1973, com base na ideia de que poderia criar um <i>campus</i> organizado como uma rede de telecomunicações. Atualmente, evoluiu e se desenvolveu, tendo como paradigma a sociedade da informação.</p> <p>As suas atividades de pesquisa estão fundamentadas em preocupações sociais e às suas inovações no domínio das artes. Proporciona uma formação que</p>

				<p>integra uma dimensão internacional, atraindo estudantes de diversas origens e culturas. Desenvolve programas de mobilidade para seus professores e alunos tendo em vista o compartilhamento de conhecimentos. É signatária da Declaração de Berlim sobre o livre acesso ao conhecimento em ciências exatas e humanas.</p>
América Latina	<p>Na educação superior a distância, as primeiras experiências iniciaram-se na década de 1970, em países como México e Colômbia em 1972 e Argentina em 1975.</p> <p>Na Argentina, de modo geral, as universidades têm, em média, 200 mil estudantes matriculados – 60 mil por ano. Os números podem ser explicados pela ausência de restrições ao ingresso e pelo incentivo à EaD.</p>	México	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i> – UNAM	<p>Caracterizada como uma instituição mista, fundada em 1910, mas somente em 1972, por meio do estabelecimento da Coordenação do Sistema de Universidade Aberta – SUA, iniciou suas experiências em EaD. O aluno da UNAM incorpora o uso de tecnologias de comunicação em seu processo educativo, tais como: o correio eletrônico, a videoconferência e os grupos virtuais. A UNAM por meio da SUA oferece cursos técnicos, cursos de capacitação, cursos superiores e cursos de pós-graduação nas áreas biológicas e de saúde, sociais, humanas e exatas.</p>
		Colômbia	<i>Universidad Nacional Abierta y a Distancia</i> – UNAD	<p>Está vinculada ao Ministério da Educação, desde a sua fundação, no ano de 1981.</p>

				Oferece cursos em nível de graduação, tecnólogo e especialização.
		Argentina	<i>Universidad Abierta Interamericana</i> (UAI)	Universidade privada com sede em Buenos Aires e Rosario. Fundada em 1995, pelo "VANEDUC" (rede de instituições de ensino), é um lugar privado desde 1942. Ela recebeu a aprovação final para operar como uma universidade privada em 2005. Até março de 2007, contava com 20.000 alunos e 3.200 educadores.
		Cuba		A EaD, em Cuba (lá conhecida como <i>enseñanza dirigida</i>), começou a ser implantada em 1979. A Faculdade de Ensino Dirigido, da Universidade de Havana, é o centro reitor dos cursos regulares, oferecidos em todo o país e que contam com o suporte de outras 15 instituições universitárias. Os programas curriculares e a estrutura dos cursos a distância são os mesmos dos cursos presenciais.
		Venezuela	Universidade Nacional Aberta da Venezuela	Criada em 1976, quando um grupo de pesquisadores apresentou um plano de desenvolvimento da Universidade ao Governo, articulando-a com o processo de desenvolvimento nacional do país.

		Costa Rica	Universidade Estatal a Distância – UNED	Criada em 1978, a UNED está ramificada em todo o país, tendo 29 centros acadêmicos e de estudos, que cumprem a função de assessorar os alunos e apoiar tecnicamente o desenvolvimento dos cursos.
		Brasil	Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005. Atualmente, é gerenciada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES). O sistema é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), bem como com a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas. Trata-se da oferta de ensino superior a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Nos municípios que desejam participar são montados Pólos de Apoio Presencial (PAPs), que possuem salas de aula, laboratórios didáticos, tutores para os alunos, biblioteca e outros recursos. Devido a exigências da legislação

				brasileira do ensino superior, a UAB não é uma universidade aberta no real sentido do termo, como exposto anteriormente, pois existem requisitos e exames de ingresso (vestibular) para os cursos em nível de graduação, e processo seletivo para a maioria dos cursos de pós-graduação.
Ásia	Com relação ao ensino superior, vem ocorrendo uma evolução em termos de mediação no processo de ensino-aprendizagem. O primeiro estágio foi o desenvolvimento de cursos por correspondência por instituições de ensino superior localizados, por exemplo, na Índia, no Japão e na China. Estes cursos buscavam atender não somente adultos, mas também jovens que não frequentavam escolas convencionais. Na etapa seguinte, o rádio e a televisão foram acrescentados como formas de mediação no processo ensino-aprendizagem.	Índia	<i>Indira Gandhi National Open University - IGNOU</i>	Fundada em 1985, atualmente, serve às aspirações educacionais de aproximadamente um milhão e meio de estudantes na Índia e atua em 35 países no exterior, por meio de 11 escolas de estudos e uma rede de 58 centros regionais, que oferecem 125 programas de estudo em diferentes áreas e níveis, que vão da Graduação ao Doutorado. Fornece um sistema de aprendizagem multimídia, que compreende materiais impressos, áudio, vídeo, rádio, televisão, teleconferência, aconselhamento via rádio interativo e face a face via Internet.
		Coreia do Sul	<i>Korea National Open University - KNOU</i>	Fundada em 1972, tem uma ideologia baseada no aprendizado por toda a vida e oferece seus

				serviços a qualquer momento, em qualquer local e para qualquer pessoa, utilizando, dentre outros, os seguintes recursos em seus programas educacionais: Internet, tv a cabo, videoconferências, CD-Rom e rádio. Disponibiliza cursos nas áreas de línguas e literatura, de ciências sociais, de ciências naturais e de educação.
		Japão	<i>Open University do Japão</i>	A iniciativa mais conhecida foi iniciada em 1983, com a criação da Universidade do Ar, por meio de uma lei especial aprovada pela dieta japonesa, que, no início da década de 1990, atendia a aproximadamente 30 mil estudantes, por meio de cursos veiculados principalmente pela televisão e rádio, preparados pelo Instituto Nacional de Educação por Múltiplos Meios (NIME) e por materiais impressos. Em 2007, passou a ser denominada <i>Open University do Japão</i> , sendo a única Universidade Aberta no país. Desenvolve, fornece e promove o ensino superior a distância em colaboração com as redes de mídia de massa e alianças.
		China	Sistema Chinês de Universidade pela Televisão - DIANDA	A China mantém programas de EaD desde o início da década de 1950.

				Atualmente, funciona o Sistema Chinês de Universidade pela Televisão (DIANDA), que reúne 575 centros regionais de ensino universitário pela TV e 1.500 centros locais de educação, os quais, por sua vez, coordenam mais de 30 mil grupos de tutoria espalhados por todo o país.
		Rússia		A EaD neste país é um instrumento de abertura e garantia de oportunidades de educação para milhares de pessoas. Cursos em todas as áreas são oferecidos, principalmente, os que aperfeiçoam os trabalhadores e criam novas condições de vida ao homem do campo.
Oceania	Na Oceania, a EaD tem maior destaque na Austrália e na Nova Zelândia, países onde a aprendizagem aberta e a distância está institucionalizada e é reconhecida em todos os níveis da educação.	Nova Zelândia	<i>University of Otago</i> - UO	Fundada em 1869, oferece a aprendizagem a distância como suporte para a educação presencial. Recentemente, passou a oferecer cursos totalmente na modalidade a distância. Os cursos oferecidos abrangem diferentes níveis e áreas, como: negócios, saúde e humanas.
		Austrália	<i>Open Universities Australia</i> – OUA	Fundada em 1993, é um consórcio formado por sete universidades australianas, oferecem cursos a

				distância. A OUA formou em torno de 100 mil alunos nessa modalidade desde a sua fundação. São oferecidos cursos nas áreas de artes, negócios, educação, saúde, tecnologia da informação e ciências.
Indonésia	.Com mais de 200 milhões de habitantes, a Indonésia iniciou cedo seu percurso no campo da EaD.		<p><i>National Teachers Distance Education Upgrading Course Development Centre</i></p> <p><i>Centre for Educational Communication Technology.</i></p> <p><i>Universitas Terbuka (The Open University of Indonesia)</i></p>	<p>Foi criado em 1960, para oferecer uma alternativa de aperfeiçoamento de professores.</p> <p>Escola secundária a distância, criada em 1979, pelo Ministério da Educação e da Cultura.</p> <p>Em 1984, o governo nacional, por intermédio do Ministério da Educação e da Cultura, instituiu essa universidade, que atende a mais de 100 mil alunos.</p>
África	Há evidências de que a modalidade EaD no ensino superior na África é utilizada desde a década de 1940. Somente nos anos 90, existiam mais de 140 instituições públicas e privadas oferecendo educação superior a distância na África subsaariana. Embora dados, como o acesso da população às tecnologias de informação e comunicação, apontem para uma realidade muito	- Namíbia e Gana declararam a intenção de que suas universidades passem a atuar como instituições integradas ou mistas, oferecendo, além do ensino superior tradicional, o ensino a distância; - Botswana, República dos Camarões e Zâmbia passaram a adotar sistemas universitários baseados na Internet, de modo que possam disponibilizar centros regionais	<i>University of South Africa – UNISA</i>	<p>Iniciou sua experiência na modalidade a distância em 1946, utilizando o material impresso como meio principal de ensino a distância, e a correspondência entre docentes e discentes como complementar a esta prática educativa. No final do século passado, atendia mais de um terço de todos os estudantes da África do Sul.</p> <p>Atualmente, oferece formas de mediatização típicas</p>

	<p>alguém da desejada, a paisagem da EaD na África vem sofrendo alterações, devido, em parte, às mudanças tecnológicas que o país atravessa que passam, principalmente, pelas iniciativas de busca por tecnologias de informação e comunicação.</p> <p>A EaD na África também vem sendo utilizada na educação não formal por meio do desenvolvimento comunitário em organizações nacionais e internacionais como a Fundação Pan-Africana - INADES, fundada em 1962, na Costa do Marfim.</p>	<p>interativos de estudo para estudantes a distância;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tanzânia, Botswana e Zimbabwe criaram instituições de ensino superior totalmente baseadas na modalidade a distância; - A <i>Zimbabwe Open University</i> já registra a marca de aproximadamente 10 mil alunos matriculados em 10 programas; - Madagascar é pioneira no uso de audiocassetes em programas universitários nas áreas de Direito e de Ciências Sociais; - No Senegal, a EaD vem servindo como suporte para o treinamento de professores e para programas de mestrado nas áreas de saúde e de Direito. 	<p><i>Correspondence and Open Studies Institute</i>, vinculado à <i>University of Lagos da Nigeria</i></p> <p><i>Acordo de Cooperação entre Brasil-Moçambique</i></p>	<p>de terceira e quarta gerações, como a teleconferência, a videoconferência e sistemas <i>online</i> de apoio ao aluno. Seus cursos são orientados para a carreira, já que 64% de seus 226.426 alunos têm idade entre 25 e 64 anos. Esses cursos estão agrupados em cinco centros de estudo, que abrangem as áreas de ciências econômicas e de gerência, de ciências humanas, de ciências jurídicas, de engenharia e tecnologia, de agricultura e ciências ambientais e uma especializada em estudos africanos, que busca explorar a riqueza intelectual do continente.</p> <p>Em 1975, passa a oferecer cursos de Administração de Negócios e Contabilidade por correspondência e por meio de outras técnicas de ensino a distância.</p> <p>Em 7 de janeiro de 2011 foi assinado um Acordo de Cooperação entre Brasil e Moçambique, para implementação de EaD neste último país, conforme Anexo A.</p>
--	---	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Schlickmann; Roczanski; Azevedo (2010); Nunes (2009); Ministério da Educação (2010); e Alves (2009).

As experiências do ensino superior na modalidade EaD em Moçambique serão retratadas no tópico 2.7 deste Capítulo.

2.4 CONCEITO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

O Decreto n. 5.622 (BRASIL, DECRETO 5.622, 2005), de 19 de dezembro de 2005, define a EaD com as mesmas vantagens e limitações do anterior, quais sejam: reconhecimento do caráter de modalidade educacional, em coerência com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e quanto as referências às TIC's. Neste Decreto, um dos princípios que o rege refere-se à obrigatoriedade de momentos presenciais, não apenas para avaliações de estudantes, mas também para estágios, defesa de trabalhos e atividades laboratoriais.

Se, antes, Educação a Distância (EaD) podia ser caracterizada como o sistema educacional onde há total separação física entre professor e aluno (em contraposição com a Educação Presencial), hoje, a fronteira entre Educação a Distância e Educação Presencial encontra-se cada vez menos nítida.

Conforme Moran (2002), Educação a Distância (EaD) é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

A propósito de seu conceito, Spanhol (1999, p. 56) define a Internet como:

[...] uma modalidade de troca de informações entre computadores heterogêneos situados em ambientes remotos ligados aos 'backbones' (espinha dorsal) existentes em cada país e interconectados através de servidores quando numa rede corporativa e através de um 'modem' ligado a linha telefônica ou 'cable modem' ao usuário comum. (Grifou-se).

De acordo com Moran (2002), na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual, o conceito de presencialidade também se altera. Poder-se-á ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora "entrando" com sua imagem e voz, na aula de outro professor, por exemplo. Haverá, assim, um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore, com seus conhecimentos específicos, no processo de formação do conhecimento, muitas vezes a distância.

2.5 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

No que diz respeito ao conceito de abertura em EaD, para Santos (2009, p.290), em essência, o sistema aberto abrange mais do que simplesmente o aprender. É um sistema que também enfoca como ensinar e traz consigo uma vasta gama de metodologias e técnicas de ensino, como por exemplo, técnica de questionamento (utilizada para clarificar ou expandir um determinado tópico que está sendo apresentado/estudado); técnica de estudo de caso (descrição de uma situação real ou simulada); discussões orientadas/painéis de discussão (ajuda a recolher uma grande variedade de opiniões, conduzindo a uma maior informalidade), entre outras. Para o autor, é mais do que uma forma de aprendizagem, mas sim uma forma de educação. A educação aberta, portanto, engloba as práticas de aprender e ensinar. É mais abrangente do que somente um enfoque na aprendizagem; diz respeito a um sistema educacional que envolve o professor, o aluno, a instituição e o contexto.

Ainda de acordo com Santos (2009, p. 290), a prática da 'abertura' em sistemas de educação encontra-se na adoção de medidas que encorajem a aceitação de alunos de várias condições físicas e sociais, com idade e propósitos diferentes, como por exemplo, um estudante pode procurar a educação aberta como uma forma de atualização profissional, educação continuada ou educação formal, com vistas a conseguir um grau educacional, como o bacharelado, licenciatura, *latu sensu*, entre outros.

Desse modo, conforme Santos (2009, p. 290), o próprio uso da palavra "aberta" admite que a educação foi tradicionalmente "fechada" por várias barreiras, tais como: dificuldades financeiras, distâncias geográficas e, mais sutilmente, barreiras sociais e culturais.

Assim, o que há em comum na definição de aprendizagem aberta é a remoção das barreiras ao acesso à educação.

Em termos de universidades abertas, Santos (2009, p. 290) salienta que um dos fatores que caracterizam a abertura é a flexibilidade na admissão de estudantes e a oferta de oportunidades de aprendizagem variadas. Esta abertura pode ocorrer em vários níveis, desde a entrada do estudante sem qualificações até a estrutura modular dos cursos, que permite ao estudante programar sua rota de estudo e de quanto tempo precisará para graduar-se. Durante a década de 1980, ocorreram, no Brasil, várias iniciativas frustradas para a criação de uma Universidade Aberta a Distância. A motivação ocorreu pela divulgação das experiências da Universidade Aberta da Inglaterra, da Universidade Aberta da Venezuela, da Universidade Aberta da Costa Rica e de outras experiências bem sucedidas, já descritas anteriormente.

Ainda na concepção de Santos (2009, p. 291), as universidades abertas têm atuado com êxito no âmbito da educação continuada de adultos, pois a flexibilidade de horário, lugar e método de ensino proporcionados atraem um número crescente de interessados, já que lhes permite atualização ao acompanhar os avanços da sociedade contemporânea para fins de trabalho e inclusão social. E um dos métodos de ensino responsáveis pelo sucesso da aprendizagem aberta é a EaD, que proporciona oportunidades iguais a indivíduos que vivem em locais mais distantes ou de difícil acesso à educação tradicional.

No entendimento de Mota (2009, p. 300), o Sistema UAB destaca a articulação e integração de instituições de ensino superior, municípios e estados, com vistas à democratização, expansão e 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.

Criado em 2005, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) esteve, durante muito tempo, nas pautas de discussões do cenário brasileiro. Vários foram os projetos vistos e revistos. Pimentel e Andrade (2006, p. 133) ressaltam que, de 1972 a 1991, vários projetos de lei versando sobre a frequência livre de cursos universitários, criação da Universidade Nacional de Ensino a Distância e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

constituíram objeto de discussão da Câmara dos Deputados; porém, todos os projetos foram arquivados.

Alves (2009, p. 12), por exemplo, cita a primeira proposição, que recebeu o n. 962, em 1972, pleiteando a permissão de frequência livre em cursos de nível universitário e não propriamente a abertura de uma Universidade Aberta no Brasil, sendo, porém, arquivada de maneira unânime, sob a alegação de que “seria mais aconselhável que a matéria aguardasse um julgamento posterior mais amadurecido”.

Ainda de acordo com Alves (2009, p. 12), dois anos mais tarde, em 1974, o Projeto-lei n. 1.878 propunha efetivamente a instituição de uma Universidade Aberta; contudo, mais uma vez, depois de ter ido ao Congresso Nacional, foi arquivado. Após várias outras tentativas, finalmente, o Executivo criou um novo sistema, chamando-o de Universidade Aberta do Brasil (UAB), que se constitui em um consórcio de instituições públicas de ensino superior. Mesmo com todos os debates sobre a expansão, as demandas para a implementação, e adequação de um modelo diferente de Universidade Aberta Brasileira, somente em 2006 o projeto foi sancionado.

A UAB (Logotipo na Figura 2) foi instituída por meio do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, tendo como alguns dos objetivos oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; ampliar o acesso à educação superior pública; reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; estabelecer amplo sistema nacional de Educação Superior a Distância (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006).



Figura 2. Logotipo da Universidade Aberta do Brasil - UAB

Fonte: Ministério da Educação e Cultura (2010).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim, a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, segundo Goulart, Vieira e Carvalho (2005), um programa de EaD desenvolve a montagem de infraestrutura material proporcional ao número de alunos, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para qualquer instituição que deseje montar um curso de EaD em nível superior.

Para Almeida (2009), o núcleo ou pólo deve ser sediado em localidade estratégica, de fácil acesso, com estrutura mínima que proporcione apoio pedagógico e administrativo às atividades de ensino, como por exemplo, apoio humano e material necessários, como: tutores, computadores conectados à Internet, aulas de informática básica, material impresso, *portfólio* (arquivo de todo material produzido pelo aluno e onde somente ele e o professor têm acesso), agenda, mural, web-aula (local em que fica disponível todo o material das aulas), fórum de comunicação entre professores e alunos, sala de bate-papo e correio eletrônico, tudo para facilitar os estudos e manter o aluno em contato com o professor permanentemente.

O programa UAB, segundo o Ministério da Educação (2010) funciona com o apoio de pontos estrategicamente localizados chamados Pólos de Apoio Presencial (PAPs). São espaços físicos mantidos por municípios ou governos de estado que oferecem infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos UAB. A Figura 3 demonstra os Pólos de Apoio Presencial ligados à UAB.

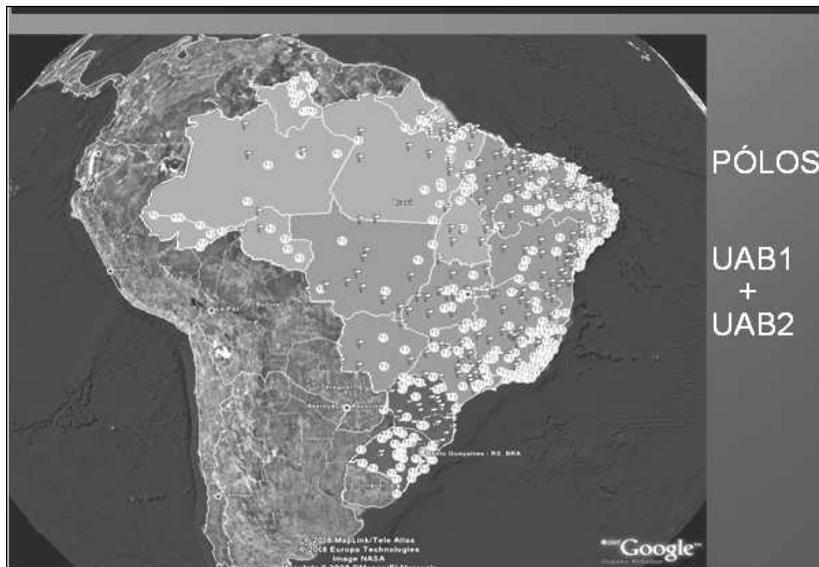


Figura 3. Distribuição dos Pólos de Apoio Presencial da UAB, no Brasil – por Estados em 2008

Fonte: BRASIL/MEC/UAB (2008)

Os pólos estão estrategicamente localizados em microrregiões e municípios com pouca ou nenhuma oferta de educação superior. A proposta de criação de um Pólo Municipal de Apoio Presencial parte do próprio município ou do governo do Estado, que enviam projetos conforme abertura de Edital. Estes projetos apresentam detalhes de infraestrutura física, logística de funcionamento, descrição de recursos humanos para o pólo funcionar, bem como uma lista dos cursos superiores pretendidos para o município, com respectivos quantitativos de vagas ofertadas (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Segundo o Ministério da Educação (2006), os programas a serem implementados vão consistir de uma organização por pólos municipais a serem criados para as fases presenciais dos cursos e programas oferecidos no âmbito da UAB. O conceito de pólo presencial foi elaborado da seguinte forma:

Estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada como concurso

de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

Isso significa, fundamentalmente, um local estruturado que atenda adequadamente aos estudantes de cursos a distância. É o espaço onde o estudante tenha acesso local a bibliotecas, laboratórios acadêmicos, como: de química, física e biologia, além de laboratórios de informática, com atendimento de orientadores. Os Pólos de Apoio Presencial são estruturas onde o estudante interage virtualmente com o professor ministrante do curso, além da interação face-a-face com o tutor e plataforma eletrônica, onde o mesmo realiza suas atividades. Em síntese, como afirma Mota (2009, p. 301), o pólo presencial é o “braço operacional” das instituições de ensino superior “na cidade do estudante ou na mais próxima dele”.

Nessas unidades, são realizadas atividades presenciais previstas em Lei (Portaria Normativa n. 40/2007), tais como: avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso, estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente - além de orientação aos estudantes pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras. Essas unidades, portanto, desempenham papel de grande importância para o sistema de EaD. Sua instalação auxilia o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de referência fundamental para o estudante. Os pólos devem possuir horários de atendimento diversificados, principalmente para incluir estudantes trabalhadores, com horário disponível reduzido e devem, se possível, funcionar durante todos os dias úteis da semana, incluindo sábado, nos três turnos. (BRASIL. MEC, 2007).

As bibliotecas dos pólos devem possuir acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. Seguindo a concepção de amplitude de meios de comunicação e informação da educação a distância, o material oferecido na biblioteca deve ser disponibilizado em diferentes mídias. É importante, também, que a biblioteca esteja informatizada, permitindo que sejam realizadas consultas online, solicitação virtual de empréstimos dos livros, entre outras atividades de pesquisa que facilitem o acesso ao conhecimento.

Além disso, a biblioteca deve dispor em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo (BRASIL. MEC, 2007).

O laboratório de informática, que pode ser composto de mais de uma unidade, desempenha papel primordial nos cursos a distância, e precisa estar equipado de forma que permita, com auxílio de um ambiente virtual de aprendizagem projetado para o curso, a interação do estudante com outros estudantes, docentes, coordenador de curso e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo do curso. Além de locus para a realização de tutorias presenciais, o laboratório deve ser de livre acesso, para permitir que os estudantes possam consultar a Internet, realizar trabalhos, enfim ser um espaço de promoção de inclusão digital. Portanto, para que isso ocorra, é necessário compatibilidade entre a quantidade de equipamentos e o número de estudantes atendidos. Essa relação será determinada pela instituição de ensino, respeitando as particularidades do curso e do local do pólo, com vistas à garantia de padrões de qualidade no acesso aos equipamentos (BRASIL. MEC, 2007).

Na concepção de Mota (2009, p. 300), a fim de cumprir a sua missão institucional, o MEC tem implementado um conjunto de macropolíticas públicas voltadas para o adequado desenvolvimento, melhoria e valorização da educação, em todos os níveis e modalidades, dentre as quais, destaca-se: ampliação do financiamento e melhoria da gestão educacional; promoção de ações de formação inicial e continuada de professores, expansão das redes de ensino profissionalizante e superior com a construção de novas instituições e o apoio à expansão da modalidade de EaD, além do estímulo à cooperação entre os sistemas de ensino.

O plano de ação do governo federal para o quadriênio 2007-2010, ainda de acordo com Mota (2009, p. 300), prevê investimentos massivos para a modernização das escolas, paralelamente a um conjunto de programas para avaliação do sistema, formação e valorização dos profissionais da educação. Em 2010, por exemplo, serão implantados modernos laboratórios de informática nas unidades escolares de ensino básico ainda não atendidas, num investimento aproximado de 637 milhões de reais, além da garantia de conexão à Internet de todas as escolas de ensino médio do país. Para dar sustentabilidade a esse modelo, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) enfatizará a qualificação de professores e o

desenvolvimento de conteúdos digitais de qualidade pela modalidade de EaD.

Em suma, como se pode observar do exposto, a iniciativa integra importantes políticas públicas para a área de educação e tem ênfase em programas voltados para a expansão da educação superior com qualidade e promoção de inclusão social. Hoje em dia, não restam mais dúvidas sobre sua importância e relevância para a sociedade do mundo globalizado e tecnologicamente ajustado. A cada novo desenvolvimento tecnológico, novas possibilidades são acrescentadas a essa modalidade de ensino, atualmente prestigiada por diversos organismos nacionais e internacionais.

Sobre o ingresso a um curso na modalidade EaD, como por exemplo, na UFSC, os estudantes devem ser, primeiramente, aprovados no processo seletivo, cuja inscrição é realizada pela Internet e as provas são presenciais nos Pólos de Apoio Presencial dos municípios conveniados. Poderão se candidatar às vagas todos os interessados que tenham concluído o Ensino Médio (2º grau ou equivalente) até a data da matrícula no curso para o qual se inscreveram. No último processo seletivo da UFSC, a prova continha 30 questões objetivas, cada uma contendo cinco alternativas ('a','b','c','d','e'), das quais apenas uma era correta, e uma redação. Foi realizada em uma única etapa (UFSC, 2010a).

Quanto à matrícula dos alunos em um curso na modalidade EaD, a UFSC, por exemplo, em seu *site*, disponibiliza os locais de matrícula e o horário de funcionamento dos Pólos de Apoio Presencial. A matrícula nesta IES é feita mediante documentação exigida por ela, como: fotocópia autenticada do documento de Identidade (RG); fotocópia autenticada do Título de Eleitor, se for maior de 18 anos; certidão de conclusão do ensino médio ou equivalente e histórico escolar (original ou fotocópia autenticada) contendo o nome da entidade mantenedora, o número do decreto do reconhecimento do curso, com a data da publicação no Diário Oficial, identificação do Diretor do estabelecimento ou substituto legal com nome sobreposto em carimbo) ou certidão de exame supletivo (quando se tratar de certificado de exame supletivo, o mesmo somente terá validade se o aluno efetivamente tivesse mais de 18 anos quando prestou o referido exame), entre outros documentos (UFSC, 2010b).

Sobre a relação professor e aluno, as contribuições tecnológicas

para a educação foram um importante marco para o ensino em ambiente de EaD. Contudo, as ferramentas tecnológicas por si só não são capazes de promover, incentivar, instigar o aprendizado do aluno. A figura do professor, sobretudo, faz-se imprescindível para o êxito nos resultados educativos dos cursos *online*.

Para Belloni (2003, p. 54), “a educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como completo ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes”. E essa mediação na EaD ocorre com a combinação de suportes técnicos de comunicação, separados pelo tempo e pelo espaço, uma vez que professor e aluno interagem por meio das “facilidades tecnológicas” disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, o que colabora para o processo de aprendizagem acontecer de modo planejado e embasado. Nesse sentido, as novas tecnologias também modificaram as práticas educacionais, que tendem a requerer reestruturação das metodologias até então utilizadas, já que elas agora se dão por meio das ferramentas de comunicação, a fim de que seja promovida a interação entre os envolvidos no processo. É por meio de tais ferramentas que o professor complementa as explicações iniciadas em cada aula, mediando ações que conduzem o aluno a refletir, levantar problemáticas, em um espaço propício às ações críticas.

Conforme Moran (2003), na EaD, os papéis do professor se multiplicam, diferenciam e complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação e de criatividade diante de novas situações, propostas, atividades. O professor que até pouco tempo atuava somente em salas de aula presenciais, na qual “expunha conteúdos”, no contexto atual passa a se deparar com a possibilidade de transcender as “informações fechadas” em blocos, para caminhar livremente em um ambiente próprio para que professor e aluno revejam a posição de emissor-receptor informacional. Trata-se, portanto, de se constatar a existência de um “novo” enredo educativo, no qual mediatizar todo o processo de conhecimento é transcender as próprias barreiras geradas na construção deste mesmo processo de conhecimento: é tempo de ações de (re)conhecimento e ressignificação.

Com base ainda em Moran (2003), por esta via, a interação entre professor e aluno na EaD é de fundamental importância, não somente

pelos suportes tecnológicos que permeiam este processo, mas porque ambos, espaço-temporalmente, podem julgar-se “separados” e em um “outro lugar”, no qual haja barreiras interativas. Por isso, o professor, nos cursos a distância, deve estimular, ser criativo e utilizar diferentes estratégias para a comunicação, intervindo como facilitador da comunicação entre todos os envolvidos no processo interativo de aprendizagem, isto é, aluno, professor, tutor, ambiente, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, atender ao perfil deste estudante “sem tempo e espaço limitados” é primordial para que se promova a aprendizagem dialógica e interativa. Não basta desenvolver técnicas “novas”, métodos diferenciados ou técnicas inovadoras se não são consideradas as particularidades tanto do público-alvo ao qual o curso atende e/ou se destina, quanto às características peculiares dos elementos constitutivos e facilitadores, como “ferramentas”, de uma realidade não mais focada nos limites, mas nos atalhos e destinos para o conhecimento o qual se pretende mediar.

O distanciamento físico professor/aluno impõe limitações na construção de valores agregados ao processo educativo presencial, no que tange à aplicação dos métodos de avaliação disponíveis. Em decorrência de tal realidade, é necessário que se faça uma revisão de como a avaliação vem sendo empregada na EaD.

Na maioria das vezes, para fins de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior a Distância, a presencialidade é exigida. Isto acontece, menos por ser necessário e mais porque não se conseguiu desenvolver formas de avaliar que superem da presencialidade. Uma situação de avaliação que, por exemplo, permita consultas a documentos de qualquer natureza, não tem porque ser presencial – no entanto, a lógica demonstra que, na EaD, é muito complicado avaliar mudanças de comportamento, memorização e atitudes que não de forma presencial. Assim, a avaliação é realizada nos Pólos de Apoio Presencial (SANTOS, 2010).

2.6 A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

Situada na capital Florianópolis, com uma população de 30 mil pessoas, entre alunos, professores e funcionários, a Universidade

Federal de Santa Catarina está entre as 10 maiores e melhores instituições de ensino superior do Brasil. Nela funcionam mais de 300 laboratórios e núcleos de pesquisa, muitos em colaboração com o Governo e empresas. São 61 cursos de graduação, 49 mestrados e 33 doutorados disponíveis (UFSC, 2009).

A UFSC é referência internacional em educação a distância. Seu Laboratório de Ensino a Distância (LED) é pioneiro no oferecimento de cursos de mestrado e doutorado não-presenciais no Brasil. Em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, o LED tem contribuído para a formação de professores em todo o território catarinense (UFSC, 2009).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é uma Instituição de Ensino Superior, que atualmente oferece 65 cursos de graduação. A União é a mantenedora da UFSC. A Instituição é organizada em 11 centros de ensino, que oferecem 98 cursos de pós-graduação, sendo 54 cursos de mestrado, 38 de doutorado e 6 mestrados profissionalizados (UFSC, 2009).

Da integração das Faculdades de Direito, Filosofia, Odontologia, Farmácia, Medicina, Ciências Econômicas e Serviço Social, foi criada a Universidade Federal de Santa Catarina, em 1960. Além da implantação da UFSC, essa década ficou marcada pelo início da construção dos primeiros prédios do campus universitário na Trindade. João David Ferreira Lima, um professor, foi o primeiro reitor da UFSC, cargo que ocupou até 1971 (UFSC, 2009).

Na década de 1970, foi grande o investimento da UFSC em seu quadro docente, incentivando o regime de tempo integral e estimulando as especializações, enfim, a formação continuada. A discussão acerca da implantação dos programas de pós-graduação e da pesquisa científica tem início nessa década (UFSC, 2009).

Em 1980, a área construída da UFSC é quase o dobro do que era em 1976. O Hospital Universitário teve suas obras concluídas em maio desse ano, obras estas que tiveram início em 1964. Nesse mesmo período, foram criados 18 novos cursos de graduação. Em 1984, foi realizada a primeira eleição direta para a escolha do reitor, sendo que a vitória foi de Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, que permaneceu no cargo até 1988 (UFSC, 2009).

Na década de 1990, a produção científica e as pesquisas alcançaram níveis internacionais. Nessa época, cerca de 90% dos professores da UFSC eram pós-graduados. De forma pioneira, a UFSC

investiu na Educação a Distância, já fazendo uso das tecnologias. A UFSC, nessa época, esteve entre as 10 melhores Instituições de Ensino Superior do Brasil, pela qualidade de seus cursos de graduação (UFSC, 2009).

Pouco mais de 26% dos cursos de graduação da UFSC obtiveram nota máxima, ou seja, nota 5, na avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE) (2007), o que a colocou entre as 20 melhores Universidades do Brasil, com destaque na Região Sul (UFSC, 2009).

O ingresso desses estudantes na UFSC ocorreu por meio do vestibular anual. A organização do vestibular foi responsabilidade da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE) (UFSC, 2009).

No tocante à infraestrutura tecnológica, para a implantação de EaD na UFSC, Fernando José Spanhol (1999) a subdividiu em: núcleo de televisão, núcleo de Internet, núcleo de videoconferência.

O Núcleo de Televisão, conforme Spanhol (1999, p. 52), foi o primeiro a ser estruturado, contando com uma equipe que “[...] produz roteiros, cria e monta cenários, grava, edita, distribui e gera as transmissões [...]”. Em outras palavras, esta equipe foi a “responsável pelos produtos de EaD de larga escala, baseados em TV, como videoaulas e teleconferência, responsável também pela produção e distribuição de materiais impressos”.

O Núcleo de Internet, ainda segundo Spanhol (1999, p. 57-58), foi criado, inicialmente, tendo em vista “o gerenciamento da rede de LED”, assim como foi “aprimorado o estágio de apropriação tecnológica e as competências para o manuseio e desenvolvimento de produtos agregados de inovação e facilidade de utilização”, isto de acordo com “as páginas gráficas em linguagem HTML e JAVA publicado nas páginas WWW do laboratório”.

Segundo Spanhol (2007, p. 59), o ambiente de aprendizagem on line desenvolvido pela UFSC é certificado por senhas e está disponível 24 h por dia, durante os 7 dias da semana. Neste ambiente, os alunos se comunicam de forma assíncrona e síncrona com os professores e com os colegas de curso. Para este autor, “[...] a utilização conjunta das ‘possibilidades síncronas’ (respostas *on line*) e das ‘possibilidades assíncronas’ (*off line*) garante ao modelo do LED uma elevada possibilidade de interação entre alunos, professores e monitores (comunicação muitos para muitos)”. (p. 59).

Por sua vez, o Núcleo de Videoconferência, nos dizeres de Spanhol (1999, p. 59):

é coordenado por um técnico-pedagogo, trabalhando de forma colaborativa com técnicos em telecomunicação, somando as competências para dar sustentação técnica necessária ao funcionamento dos sistemas de videoconferência para as aulas diárias e eventos nacionais ou internacionais.

Na concepção de Spanhol (2007, p. 54), a tecnologia de videoconferência possibilita o diálogo imediato entre professores e alunos com áudio e vídeo em tempo real, conferindo, assim, a característica da telepresença entre estes atores. E, no LED, a videoconferência foi implantada, tendo como base um estúdio, com salas especialmente preparadas e com acompanhamento técnico das aulas.

Antes de os cursos na modalidade EaD terem se iniciado na UFSC, os professores, segundo Spanhol (2007, p. 58), participaram de oficinas, com a finalidade de se orientarem para o novo modelo presencial virtual de educação. Também foi elaborado o primeiro Manual de Videoconferência, em 1996, com vista a assessorar os professores nesse novo ambiente virtual que surgia. “Desde então, o treinamento tem se configurado em uma prática corrente como requisito, que o professor precisa cumprir antes de iniciar suas aulas por videoconferência”.

A definição destes fatores foi um dos aspectos que deixam claro em que bases conceituais foram assentadas as diretrizes políticas internas para o uso da modalidade no LED e, conseqüentemente, na universidade, naquele momento.

A modalidade de EaD na UFSC começava a chamar a atenção pelos resultados positivos da experiência, que até hoje são objeto de artigos, pesquisas, livros e servem de referência nacional e internacional. Destes resultados, pode-se destacar alguns indicadores importantes para o processo de ensino/aprendizagem e a consolidação da EaD na UFSC, atualmente. Segundo a UFSC (2009), são eles:

- Uso de tecnologias de informação e comunicação de ponta para a época – o LED/UFSC foi pioneiro no uso de videoconferência aliada a

ambientes virtuais de aprendizagem, material impresso e encontros presenciais em cursos de especialização e mestrado e sistema de acompanhamento *online*.

- A produção de materiais didáticos – em diferentes meios (impresso, CD-ROM, vídeoaula) com qualidade técnica e de conteúdo reconhecidos.

- O desenvolvimento de plataforma própria – para operacionalização dos cursos na Internet. As plataformas para ambientes *online* estavam em desenvolvimento na época e as plataformas gratuitas estavam sendo pesquisadas.

- O desenvolvimento de sistemas de acompanhamento - combinando tutoria e monitoria de forma sistematizada via telefone, fax, e-mail, correio postal além de encontros presenciais.

- A utilização das “novas” tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos presenciais e a distância, principalmente pelos professores que participaram da EaD do LED. Atualmente, além de parceiros, inovaram em seus processos educativos.

- O uso inovador da TV via satélite com as teleconferências que inaugura novas formas de se ensinar e aprender a distância e que são referência ainda hoje.

Em maio de 2004, sob a gestão do Reitor Lúcio Botelho, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma das instituições precursoras na implantação da EaD no Brasil e com mais de dez anos de experiência nesta área de ensino, criou a Secretaria de Educação a Distância (SEAD) (UFSC, 2009).

Com a missão de garantir qualidade de ensino em todas as etapas de planejamento, implantação e promoção de cursos de extensão em EaD desenvolvidos pela UFSC, a SEAD vem ocupando um lugar de destaque no cenário da educação nacional (UFSC, 2009).

Aliando o uso de tecnologias de informação e comunicação inovadoras ao constante aperfeiçoamento da pesquisa voltada para o planejamento e criação de materiais didático-pedagógicos e educacionais que caracterizam esta modalidade de ensino, a SEAD firmou o seu propósito de compartilhar com a sociedade o conhecimento construído na UFSC (UFSC, 2009).

As parcerias institucionais e as temáticas abordadas em seus cursos, ao longo desses anos, configuram-se como fator de grande relevância para o fortalecimento desta Secretaria no cenário da EaD em

âmbito nacional. Afinal, em apenas alguns anos de atuação, já ofertaram mais de 25.000 vagas para capacitação de profissionais, em cursos totalmente gratuitos, nos mais variados setores da sociedade e em todo o território nacional (UFSC, 2009).

Por meio do trabalho que a UFSC desenvolve em todo o Brasil, tem a convicção de que a SEAD e a UFSC, com seus professores, funcionários e estudantes, mais uma vez, reforçam seu principal papel na sociedade: o comprometimento com uma educação voltada para a construção da cidadania brasileira. Com crescente investimento em pesquisa, em tecnologia e com uma equipe multidisciplinar (formada por pedagogos, designers, lingüistas, educadores e profissionais da área da Tecnologia de Informação), a UFSC, passo a passo, se tornou uma referência de qualidade em EaD no Brasil (UFSC, 2009).

Atualmente, a estrutura da UFSC estende-se para o interior do Estado e do Brasil por uma rede inicialmente de 12 pólos regionais, localizados estrategicamente em locais de fácil acesso e com estrutura física e pedagógica, de forma a propiciar apoio didático e técnico aos interessados em fazer cursos superiores a distância. A evolução desta modalidade está no contexto administrativo vivido atualmente pela Secretaria de Educação a Distância da UFSC, que busca organizar alguns órgãos importantes no contexto da produção de cursos a distância. Um exemplo está na incorporação da TV/UFSC à Secretaria de Educação a Distância, importante aliada para o aprendizado na produção de materiais em linguagem audiovisual.

2.7 A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE

Como visto no capítulo anterior, a Educação a Distância (EaD) apresenta-se como uma alternativa de expansão das oportunidades de educação. Esta modalidade tem-se revelado, nas últimas décadas, um recurso eficiente, utilizado por muitos países, para potencializar as suas capacidades de oferta educativa a custos suportáveis.

No caso moçambicano, a expansão das oportunidades educativas, preconizada pela política do Governo, dificilmente será viável, nos próximos anos, recorrendo-se apenas às instituições de ensino convencionais. O aumento de estabelecimentos escolares no país para atender às necessidades educativas requereria a mobilização de recursos humanos e materiais cujos custos não são suportáveis pelo

atual estágio da economia nacional. É neste contexto que o estabelecimento da educação a distância se justifica e se fundamenta, por ser uma alternativa potencializadora de expansão e diversificação das oportunidades de educação.

A adoção do ensino a distância possibilita a introdução de alternativas flexíveis de formação e de treinamento, comumente conhecidas por educação aberta. Assim sendo, este Capítulo tem a finalidade de apresentar as experiências de EaD em Moçambique.

2.7.1 O país Moçambique e a expansão do Ensino Superior

Com cerca de 20.530.71 de habitantes (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – INE, 2009), e ocupando uma extensão territorial de aproximadamente 801.590 Km², Moçambique é a mais populosa das antigas colônias portuguesas da África. A agricultura é a base da economia do país. Mais de 70% da população vivem em áreas rurais, dedicando-se principalmente à agricultura, silvicultura e pesca. Metade da população está na faixa etária de 6-24 anos e a maioria é do sexo feminino. Cerca de 80% do investimento público vai para os setores sociais (educação, saúde e provisão de água) (MÁRIO; NANDJA, 2005), bem como a agricultura, transportes e infraestruturas rurais.

O governo que assumiu o poder, quando o país chegou à independência, surgiu da guerrilha que tinha combatido o exército colonial. A Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), transformada em partido-no-poder, deu à expansão da educação um lugar de destaque na sua política de desenvolvimento do país, como mostra um slogan da época que exortava a "transformar o país numa escola, onde todos ensinam e todos aprendem" (BUENDÍA GÓMEZ, 1999, p. 225).

Assim, desde 1987, o Governo de Moçambique vem implementando um programa de reajustamento estrutural e de estabilização macroeconômica, com o objetivo de promover o crescimento econômico e reduzir os níveis de pobreza no país (MÁRIO; NANDJA, 2005). Como resultado das políticas adotadas, a taxa de analfabetismo até a data da independência (25/06/1975) era de 93% e hoje é de 51,9% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – INE, 2008).

Apesar desta melhoria, a incidência da pobreza continua bastante elevada, sendo de destacar as diferenças entre o campo e a

cidade. Ao passo que nas áreas rurais o índice de pobreza se situava em torno de 55,3%, nas áreas urbanas rondava 51,5%. Estas taxas de pobreza estão relacionadas com as características demográficas e de educação, entre outros aspectos (MÁRIO; NANDJA, 2005).

A noção de educação contínua e permanente remete à perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, pré-requisito para o desenvolvimento humano e para os desafios advindos de uma economia globalizada e das demandas individuais e coletivas requeridas num mercado de trabalho em constante mudança. Esta perspectiva é retomada na proposta de Plano Estratégico da Educação (MINED, 2005), onde uma relação direta entre a redução dos índices de analfabetismo, o desenvolvimento sustentável e a diminuição da pobreza é sugerida. Por isso, a educação deve servir como instrumento número um para um redirecionamento estrutural, tanto político como econômico.

Em uma perspectiva histórica, a expansão do sistema educativo moçambicano é resultado de uma evolução caracterizada por quatro grandes épocas. Brouwer, Brito e Menete (2009) salientam que a primeira, que corresponde ao período colonial até 1975, é caracterizada por um sistema de educação restrito a uma camada muito reduzida, definida em termos raciais e culturais. Esta etapa continuou a influenciar os parâmetros centrais do sistema nas épocas posteriores. A segunda começa com a independência nacional e caracteriza-se por um esforço gigantesco no sentido de abranger a educação para todos os moçambicanos. Esse processo foi interrompido pela guerra de desestabilização que abalou o país a partir de 1976 e resultou na morte de muitos professores, rapto de alunos, e destruição de infraestruturas, principalmente na década de 1980. Tem-se aí a terceira época. Já a quarta época inicia-se com o Acordo Geral de Paz e as eleições de 1994. Foi um período de estabilidade social e crescimento econômico, caracterizado por uma retomada do investimento na educação.

Conforme apontam Brouwer, Brito e Menete (2009), as condições sob as quais os professores trabalham, frequentemente com um nível de formação abaixo do desejável (em 2008, por exemplo, 36% dos professores no EP1 – de 1ª a 5ª séries, e 22,5% no EP2 – de 6ª a 7ª séries, não tinham a formação adequada), são graves por si. Além disso, há um baixo número de professores por aluno, e um número

ainda insuficiente de salas de aula, fato que ocasiona a introdução de turnos.

No tocante ao Ensino Superior em Moçambique, o setor cresceu consideravelmente nos últimos anos, o que denota uma expectativa e percepção do cidadão moçambicano na busca pelo conhecimento, não só presencial como também a distância. A garantia da qualidade no ensino superior em Moçambique é um objeto central do governo e uma questão premente para estudantes, empregadores e sociedade em geral. Neste sentido, Matos e Mosca (2009) salientam que, após a independência nacional, e sobretudo depois dos primeiros anos da década de 90, o ensino superior expandiu-se em número de alunos e instituições em todo o país, embora, inicialmente, com alguma concentração na capital Maputo. A formação pós-graduada teve uma evolução semelhante, primeiro no exterior e mais recentemente com mestrados e alguns doutorados em Moçambique. Todavia, a maioria com parcerias de IES estrangeiras.

Os dados estatísticos do crescimento das IES nos anos de 2006 e 2007 podem ser constatados nas Tabelas 2 e 3, respectivamente.

Tabela 2. Dados resumidos das instituições do ensino superior em Moçambique 2006

Sigla	Nome	Tipo	Estudantes matriculados		Docentes a tempo inteiro		Docentes a tempo parcial		Áreas científicas cobertas	
			2005	2006	2005	2006	2005	2006	2005	2006
ACIPOL	Academia de Ciências Policiais	Pública	429	478	5	13	65	72	1	1
AM	Academia Militar	Pública	65	148	40	40	12	18	1	1
ESCN	Escola Superior de Ciências Náuticas	Pública	288	518	22	22	10	27	2	2
ISAP	Instituto Superior de Administração Pública	Pública		276		3		21		
ISCISA	Instituto de Ciências de Saúde	Pública	345	332	11	11	28	28	2	2
ISPG	Instituto Superior Politécnico de Gaza	Pública		60		7		6		
ISPM	Instituto Superior	Pública		60		8		4		

	Politécnico de Manica									
ISPT	Instituto Superior Politécnico de Tete	Pública		39		7		3		
ISRI	Instituto Superior de Relações Internacionais	Pública	680	763	34		46		2	2
UEM	Universidade Eduardo Mondlane	Pública	11517	14199	758	830	402	386	17	17
UP	Universidade Pedagógica	Pública	5539	15049	310	264	232	232	7	7
Subtotal			18863	31922	1180	1205	795	797		
APOLITECNICA	Universidade Politécnica e Universitário	Privada	2991	2570	26	24	175	221	6	6
ESEG	Escola Superior de Economia e Gestão	Privada		872		3		102		
ISC	Instituto Superior Cristão	Privada		38		11		4		
ISSET	Instituto Superior de Educação e Tecnologia	Privada	200	115	5	8	4	5	1	1
ISCTEM	Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique	Privada	1595	1466	13		202		5	5
ISUTC	Instituto Superior de Transportes e Comunicações	Privada	255	463	7	10	49	74	3	3
UCM	Universidade Católica de Moçambique	Privada	1647	2223	118	136	100	54	9	9
UDM	Universidade e Técnica de Moçambique	Privada	986	1108	10	13	123	167	3	3

	e									
UJPM	Universidade Jean Piaget de Moçambique	Privada	324	527	10	9	58	51	3	3
UMBB	Universidade Mussa Bin Bique	Privada	706	756	5	5	79	57	2	2
USTM	Universidade São Tomás de Moçambique	Privada	731	1173	15	12	87	114	3	3
Subtotal			9435	11311	178	185	698	517		
TOTAL GERAL			28298	43233	1358	1390	1493	1314		

Fonte: Dados fornecidos pelas Instituições do Ensino Superior, 2007 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DE MOÇAMBIQUE, 2008).

Tabela 3. Dados resumidos das instituições do ensino superior em Moçambique 2007

Sigla	Nome	Tipo	Estudantes matriculados	Docentes a tempo inteiro	Docentes a tempo parcial				Áreas científicas cobertas	
					2006	2007	2006	2007	2006	2007
ACIPOL	Academia de Ciências Policiais	Pública	478	612	13	22	72	64	1	1
AM	Academia Militar	Pública	148	235	40	45	18	37	1	4
ESCN	Escola Superior de Ciências Náuticas	Pública	518	362	22	16	27	34	2	4
ISAP	Instituto Superior de Administração Pública	Pública	276	0	3	0	21	1		

ISCI SA	Instituto de Ciências de Saúde	Pública	332	631	11		28	28	2	4
ISCA M	Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique	Pública		77		13		34	1	1
ISPG	Instituto Superior Politécnico de Gaza	Pública	60	110	7	29	6	11	1	1
ISP M	Instituto Superior Politécnico de Manica	Pública	60	112	8	14	4	8	1	1
ISPT	Instituto Superior Politécnico de Tete	Pública	39	34	7	8	3	13	1	1
ISRI	Instituto Superior de Relações Internacionais	Pública	763	117		35		44	2	2
UE M	Universidade Eduardo Mondlane	Pública	14199	16286	830	892	386	423	17	17

UP	Univer sidade Pedag ógica	Públi ca	15049	31695	264	435	232	440	7	7
Unil urio	Univer sidade Lurio	Públi ca		130		22		22		1
Subt otal		13	31922	51001	1205	1531	797	1531		
APO LITE CNI CA	Univer sidade Politéc nico e Univer sitário	Priva da	2570	2663	24	25	221	213	6	9
ESE G	Escola Superi or de Econo mia e Gestão	Priva da	872	1297	3	0	102		3	3
ISC	Institui to Superi or Cristão	Priva da	38	37	11	7	4		1	1
ISET	Institui to Superi or de Educaç ão e Tecnol ogia	Priva da	115	181	8	11	5	6	1	1
ISCT EM	Institui to Superi or de Ciência s e Tecnol ogia de Moça mbiqu e	Priva da	1466	1435			202		5	5
ISUT C	Institui to Superi or de Transp ortes e Comun icações	Priva da	463	485	10	11	74	74	3	3

UC M	Univer sidade Católic a de Moça mbiqu e	Priva da	2223	2276	136	185	54	157	9	5
UD M	Univer sidade Técnic a de Moça mbiqu e	Priva da	1108	1068	13	13	167	136	3	4
UJP M	Univer sidade Jean Piaget de Moça mbiqu e	Priva da	527	509	9	10	51	54	3	6
UM BB	Univer sidade Mussa Bin Bique	Priva da	756	659	5	6	57	59	2	2
UST M	Univer sidade São Tomás de Moça mbiqu e	Priva da	1173	1752	12	25	114	161	3	3
ISDB	Institui to Superi or Dom Bosco	Priva da		113		20		26		3

Subtotal		12	11311	12475	231	313		313		
TOTAL GERAL			43233	63476	1436	1844				

Fonte: Dados fornecidos pelas Instituições do Ensino Superior, 2008 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DE MOÇAMBIQUE, 2009).

Segundo Matos e Mosca (2009), a expansão das universidades procurou responder à procura do ensino pelo número crescente de estudantes que concluem o ensino secundário que querem e podem continuar os estudos. Todavia, o Estado não tinha se preparado para o aumento rápido do afluxo de estudantes ao ensino superior, não tendo criado novas universidades, cursos e preparado condições científicas e pedagógicas para uma diversificação da oferta (tipos de cursos) e elevação dos graus de ensino (mestrados e doutorados).

Desse modo, ainda de acordo com Matos e Mosca (2009), o déficit de oferta do ensino superior público foi sendo superado com o surgimento e desenvolvimento de universidades privadas, sem que existissem docentes formados para o crescimento de alunos e universidades. Todavia, os investimentos concentraram-se em instalações. As universidades públicas e privadas multiplicaram-se em unidades de ensino superior, sem corpo docente nem as demais condições científicas, pedagógicas, de infraestrutura e de serviços em cada local. Os cursos são oferecidos sem enquadramento de um projeto pedagógico.

Quanto à experiência de EaD em Moçambique, é de recente implantação. A criação do Instituto Nacional de Educação a Distância (INED) de Moçambique, em 2006, foi um sinal claro do compromisso e desafios que o país tem pela frente, relativamente à implementação de sistemas de EaD, que atendam às necessidades de desenvolvimento do capital humano, num contexto de globalização, competitividade, mudanças tecnológicas e conhecimento, como principal fonte de desenvolvimento.

Como se pode compreender deste tópico, a expansão do Ensino Superior em Moçambique sublinha a necessidade de se investir na qualificação profissional dos professores como elemento indispensável para a melhoria da qualidade da educação. E o ensino superior na modalidade EaD é uma alternativa que vem sendo abraçada pelas Universidades de Moçambique, como apresentado a seguir.

2.7.2 A Experiência de EaD na Universidade Católica de Moçambique (UCM)

A Universidade Católica de Moçambique (UCM) é uma Instituição de Ensino Superior privada, voltada especialmente para as províncias do centro e norte do país, tendo por missão preparar os jovens estudantes para enfrentar com sucesso os desafios da vida contemporânea em Moçambique (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE, 2010).

A UCM surgiu no processo de reconstrução nacional, logo após a guerra civil, quando se estava fechando o Acordo de Paz em 1990, e as duas organizações que disputavam o poder, a Frelimo, da situação, e a Renamo, de oposição, discutiam as prioridades. A oposição defendia mudanças, para superar o quadro de injustiças, que era estrutural, e obter avanços nas áreas de saúde, educação e economia, especialmente na agricultura, buscando soluções aos problemas. Na época havia apenas uma Universidade, estatal, e as oportunidades que oferecia não contemplavam a grande maioria da população (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE, 2010).

Um dos mediadores desse acordo, Dom Jaime Pedro Gonçalves, arcebispo de Beira e presidente do Conselho Episcopal de Justiça e Paz, propôs uma alternativa para o impasse. Disse que a Igreja Católica não poderia solucionar todos os problemas que existiam, mas colaborar, dando solução a uma exigência da Renamo, criando uma Universidade Católica, para ajudar a reduzir as diferenças regionais – o Sul mais favorecido, enquanto o Centro e o Norte estavam desamparados –, e aberta a todos, sem discriminação de raça ou religião. A idéia foi bem acolhida, o primeiro reitor, padre José Felipe Couto, que participou da luta armada, conseguiu superar as desconfianças, e se conseguiu criar a Universidade (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE, 2010).

Autorizada em 1995, a Universidade começou a ser implantada em 1996, pelo padre Francisco Ponsi, da Congregação Consolata, com duas Faculdades: de Economia e Gestão, em Beira, e Direito, em Nampula (Norte). Nesse período, houve uma expansão muito grande, já com 25 Instituições de Ensino Superior, e a oferta de vagas passou de quatro mil, em 1996, para mais de 20 mil, atualmente, com uma disputa acirrada entre essas escolas (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE, 2010).

À época, a educação de ensino superior só estava disponível na capital moçambicana, Maputo, e por isso as instalações físicas da universidade estão em Beira, Chimoio, Cuamba, Nampula, Pemba, Quelimane e Tete - cidades do centro e do norte do país. Em 2007, havia aproximadamente 3.270 estudantes matriculados na UCM (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE, 2010).

2.7.3 A Experiência de EaD na Universidade Pedagógica (UP)

A Universidade Pedagógica (UP) é uma universidade estatal de Moçambique, vocacionada para a formação de professores. A UP tem a sua sede e *campus* principal em Maputo e delegações em seis províncias do país. Foi criada em 1986. Estabeleceu filiais nas cidades da Beira e Nampula (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE, 2010).

A Universidade Pedagógica (UP) adotou a Educação a Distância (EaD) como uma das formas para melhorar a sua prestação e assegurar a formação de professores em exercício no e para o Ensino Secundário Geral (ESG) em todo o país (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE, 2010).

Desde outubro de 2007, o Centro de Educação Aberta e a Distância da UP (CEAD) implementa um projeto-piloto de formação de professores em exercício no e para o ESG, financiado pela Intermón Oxfam. Neste Projeto, o CEAD, em parceria com as Faculdades de Ciências Naturais e Matemática, Faculdade de Línguas e a Direção Provincial de Educação e Cultura de Cabo Delgado, proporcionou a introdução dos cursos de Bacharelato em Ensino de Física e Ensino de Inglês, na província de Cabo Delgado (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE, 2010).

Os cursos iniciaram-se com 100 estudantes, sendo 49 de Inglês e 51 de Física. Atualmente, frequentam os dois cursos 97 estudantes, dos quais 49 são de Física e 48 de Inglês. Estes estudantes estão distribuídos por quatro centros de recursos, nomeadamente, Pemba, Macomia, Montepuez e Mueda (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE, 2010).

No quadro das suas atribuições, em dezembro de 2008, o CEAD fez uma avaliação do primeiro ano dos referidos cursos, com os seguintes objetivos: i) verificar a eficiência dos materiais auto-instrucionais; ii) analisar o processo de tutoria; iii) analisar o processo de avaliação dos estudantes (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE, 2010).

A estratégia metodológica utilizada para o alcance dos objetivos descritos teve como base a utilização de questionários, apresentando uma combinação de perguntas abertas e fechadas, submetidos a setenta e quatro estudantes, dos quais trinta e cinco pertenciam ao curso de Física e trinta e nove ao de Inglês, representando 71,4% (setenta e um vírgula quatro por cento) e 81,3% (oitenta e um vírgula três por cento), respectivamente. Os dados dos questionários foram cruzados com os resultados das avaliações dos estudantes e com o auxílio de bibliografia básica em matéria de EaD (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE, 2010).

2.7.4 A Experiência de Ead no Instituto Superior Dom Bosco (ISDB)

No que diz respeito ao Instituto Superior Dom Bosco (ISDB), foram colhidas informações *in loco*, bem como em conversa informal com o Coordenador do Curso de Mecânica e com o Coordenador de EaD deste Instituto, quando da estadia do doutorando em Moçambique, com a finalidade da pesquisa.

Assim, segundo o Coordenador do Curso de Mecânica e do próprio Coordenador de EaD na IES Dom Bosco, têm, atualmente, alunos distribuídos nos seguintes cursos: Mecânica – 90 (30 no primeiro ano, 30 no segundo ano e 30 no terceiro ano); Eletricidade – 90 (30 no primeiro ano, 30 no segundo ano e 30 no terceiro ano); Gestão – 90 (30 no primeiro ano, 30 no segundo ano e 30 no terceiro ano); e Agropecuária – 90 ((30 no primeiro ano, 30 no segundo ano e 30 no terceiro ano). São um total de 360 alunos, que recebem uma apostila

no início do curso. No momento, estes alunos estão no 3º ano, em cada curso, o que quer dizer que, de cada 90 inscritos, 30 estão no 1º ano, 30 no 2º e 30 no 3º, para cada curso. Os cursos são ministrados por Módulo trimestral, totalizando quatro (4) módulos ao ano.

Todavia, os Professores locais têm dificuldades de mexer com a Internet, por não serem qualificados para isso. Todas as despesas do programa são custeadas pelo MEC – Moçambique, juntamente com a cooperação espanhola. A Biblioteca física só existe na capital Maputo. Todo trabalho é realizado de acordo com os responsáveis, e o respectivo material é enviado por terra quando fica próximo ou de avião aos mais distantes.

Para além de formação de docentes, a partir de 2008, o instituto introduziu cursos de Turismo e Administração, com uma duração de 3 anos.

O espaço de cerca de 5 hectares conta com 12 salas de aulas, 2 bibliotecas, 2 salas de conferência, espaço para a residência de estudantes internos com capacidade para mais de 50 alunos, salas de informática e um espaço destinado à construção de oficinas para aulas práticas.

2.7.5 A Experiência de EaD na Escola Superior Aberta (APOLITÉCNICA-ESA)

A Universidade Politécnica, designada abreviadamente por APolitécnica, é uma instituição privada de ensino superior, com a sua sede na cidade de Maputo, mas desenvolve as suas atividades em qualquer ponto da República de Moçambique (UNIVERSIDADE POLITÉCNICA, 2010).

A APolitécnica surgiu da transformação do Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU), sob autorização do Conselho de Ministros, através do Decreto n. 42/2007, de 5 de outubro de 2007. A APolitécnica é propriedade da Sociedade Instituto Politécnico Superior Limitada (IPS). O IPS foi constituído em 1º de setembro de 1994, pelo pacto social publicado no Boletim da República n. 31 – III Série, de julho de 1996 (UNIVERSIDADE POLITÉCNICA, 2010).

Possui mais de 4000 estudantes, cerca de 250 professores, e perto de 200 funcionários distribuídos pelas diversas unidades (Reitoria, Escola Superior de Gestão Ciências e Tecnologias, Escola

Superior de Altos Estudos e Negócios, Escola Superior Aberta, Instituto Superior de Humanidades e Tecnologias (Quelimane) e Centro de Assistência e Práticas Jurídicas) (UNIVERSIDADE POLITÉCNICA, 2010).

Atualmente, a APolitécnica conta com 1 Curso Propedêutico, 13 Cursos de Licenciatura, 6 Cursos de Pós-Graduação, oferecidos pelo Centro de Estudos de Pós-Graduação e Pesquisa Aplicada (CEPPA), para além de atividades de extensão organizadas pelo Gabinete de Estudos e Projetos (GEP), Escola Superior Aberta (ESA) e pelo Centro de Assistência e Práticas Jurídicas (CAPJ) (UNIVERSIDADE POLITÉCNICA, 2010).

A APolitécnica tem por objeto desenvolver atividades nos domínios de ensino, da investigação científica e tecnológica e da extensão, para além de poder desenvolver, também, atividades subsidiárias e complementares desse objeto. (UNIVERSIDADE POLITÉCNICA, 2010).

Além da Reitoria, fazem parte de sua organização estrutural:

- A Escola Superior de Gestão, Ciências e Tecnologias é uma unidade orgânica que faz parte de A Politécnica. Esta Escola funciona em Maputo, e tem os departamentos como unidades académicas de base, responsáveis pela investigação, que será desenvolvida nas diferentes áreas científicas criadas e pelo ensino, cuja qualidade será avaliada pelo perfil do docente, pelo empenho do estudante, através dos diferentes cursos (UNIVERSIDADE POLITÉCNICA, 2010).

- O Instituto Superior de Humanidades e Tecnologia (ISHT) também é uma unidade orgânica que faz parte de APolitécnica. Este Instituto funciona em Quelimane. O ISHT cria e desenvolve cursos de extensão em todo o país (UNIVERSIDADE POLITÉCNICA, 2010).

- A Escola Superior de Altos Estudos e Negócios (ESAEN) atua nas áreas de Formação, Pesquisa e Negócios, educando pessoas motivadas para que se tornem líderes e profissionais de sucesso, com princípios éticos (UNIVERSIDADE POLITÉCNICA, 2010).

- A Escola Superior Aberta (ESA) é uma unidade orgânica criada pela APolitécnica com a missão de responder à crescente necessidade de educação/ formação (UNIVERSIDADE POLITÉCNICA, 2010).

Na área do Ensino Aberto e a Distância, a ESA desenvolve cursos e projetos de formação, quer formais ou não formais, de curta ou longa duração, utilizando recursos interativos, estando a sua implementação orientada para cada um dos seguintes regimes: Ensino Aberto E-

Learning e Ensino Misto (combinação de ensino presencial e a distância) (UNIVERSIDADE POLITÉCNICA, 2010).

Segundo Serra e Rocha (2010), a ESA dedicou os seus dois primeiros anos de existência a formar pessoal interno da Universidade nas diversas áreas de intervenção de sistemas de EaD. Esta experiência, que possibilitou formar cerca de 800 profissionais do setor público e privado, cobrindo 7 províncias do país, implicou a calendarização e planeamento minucioso e antecipado do processo de ensino e aprendizagem, a deslocação de muitos docentes e formadores pelo país, o estabelecimento de parcerias com instituições locais, para a criação de condições e infraestruturas apropriadas, nos casos em que a Universidade não tinha as suas próprias infraestruturas, a formação de pessoal local para o acompanhamento dos cursos e dos estudantes, a preparação de materiais didáticos em formato impresso e a gestão de um sistema adequado de distribuição dos mesmos, processos estes que são também usados na gestão de sistemas de EaD.

Em 2006, a ESA teve o seu primeiro grande desafio: conceber um Curso de Capacitação a Distância para preparar os estudantes para o Ensino Superior, projeto piloto que se insere na estratégia nacional de EaD sob monitoria do INED. O projeto que durou dois anos para ser concluído, envolveu desde a realização do estudo de necessidades do público-alvo, a concepção do currículo do Curso, a formação de elaboradores de material auto-instrucional, o desenvolvimento de material auto-instrucional para o curso (conteúdos, maquetização, ilustração, revisão, edição e impressão) até ao desenho da estratégia de implementação do Curso. Os resultados desta experiência possibilitaram, em 2009, o início da preparação de duas licenciaturas na modalidade de EaD, pela primeira vez no país (UNIVERSIDADE POLITÉCNICA, 2010).

2.7.6 A Experiência de EaD na Universidade Eduardo Mondlane (UEM)

A Universidade Eduardo Mondlane (UEM) é uma instituição de ensino que tem como objetivos promover a formação superior, a investigação e a extensão. Para garantir o alcance dos objetivos, ela se organiza em unidades orgânicas, nomeadamente as Faculdades, Escolas e Centros, que se distinguem umas das outras pelas atividades que nelas são desenvolvidas. Dentre várias unidades orgânicas, está o

Centro de Ensino a Distância (CEND), um órgão criado em 2002, com o objetivo de promover e coordenar o ensino a distância na UEM (Deliberação 13/CUN/2002 do Conselho Universitário) (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2009).

O programa de ensino a distância da UEM enquadra-se na estratégia de ensino a distância preconizada pelo governo, que, reconhecendo que a expansão das oportunidades educativas dificilmente será viável nos próximos tempos, recorrendo-se apenas às instituições de ensino presenciais, considera que o ensino a distância apresenta-se como uma alternativa de expansão dessas oportunidades (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2009).

A adoção do ensino a distância possibilita a introdução de alternativas flexíveis de formação e de treinamento e os grandes e rápidos avanços na área das tecnologias de informação e comunicação e as suas aplicações na educação tornam o ensino a distância mais promissor para poder atingir grande número de pessoas, independentemente das limitações que a sua situação geográfica lhes possa colocar. Estes avanços tecnológicos, que enriqueceram os recursos de aprendizagem e meios desenvolvidos especificamente para o ensino a distância, têm, também, muitas vezes, beneficiado o ensino presencial (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2009).

Como primeiro passo do programa de ensino a distância na UEM, foi desenhado o Curso de Bacharelado em Gestão de Negócios (BGN), numa ação conjunta entre a Faculdade de Economia e o Centro de Ensino a Distância, com o suporte tecnológico do Centro de Informática da UEM (CIUEM) (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2009).

A escolha deste curso deve-se ao fato dos dados preliminares obtidos das pesquisas realizadas pela UEM apontarem como primeira preferência o curso de Gestão, como o mais concorrido e os graduados desta área serem facilmente absorvidos pelo mercado de trabalho. Sobretudo, foi tendo em conta as oportunidades atuais, mas também o futuro imediato, relacionado com o crescimento econômico do país. Os Corredores de Desenvolvimento de Maputo, Beira e Nacala; os megaprojetos, como: Corridor Sands, em Chibuto, Gaza, e a reativação da exploração do carvão de Moatize, em Tete, entre outros, fazem prever grande demanda de quadros qualificados na área de gestão (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2009).

Trata-se de um curso a distância, via Internet, com 3 anos de duração. A opção pelo bacharelado é feita à luz da integração regional e do Protocolo de Bolonha, que perspectivam um ciclo universitário composto justamente pelo bacharelado, mestrado e doutorado. Este curso, baseado numa plataforma de *e-learning*, é atualmente frequentado por 381 estudantes, vivendo em diversos pontos do país, incluindo locais, como: Matutuíne, Gorongosa e Moma (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2009). O alcance desse curso pode ser visualizado na Figura 4.



Figura 4. Alcance do Curso de Gestão de Negócios da UEM

Fonte: Centro de Ensino a Distância (CEND) da Universidade Eduardo Mondlane – UEM (2009)

A oferta do curso se processa em dois níveis: o da disponibilização do material de estudo e o da interação entre tutores e estudantes e entre estudantes. Os meios de disponibilização dos materiais de estudo são essencialmente a plataforma e os CD-Roms. A interatividade é garantida através da plataforma, do *skype*, de sessões de televisão e de grupos colaborativos presenciais. Um trabalho conjunto de docentes da Faculdade de Economia e do Centro de Ensino

a Distância tem permitido o acompanhamento aos estudantes (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2009).

O Centro de Ensino a Distância (CEND), a Faculdade de Economia e CIUEM juntos coordenam e orientam metodologicamente (pedagógica e didática, tecnológica e administrativamente) todo o programa do curso do Bacharelado em Gestão de Negócios, a distância (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2009).

O CEND é unidade orgânica da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), que se dedica à operacionalização da modalidade do ensino a distância (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2009). Dentre as suas atribuições, a UEM destaca:

- Coordena todas as atividades do sistema de ensino a distância da UEM;
- Faz a supervisão do processo de ensino a distância, assegurando a sua qualidade e credibilidade;
- Promove a formação de docentes e outros atores em técnicas e metodologias de ensino a distância;
- Gere a infraestrutura de suporte ao ensino a distância e avalia a eficácia do sistema no seu todo.

Em Moçambique, a maior parte das instituições provedoras de EaD usam o material impresso nos seus cursos a distância. Atualmente, o Centro de Ensino a Distância (CEND) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) é a pioneira e única instituição moçambicana provedora de EaD baseada na *web* (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2009).

A propósito, a EaD baseada na *web*, de acordo com Oliveira *et al.* (2004), é fruto direto da evolução da Tecnologia da Informação e das Telecomunicações. É denominada, também, de EaD “*online*”. Nesta modalidade, há várias características específicas, conceituais e tecnológicas, mas uma das principais é a necessidade do uso de um ambiente virtual de aprendizagem.

Ainda segundo Oliveira *et al.* (2004), um dos aspectos educacionais beneficiados com a utilização de uma ferramenta como essa é o comunicacional, pois não ocorre num único sentido, de um professor para muitos alunos, mas de todos com todos. Outro ponto positivo que um ambiente virtual oferece é o fato de seus diversos segmentos e recursos criarem uma metáfora da sala de aula real, permitindo, porém, liberdade de trabalho, de forma que o aluno ajuste

seu aprendizado às suas conveniências de tempo e local de trabalho (residência, empresa ou outro).

Diante do contexto apresentado das experiências das IES de Moçambique com a EaD, elaborou-se um quadro comparativo entre elas, para melhor compreensão da maneira como cada uma estrutura seus cursos, conforme se pode visualizar no Quadro 4.

Quadro 4. Quadro comparativo das experiências com EaD nas IES de Moçambique

IES	CURSOS OFERECIDOS	REGIÕES QUE ATENDE	TIPO DE MATERIAL UTILIZADO	COMO CHEGA AOS ALUNOS	COMO OS ALUNOS SE MATRICULAM	COMO SÃO AVALIADOS	COMENTÁRIOS
Universidade Católica de Moçambique -UCM	Forma professor es do ensino secundário	Beira; Chimoio; Cuamba; Nampula; Pemba; Quelimane; Tetê.	Material impresso	Via correio ou retirada nas dependências da UCM	Nas dependências da UCM	As avaliações são realizadas nas dependências da UCM	- falta de Pólos de Apoio Presencial com a infraestrutura apropriada para esse fim.
Universidade Pedagógica - UP	Física e Inglês	CaboDelgado, Niassa, Manica, Nampula, Sofala, Inhambane, Maputo cidade e Província.	módulos impressos para estudo individual.	É no Centro de Recurso (CR) que o estudante encontra a bibliografia, material audiovisual, "Kits" para a realização de experiências e material informático.	Centro de Recursos, que se encontra localizado nas escolas secundárias.	São avaliados no CR, realizando testes e exames. O processo de avaliação culmina com a realização de um exame presencial escrito. O calendário das avaliações é enviado ao CR no início de cada semestre. Os testes e os exames são assistidos pelos tutores locais ou	- falta de professores para cobrirem as necessidades; - a existência de um número elevado de professores no sistema, sem a devida qualificação profissional; - a inadequada capacidade do sistema de formação para responder a

						<p>por docentes da UP. As avaliações são corrigidas pelos docentes da UP.</p>	<p>demanda.</p> <ul style="list-style-type: none"> - o seu público-alvo (professores em exercício) encontra-se nas zonas rurais, desprovido de energia eléctrica, sem acesso ao computador e outros meios tecnológicos. - os CR estão abertos de terça-feira a sexta-feira das 7.30 às 17 horas e aos sábados das 8 às 12 horas. Este horário poderá ser ajustado de acordo com a realidade de cada centro de recurso, sem contudo diminuir as horas de funcionamento diário.
Instituto Superior Dom Bosco -	Mecânica ; Eletricidade ;	Maputo; Quelimane.	Material impresso	Via Correio ou retirada	Nas dependências do Instituto.	Os estudantes são avaliados	- falta infraestrutural exigida para Pólos

ISDB	Gestão; Agropecuária			nas dependências da Instituição		nas dependências do ISDB.	de Apoio Presencial.
Escola Superior Aberta - APOLITÉCNICA	- Curso Propedêutico; Cursos de Licenciatura; Cursos de Pós-Graduação.	Quelimane e Nampula, províncias onde a Instituição mantém infraestrutura própria	Material impresso	O material é entregue por ocasião das aulas presenciais	A matrícula é feita nas dependências da IES.	Os estudantes são acompanhados e avaliados em diferentes situações de aprendizagem, nomeadamente: nos seus estudos individuais, através de atividades de avaliação a distância, distribuídas em cadernos que acompanham os guias de estudo de cada disciplina; - durante os Seminários de Integração e Oficinas de Apoio à Aprendizagem e em avaliações presenciais individuais.	- falta infraestrutura exigida para Pólos de Apoio Presencial.
Universidade Eduardo Mondlane - UEM	Gestão de Negócios	Matutuine; Gorongosa; Moma	recurso de plataforma <i>e-learning</i>	<i>E-mail</i> ; Plataforma baseada na <i>Web</i> ; CD-Roms.	Nas dependências da UEM e via Internet	A avaliação é feita nos Pólos de Apoio Presencial	Dentre as IES de Moçambique pesquisadas, a UEM é a única Instituição

							que vem agregando as TIC's mais avançadas.
--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pode perceber no quadro comparativo das IES de Moçambique, embora estejam empreendendo grande esforço no sentido de facilitar o acesso ao ensino superior aos estudantes, ainda há um enorme caminho a percorrer, que deverá ser focalizado em três áreas fundamentais:

1. Capacidade humana

- Garantir um corpo de docentes qualificado de modo a tornar as IES de Moçambique em instituições prestigiadas na modalidade de EaD, com tutorias de qualidade;
- Promover formação contínua e permanente dos elaboradores de material, tutores e gestores dos centros de recursos;
- Incentivar os técnicos e outros profissionais para fazerem estudos de modo a proporem novas estratégias para melhorar a eficácia da modalidade EaD nas IES de Moçambique.

2. Implantação de Pólos de Apoio Presencial e/ou Melhoramento dos Centros de Recursos

- Criação de condições de reabilitação e apetrechamento dos Centros de Recurso com: biblioteca, *kits* de experiências, material audiovisual e computadores com acesso à Internet;
- Introdução gradual das novas tecnologias na modalidade de EaD.

3. Expansão dos cursos

- Expansão da modalidade de EaD para os professores em exercício a nível de todo o país;
- Identificar a demanda dos cursos técnicos profissionais e de gestão;
- Expandir os cursos técnicos profissionais nas províncias;

As experiências e perspectivas da EaD em Moçambique devem ser vistas como uma estratégia positiva na contribuição para a formação e educação dos recursos humanos do país. Por isso, não se pode achar que a EaD seja apenas uma possibilidade, mas sim assumir como um dever, uma obrigação do país, para elevar os níveis de educação dos seus recursos humanos, pois, só com profissionais qualificados, o país poderá sair da pobreza extrema e avançar para outros níveis de desenvolvimento econômico, social e cultural.

Nas IES de Moçambique analisadas, o processo de implantação e implementação da EaD vem se realizando sob condições institucionais inteiramente distintas daquelas que viabilizaram a consolidação da modalidade educação a distância especificamente de educação superior. As IES de Moçambique, por exemplo, vêm estruturando seus cursos por conta própria, tornando o processo muito oneroso, ao contrário da UFSC, no Brasil, que realiza parcerias com Universidades, Prefeituras, Governos Estaduais, Ong's.

Além disso, na EaD, a presença dos meios técnicos é relevante. Por isso, o contexto pedagógico em que se inscrevem os cursos precisa ser revisto, principalmente, no atual momento de transição de paradigmas que caracteriza o dia-a-dia das IES de Moçambique.

No Brasil, a UFSC, por exemplo, começa a criar estruturas próprias para a produção de materiais didáticos impressos. Além disso, a produção de materiais exige profissionais comprometidos com o curso como um todo. Isso significa conhecimento e participação de cada etapa e não somente no momento da produção do texto.

3 INSTRUMENTOS E MÉTODOS

Neste capítulo são apresentadas as características da pesquisa, sua contextualização e o aporte metodológico, objetivando-se mostrar o caminho percorrido para a realização da presente pesquisa, os conceitos relacionados e cada uma das etapas da coleta de dados, que serviram para a elaboração do modelo de Universidade Aberta para Moçambique.

A Figura 5 apresenta as etapas da pesquisa.

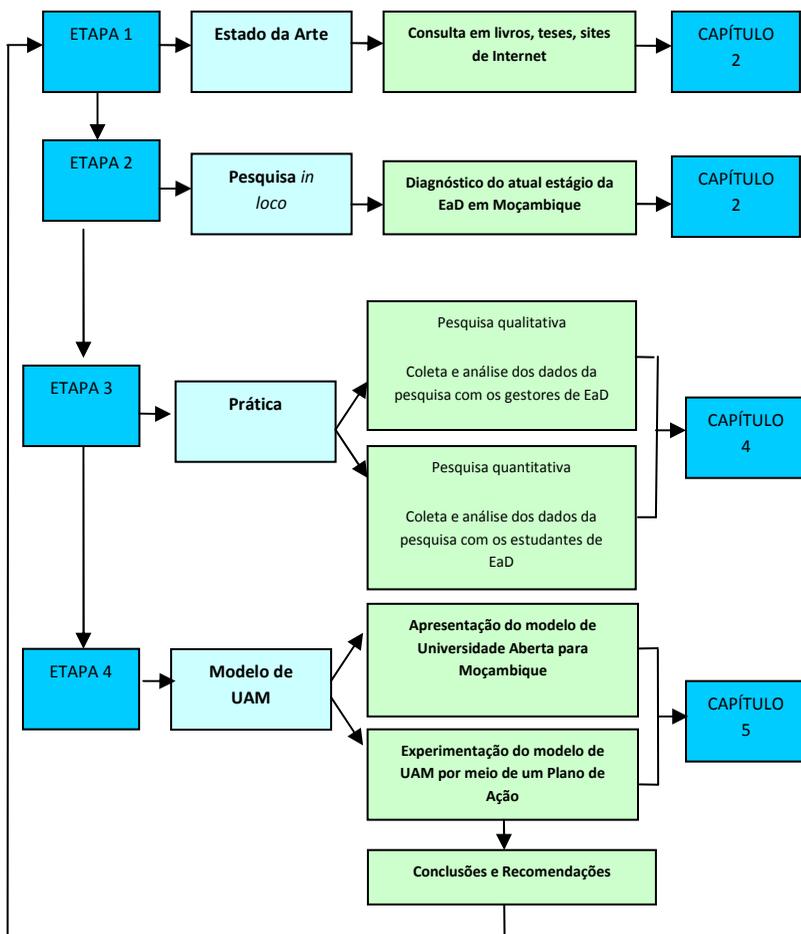


Figura 5. Etapas da proposta de pesquisa

Fonte: Elaborada pelo autor.

3.1 METODOLOGIA

Para discorrer sobre métodos de pesquisa em EGC, é preciso, primeiramente, entender o significado de ciência, para esclarecer o entendimento sobre o objeto de estudo. É preciso entender como acontece o enlace que define o pensamento científico. Como é percebido o processo de pesquisa do ponto de vista da comunidade científica. Como a visão de mundo se alia aos processos, técnicas e métodos científicos e são tidos como verdadeiros e aceitos pela comunidade científica.

Segundo Zanelli (2010), a palavra ciência, quando pesquisada em dicionários, é tida como saber ou conhecimento. Sua etimologia vem do latim *scientia* (conhecimento), o mesmo do verbo *scire* (saber), que designa a origem da faculdade mental do conhecimento. Assim, se percebe que para ter um entendimento sobre o que é ciência é necessário procurar mais a fundo, a fim de se alcançar um bom entendimento. Para se chegar ao aprofundamento pretendido é prudente verificar o que é ciência por meio da epistemologia.

Para Martins (1999, p. 6), não se pode entender “o que é ciência” sem antes ver sua interpretação, pois, de acordo com o autor, a abordagem pode ser uma “questão de fato” (questão empírica – o que tem sido ciência?), uma questão de “natureza normativa” (questão axiomática – o que deveria ser ciência?) ou uma questão de “como se define o termo” (questão analítica – o que poderia ser ciência?).

Abordando o termo pela perspectiva da questão empírica, seria necessário descrever o que tem sido chamado de ciência. Ao longo dos tempos, houve uma mudança gradativa, pois a prática científica mudou, e esta discussão se enquadraria no campo de uma “disciplina meta-científica” e não filosófica (MARTINS, 1999, p. 7).

Na segunda perspectiva, axiomática, levanta-se uma questão sobre como a ciência deveria ser, ou seja, se sua utilização é correta ou não, e isso implicaria fazer juízo de valores do ponto de vista ético. Segundo Martins (1999), estes valores podem ser internos (melhorar o conhecimento da natureza) ou externos (beneficiar a humanidade) e esses pontos cabem à filosofia responder.

A terceira perspectiva é a analítica e foca-se no que pode ou não ser considerado ciência. E, neste caso, pode ser visto de diferentes

maneiras, mas que não serão abordados neste trabalho. Assim, apresenta-se três indagações a respeito desta perspectiva que é abordada por Martins (1999, p. 8) para reflexão futuras:

- Quais as diferentes concepções de ciência que já existiram?
- Quais as diferentes concepções de ciência que se pode inventar?
- O que filosoficamente é possível ou impossível na ciência?

Algumas destas indagações podem ser respondidas pela filosofia, pelo fato de a visão de ciência fazer parte das questões filosóficas. Desta forma, o que a filosofia apresenta em sua base?

A discussão sobre pensamento filosófico afirma que, ao observar o mundo, este está constituído em fenômenos e objetos. Estes, por sua vez, são de natureza espiritual e material. Como fenômenos e objetos materiais está toda a realidade objetiva fora da consciência (rio, morro, terra, lápis, água, etc.) Como fenômenos ideais ou espirituais, são as que se produzem em nossa consciência (pensamentos, ideias, sentimentos, juízos, etc.) (TRIVIÑOS, 2008, p. 18).

O critério de prioridade mobiliza a discussão do que surge primeiro, ou seja, a matéria ou o espírito. Assim emerge dois campos: o idealismo e o materialismo.

Os indivíduos adeptos do idealismo filosófico consideram que o espírito, a ideia, o pensamento vem como princípio primeiro e o material em segundo. Já os adeptos ao materialismo filosófico sustentam que a ideia é o aspecto secundário e a matéria surge antes. Os idealistas podem ser reduzidos aos que são representados pelo idealismo subjetivo e pelo idealismo objetivo. Segundo Triviños (2008, p. 19), para o idealista subjetivo “existir significa ser percebido”, assim a “única realidade é a consciência do sujeito, o conjunto de sensações, vivências, estado de ânimo e sensações”.

O idealista objetivo foca-se na ideia suprema ou espírito absoluto e rejeita a ideia de que o primário seja a consciência individual. O materialismo filosófico apóia-se na conclusão da ciência para explicar o mundo, o homem e a vida. Dentro do materialismo, pode-se destacar os tipos existentes como materialismo ingênuo (realidade objetiva tal como é percebida), espontâneo (realidade objetiva fora da consciência podendo ser levado ao empirismo ou positivismo), mecanicista (reduz todos os processos da natureza em processos mecânicos), vulgar (relação entre o cérebro e a ideia, no qual o primeiro produz o segundo de forma relacional) e o dialético (como

essência do mundo a matéria sendo esta anterior à consciência e à realidade objetiva tendo suas leis cognoscíveis) (TRIVIÑOS, 2008).

Na possibilidade de conhecimento reside o problema fundamental da filosofia, no qual se destaca a prioridade, a primazia entre matéria e espírito, e na cognoscibilidade de mundo. Dentro desses fundamentos navegam os filósofos que negam a possibilidade do ser humano de conhecer o mundo e os que acreditam que o homem é capaz de conhecer o mundo.

O critério de verdade, considerado por muitos como a base da ciência, pode ser descoberto com auxílio, em última análise, do paradigma que vai balizar o método de pesquisa a ser utilizado para a abordagem de um problema científico. Nesse sentido, segundo Morgan (2007, p. 13), “o paradigma é, portanto, utilizado aqui em seu sentido metafórico ou filosófico, para denotar uma visão implícita ou explícita da realidade”.

O termo paradigma é geralmente usado para descrever os fundamentos das concepções básicas coexistentes nas teorias. Morgan (2007, p. 13) conceitua paradigma como a visão de mundo aceita amplamente em uma disciplina e que determina a direção e os métodos de seus pesquisadores. Significa dizer que é um conjunto de visões relacionadas ao homem, à sociedade e à maneira de agir para se alcançar a verdade.

Paradigmas, do grego *parádeigma*, são realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante um período de tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes da ciência. O que caracteriza um paradigma, então, é o fato de conter realizações científicas "reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior", o que define "implicitamente os problemas e métodos legítimos de um campo de pesquisa para as gerações posteriores de praticantes da ciência" (KUHN, 2005, p. 30).

Para definir a postura filosófica deste pesquisador perante sua pesquisa, buscou-se ajuda no esquema elaborado por Burrell e Morgan (1979), descrito anteriormente.

No que diz respeito à natureza do problema de pesquisa em questão (sua ontologia) pode-se observar que enquanto o enfoque objetivista é ontologicamente “realista”, isto é, entende o mundo social externo ao indivíduo como sendo formado por estruturas reais,

observáveis e relativamente estáveis, independente de como o indivíduo o percebe, o enfoque subjetivista concebe a natureza da realidade social como sendo “nominalista”, isto é, fruto de uma cognição individual que elabora nomes, conceitos, rótulos que ajudam a construir esta realidade. Tendo em vista que esta pesquisa deseja entender como se dá o relacionamento entre grupos de atores sociais em situações potencialmente conflituosas em arenas de debate típicas de processos participativos, o enfoque subjetivista parece mais adequado a captar as percepções dos indivíduos sobre esta realidade socialmente construída. Em outras palavras, trata-se de tema muito mais próximo à razão substantiva do que à instrumental.

Quanto à natureza do conhecimento a respeito do problema (sua epistemologia), tal dicotomia se apresenta sob a forma de “positivismo” versus “antipositivismo”, que poderia ser denominado, também, “fenomenologia” (REMENYI *et al.*, 1998). O objetivismo é claramente positivista, na medida em que busca entender, explicar e prever a realidade social por meio da identificação de padrões estáveis e relações causais entre os elementos que constituem o tecido social, pela ótica de um observador (supostamente) neutro, enquanto que o “antipositivismo” (ou “fenomenologia”) entende a realidade social como relativa e dependente dos elementos que dela participam, sendo assim impossível e, mesmo, não desejável buscar padrões de comportamento.

Nesse sentido, o conhecimento sobre o problema é mais rico quando assume caráter interdisciplinar, pois contempla fenômenos estudados por diferentes áreas da ciência (a serem explanadas no próximo tópico deste trabalho). Esta interdisciplinaridade possibilita a construção teórica com base em diferentes paradigmas de pensamento e pesquisa social. Desse modo, uma exclusiva abordagem do problema pelo paradigma positivista / funcionalista pode ser limitadora nesta pesquisa, já que o mesmo pressupõe total objetividade e certa estabilidade ou manutenção da situação atual. Assim, esta pesquisa se posiciona numa posição intermediária entre a visão positivista e antipositivista, pois ainda que se reconheça a realidade como fruto da interação dos atores sociais, procura-se identificar padrões de comportamento social, mesmo que não totalmente estáveis, desses grupos sociais.

Uma terceira categoria de premissas citada por Morgan (2007) para distinguir objetivismo de subjetivismo diz respeito à natureza humana e relação dos seres humanos com o ambiente em que vivem. Neste sentido, o objetivismo é claramente “determinista”, na medida que enxerga o homem como sendo resultado do ambiente em que vive, enquanto que o subjetivismo é “voluntarista”, pois entende ser o homem provido de desejo próprio, capaz de alterar seu destino. Esta pesquisa se aproxima claramente da visão voluntarista.

Morgan (2007, p.11) também elabora premissas sobre a segunda dimensão de seu modelo - a natureza da sociedade - a partir do debate sociológico em torno da questão “ordem – conflito”. Este debate separa dois grupos de teóricos sociais: o primeiro grupo está preocupado com teorias que expliquem a ordem social e entende cada sociedade como uma estrutura relativamente estável e resultante de consenso entre seus elementos (com base em trabalhos seminais de Durkheim, Weber e Pareto), originando a dimensão “sociologia da regulação”; o segundo grupo foca nos conflitos sociais como força motriz da mudança social (com base em trabalhos seminais de Marx) e entende cada sociedade como uma estrutura permanentemente sujeita a mudanças, que se baseia na coerção como método de eliminação da discórdia. Este grupo origina a corrente da “sociologia da mudança”. Esta pesquisa reconhece o conflito como inerente às questões socioambientais e a ação dos atores sociais, mas ao contrário da “sociologia da mudança”, entende a negociação e a resolução de conflitos como o mecanismo principal para resolução de conflitos, o que empurra a pesquisa para uma posição intermediária entre a regulação e a mudança radical.

Assim, adotando o modelo paradigmático de Burrell e Morgan, esta pesquisa se aproxima dos paradigmas estruturalista e humanista radical, sem uma preocupação maior de se posicionar em um ou outro quadrante, já que as dicotomias “objetivismo-subjetivismo” e “mudança-regulação” propostas por Burrell e Morgan (1979) representam, na verdade, as respectivas extremidades de um *continuum* (REMENYI *et al.*, 1998, p. 103) de visões que separam os conceitos. No estudo da teoria das organizações sociais não se pode cometer o erro de enxergar apenas preto e branco, propondo, assim, a possibilidade de uma visão multiparadigmática e pela constatação de

que um pesquisador pode ocupar uma posição intermediária na estrutura de análise proposta por Burrell e Morgan (1979).

Propõe-se, desse modo, uma abordagem ainda mais aberta ao afirmar que o que realmente importa em uma pesquisa é a adequação metodológica do pesquisador aos seus objetivos e questões de pesquisa, por meio de uma visão integrativa. Entende-se, assim que esta pesquisa exige análise das forças atuantes por meio de métodos mais subjetivos e qualitativos, a fim de não se perder importantes dimensões durante o processo de análise dos dados.

Em síntese, quanto à natureza, a metodologia da pesquisa adotada neste trabalho caracteriza-se como Aplicada e quanto à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, visto que, segundo Richardson (2008), ela prioriza a interpretação qualitativa do problema na busca por sua solução.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, porque possibilita um consistente conhecimento do problema. Gil (1999) considera a pesquisa exploratória como aquela que tem como objetivo garantir melhor familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito.

3.1.1 Método

Seguindo a concepção de Leopardi (2002, p. 43), de que a ciência se interessa por explicar tudo o que acontece na vida, a matéria, a energia e as relações entre fatos, entende-se que, a partir de uma dúvida, pode-se buscar um caminho para compreendê-la ou questioná-la. Para essa autora: “Ciência é o conjunto de informações descritivas, explicativas e preditivas da realidade; é sempre uma construção mental sobre a realidade, como observação da experiência” (LEOPARDI, 2002, p. 45). A autora ressalta a experiência e a visão da realidade como fatores que colaboram para a construção de dúvidas. Desse modo, é possível afirmar que problemas reais, questões de pesquisa, são retirados do dia a dia, numa tentativa apropriada de resolver questões, propor novos métodos e melhorar a realidade, como é o caso desta proposta de pesquisa, que visa a criação de um modelo para a Universidade Aberta em Moçambique.

Assim sendo, o método adotado para este estudo foi o dedutivo, o qual, segundo Fachin (2003), se trata de um conhecimento obtido de

forma inevitável e sem contraposição, ou seja, parte do geral para o particular, do conhecimento universal para o conhecimento particular. De acordo com Fachin (2003, p. 85), o método dedutivo trata de "estabelecer uma formulação geral e, em seguida, buscar as partes do fenômeno de modo a sustentar a formulação geral".

Partiu-se, então, da formulação geral de que a experiência de uma Universidade, que já tenha tido vivência na implantação de EaD por meio da Universidade Aberta, no caso a UFSC, poderia contribuir com aquelas IES, como é o caso de Moçambique, que estejam iniciando na Educação a Distância (EaD), o que poderia resultar na melhoria das propostas que estejam em curso.

3.1.2 Procedimentos Metodológicos

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, a preparação metódica e planejada supôs, como sugere Severino (1996), uma sequência de momentos, que compreendem as seguintes etapas:

- Revisão bibliográfica referente ao tema, com a correspondente documentação teórica de base, especialmente no tocante aos fundamentos pedagógicos e tecnológicos que embasam a construção do modelo de EaD. Levantamento da atual situação de desenvolvimento da EaD no mundo e no Sul do Brasil.
- Pesquisa *in loco* e diagnóstico do atual estágio de desenvolvimento da EaD em Moçambique, com foco nos rumos traçados politicamente e nos resultados até agora alcançados.
- Estruturação da metodologia para o uso da Universidade Aberta do Brasil na formulação do modelo a ser proposto para Moçambique.
- Estruturação da pesquisa qualitativa para coleta de dados junto às instituições brasileiras eleitas como paradigma de análise.
- Coleta de dados por meio da aplicação dos questionários antes estruturados.
- Tratamento dos dados e formulação do modelo.
- Apresentação do modelo de Universidade Aberta para Moçambique;
- Experimentação do Modelo através de um Plano de Ação, que abrange seis passos: criação de Comitê Gestor; sensibilização da comunidade universitária; estruturação e desenvolvimento de cursos; divulgação da EaD nas IES; implantação de ambientes de estudo e

desenvolvimento em EaD; e estímulo ao aumento da demanda de cursos de EaD.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A proposição de um modelo de Universidade Aberta para Moçambique que possa gerir o conhecimento produzido em IES, enquadra-se dentro da pesquisa aplicada, cujo objetivo é originar conhecimentos e contextualizá-los na realidade social, educacional, científica e tecnológica, de maneira a auxiliar na solução de problemas específicos.

A partir do exposto anteriormente, reitera-se que a vivência de uma Universidade que já tenha implantado EaD permite a identificação de problemas, experiência que pode contribuir para a realização de estudos teóricos e empíricos. Embora possa não ser a melhor forma de resolver problemas, pode representar uma oportunidade importante de argumentar a relevância das IES e a forma como podem se tornar colaborativas no seu meio. Richardson (2008) explica que os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. Essa visão vai ao encontro do que o pesquisador inicialmente propõe: partir de uma hipótese (a experiência de uma Universidade na implantação de EaD pode contribuir com as IES, que estejam iniciando na Educação a Distância) e, com base em uma realidade específica (no caso, as IES de Moçambique), planejar a pesquisa.

A Figura 6 caracteriza, esquematicamente, o planejamento desta pesquisa.

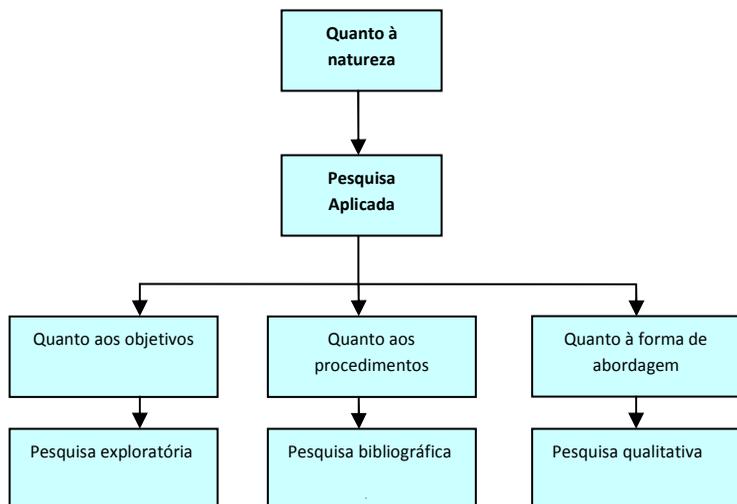


Figura 6. Caracterização da pesquisa

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir da pesquisa (2010).

Conforme se pode visualizar na Figura 6, quanto à natureza esta é uma pesquisa aplicada. Quanto aos objetivos, trata-se de um estudo exploratório. Quanto aos procedimentos, é uma pesquisa bibliográfica, de acordo com o Capítulo 2. Ainda no Capítulo 2 são apresentadas as experiências iniciais das IES de Moçambique com a EaD, enquanto que o Capítulo 4 apresenta os resultados da entrevista e da aplicação do questionário. Do ponto de vista da abordagem, fez-se uso do método qualitativo para a entrevista com os gestores de EaD, e quantitativo para os questionários com os estudantes de EaD.

A pesquisa aplicada, segundo Silva e Menezes (2001, p. 20), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Na presente pesquisa, a partir dos estudos teóricos realizados, detecta-se a necessidade de as IES se adaptarem à nova realidade do ensino na modalidade EaD.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória. A metodologia utilizada teve início com a pesquisa exploratória, objetivando o embasamento para o tema e o problema a ser abordado. Para Gil (1999, p. 21), “pesquisa exploratória visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a

construir hipóteses”. Já de acordo com Marconi e Lakatos (2002), a pesquisa exploratória-descritiva é delineada por estudos que focam aspectos como: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento.

Sobre os procedimentos, a pesquisa foi classificada como bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica, segundo Vergara (2009, p.46), é o estudo “sistemizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais. Fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma”. Desse modo, considerou-se que os objetivos propostos neste trabalho puderam ser mais facilmente atingidos. O levantamento bibliográfico teve por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre o assunto que esta pesquisa aborda, por meio de livros, artigos e dissertações.

Já a pesquisa de campo, segundo Vergara (2009), é uma investigação empírica, que se realiza no local onde ocorre um fenômeno, dispondo de elementos para explicá-lo. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador pode utilizar vários instrumentos, como, por exemplo, questionários, entrevistas e testes para coletar os dados e desenvolver a pesquisa.

Do ponto de vista da forma de abordagem, a pesquisa é qualitativa (entrevista) e quantitativa (questionários), pois utiliza métodos de estatística descritiva para a sumarização e apresentação dos dados e análises. Dadas as características de investigação exploratória e descritiva, do presente estudo, a utilização de uma metodologia qualitativa constitui-se na abordagem adequada, pois permite o aprofundamento necessário da busca do conhecimento, proposto neste trabalho. Segundo Minayo (2000, p. 21), a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ela se dedica ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em relação à pesquisa quantitativa, de acordo com Marconi e Lakatos (2002), consiste em investigações empíricas, tendo por principal finalidade o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos estudados. A pesquisa se propôs saber qual a percepção dos estudantes de EaD sobre essa modalidade de ensino.

3.3 PRÉ-TESTE DO INSTRUMENTO

Para garantir a confiabilidade dos resultados, antes de se aplicar os roteiros de entrevistas semi-estruturadas e os questionários, realizou-se um pré-teste, em data anterior, a fim de verificar se as questões estavam compreensíveis, constituído de uma avaliação crítica dos instrumentos de coleta de dados com outra população. Ou seja, os roteiros e os questionários foram aplicados com pessoas que poderão ou não fazer parte da amostragem. Segundo Richardson (2008, p. 221), “a pesquisa feita inicialmente em pequena escala facilita a detecção de falhas no projeto, e permite correções em tempo, no questionário, na amostra, etc.”.

Este fato permitiu a detecção de algumas falhas, e, por consequência, foram feitas algumas modificações nas perguntas, para, enfim, realizar-se a pesquisa de modo definitivo.

Na pesquisa qualitativa (entrevistas), os instrumentos para o pré-teste foram distribuídos a IES dos Estados da Região Sul do Brasil. Todavia, apenas algumas IES devolveram os instrumentos em tempo hábil para a elaboração deste tópico do trabalho. Assim, considerou-se, para efeitos de pré-teste, as respostas dos gestores da UFSC, UDESC, UNISUL, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA e UNIVERSIDADE INTERNACIONAL FACINTER-FATEC, num total de 20 pessoas, uma vez que foram estas IES que devolveram os instrumentos em tempo da realização do trabalho. A escolha dos gestores para a pesquisa qualitativa deve-se ao fato de serem estes profissionais os mais qualificados para participarem das entrevistas, uma vez que são eles que detêm o conhecimento e a experiência de EaD em suas IES. Busca-se, com isso, disseminar o conhecimento e compartilhar de suas experiências.

As alterações sugeridas pelas IES acima mencionadas, foram que a anterior questão 16 passasse a ser a primeira do segundo grupo de perguntas (Perfil da Instituição no que tange à EaD).

Já na atual questão 15, os gestores sugeriram que na opção 15.2 constasse a palavra “presenciais” e não “semi-presenciais”, como constava anteriormente. Tais sugestões foram plenamente atendidas.

Em relação à pesquisa quantitativa (questionários aos estudantes), o pré-teste foi realizado com 35 estudantes da UFSC, 30 da UNISUL, 28 da UNIVERSIDADE DE SANTA MARIA e 30 da

UNIVERSIDADE INTERNACIONAL FACINTER-FATEC. Na pesquisa quantitativa também se considerou apenas os estudantes destas IES, pelo fato de as outras não terem devolvido os instrumentos distribuídos em tempo hábil para a confecção deste tópico do trabalho. A escolha pelos estudantes, na pesquisa quantitativa, deve-se ao fato de serem um dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da EaD. Busca-se, com isso, quantificar o número de vezes que ocorre o fenômeno contido em cada questão do questionário em suas IES.

Como sugestão apresentada pelos estudantes, adicionou-se as alternativas “Outras” e “Quais?” nas questões 5, 6 e 8, também, prontamente atendidas.

3.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.4.1 Abordagem qualitativa - entrevista

Para a coleta de dados, na abordagem qualitativa, fez-se uso de entrevistas, justificadas pelo pensamento de Richardson (2008, p. 207), quando afirma que nas ações que envolvem indivíduos, “é importante que as pessoas compreendam o que ocorre com os outros. A grande maioria tenta colocar-se no lugar de outras pessoas, imaginar e analisar como os demais pensam, agem e reagem”.

O propósito da entrevista neste estudo foi conhecer a percepção dos gestores de EaD, tendo em vista a sua prática nessa modalidade de ensino, fato que contribuirá na elaboração da proposta de UAM.

Segundo Sanchez (2010, p. 13), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Para Babbie (1999, p. 259), “a presença de um entrevistador geralmente reduz a quantidade de ‘não sei’ e ‘sem resposta’ “. Ainda de acordo com o autor, o uso de entrevista, se bem desenhada e executada, pode conseguir “uma taxa de respostas de pelo menos 80 a 85%”. Todavia, “a presença do entrevistador não deve afetar a percepção que o respondente tem da questão, ou da resposta. Portanto, o entrevistador deverá ser um meio *neutro*, através do qual perguntas e respostas são transmitidas”. (*Ibid.*, p. 260) (grifo do autor).

Privilegiou-se o uso da entrevista semiestruturada (Apêndice 1), ou seja, aquela que parte de um conjunto de perguntas pré-estabelecidas, porém, mediante o decorrer da entrevista, as perguntas podem ser modificadas e/ou acrescentadas. O pesquisador se guiou na entrevista semiestruturada pelos objetivos da pesquisa. Na concepção de Richardson (2008, p. 208):

[...] um instrumento de coleta de dados desse tipo necessariamente pressupõe o conhecimento de perguntas mais relevantes e, o que é mais importante, pressupõe o conhecimento das principais respostas fornecidas pelas pessoas.

Por isso, conforme Babbie (1999, p. 263), o entrevistador precisa estar familiarizado com as questões a serem feitas; do contrário, “a pesquisa sofrerá e será posto um peso injusto sobre o entrevistado”. Além disso, “a entrevista provavelmente tomará mais tempo do que o necessário e, em geral, será incômoda”.

O instrumento de entrevista foi composto por duas partes: o perfil do respondente, já que a pesquisa qualitativa, segundo Sanchez (2010), requer que se conheça a população entrevistada; e o perfil da instituição no que tange à EaD, destinado às perguntas específicas.

Assim, o primeiro bloco de perguntas para os gestores de EaD (questões 1 a 8), tiveram como objetivo traçar o perfil dos respondentes, a fim de se obter informações sobre essa população pesquisada, para identificar a existência de relação entre variáveis das seguintes características: identificação da instituição à qual o gestor pertence, sexo, cargo, participação nas etapas da implantação de EaD em sua IES, ações que desenvolveu nessas etapas, identificação mais problemáticas das etapas, identificação das etapas que transcorreram mais facilmente dentro do planejado.

Já o segundo bloco de perguntas para os gestores de EaD (questões 9 a 29), tiveram como objetivo traçar o perfil das instituições onde atuam, a fim de se conhecer as características da EaD em cada uma das IES pesquisadas, gerando, assim, informações sobre o assunto.

Com o consentimento dos entrevistados, optou-se por gravar as entrevistas, recomendada por Babbie (1999). Este autor, por exemplo, afirma que: “registrar as respostas de maneira exata é especialmente importante, porque o entrevistador não sabe como as respostas serão

codificadas antes de ser processadas; [...]” (BABBIE, 1999, p. 264). A gravação das entrevistas permite contar com todo o material fornecido pelo entrevistado e ajuda a completar, aperfeiçoar e destacar as idéias expostas, no ato da transcrição.

Segundo Richardson (2008, p. 218), a transcrição trata-se de um “[...] trabalho cansativo e tedioso, mas enormemente útil. Permite estudar cada entrevista e fazer uma análise preliminar dos resultados alcançados”.

Embora o uso de entrevista forneça material riquíssimo de análise, de acordo com Richardson (2008, p. 218), mas, pelo fato de demandar considerável tempo para a sua realização, bem como para a análise, o autor sugere que não se entreviste mais do que 20 pessoas, razão pela qual se optou por entrevistar apenas os gestores das IES envolvidas na pesquisa, sendo: 07 da UFSC, 02 da UEM, 02 da APOLITÉCNICA-ESA, 01 da UFSM, 04 da UDESC, 03 da UNISUL, e 04 do ISDB, num total de 23 gestores.

Quanto à condução da entrevista, o pesquisador esteve presente na IES de cada gestor e, com horário predeterminado por eles, realizou-se a entrevista. No caso das IES de Moçambique, o doutorando viajou para este país no início de janeiro de 2010, com o propósito das entrevistas, retornando ao Brasil em março de 2010.

3.4.2 Abordagem quantitativa - questionário

Na abordagem quantitativa, fez-se uso de questionários (Apêndice 2). Para Lakatos e Marconi (2007, p. 203), o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Sua aplicação deu-se da seguinte forma: os instrumentos foram distribuídos aos estudantes das IES da Região Sul do Brasil, via *e-mail* e via correio, e, nas IES de Florianópolis e de Moçambique, a distribuição foi feita por intermédio de professores.

O instrumento foi composto de questões estruturadas e pré-testadas, como visto anteriormente. As perguntas foram classificadas em: fechadas, que são aquelas denominadas limitadas, ou de alternativa fixa, visto que o respondente escolhe sua resposta entre as opções oferecidas; e abertas, conhecidas como livres ou não limitadas,

em virtude de o informante usar suas palavras para emitir as próprias ideias. Ao todo, foram doze questões, subdivididas para atender aos desdobramentos da pesquisa.

O questionário compôs-se de três partes, sendo que a primeira foi destinada à identificação e ao delineamento do perfil, quanto ao nome da instituição à qual pertencem e quanto ao sexo.

A segunda parte referia-se à formação e atuação profissional, quanto ao nível de escolarização.

As questões que tratavam da temática principal do estudo constaram na terceira parte do questionário.

Quanto à abordagem, o instrumento constitui-se de questões abertas e fechadas. Nas questões abertas (5 e 7), o respondente discorreu livremente quanto ao tema questionado. Nas questões fechadas (4, 6 e 12), havia duas opções de escolha: sim / não. As demais questões fechadas (8, 9, 10 e 11), as opções de escolha variavam conforme o nível de interesse da pergunta.

3.5 UNIVERSO POPULACIONAL

Conforme Gil (1999), quando se trabalha com uma população numerosa, torna-se interessante o estabelecimento de uma amostragem, que consiste na seleção de uma parte representativa que compõe o todo. Todavia, para o autor, o maior problema da amostragem é escolher uma parte ou amostra, que é o subconjunto do universo ou população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população, e que ela seja a mais representativa possível do todo, cujos resultados obtidos com essa amostra sejam o mais legítimos e que sejam os mesmos se o todo fosse pesquisado.

Existem vários tipos de amostragem. Na realização do presente trabalho, adotou-se o tipo amostral por conveniência, onde os elementos da população são selecionados com base no julgamento do pesquisador, que pode ser baseado em sua experiência, por achar representativo ou algum outro motivo. Trata-se de uma amostra selecionada para alcançar algum objetivo específico (MALHOTRA, 2001; ZIKMUND, 2006).

Assim, na pesquisa qualitativa, utilizou-se, como universo populacional, gestores que atuam com EaD nas IES, tanto do Brasil

quanto de Moçambique. Do ponto de vista de sua atuação, os gestores são aqueles que detêm o conhecimento sobre as rotinas e procedimentos no tratamento da informação quanto ao ensino na modalidade EaD, uma vez que estes profissionais estão envolvidos diretamente com a gestão universitária especificamente.

Na pesquisa quantitativa, pode-se afirmar que se torna inviável fazer um levantamento do todo quando se tem um grupo numeroso e se deseja obter informações sobre um ou mais aspectos. Desse modo, necessita-se investigar uma parte dessa população ou universo, que, para Gil (1999, p. 39), “é um subconjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. Assim sendo, a população desta pesquisa foi composta pelos estudantes que participam de cursos na modalidade EaD, totalizando 474 pessoas.

3.6 PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS

Os procedimentos de coleta de dados foram divididos em duas etapas. A primeira etapa da coleta de dados foi destinada à pesquisa qualitativa (entrevista com os gestores de EaD).

No Brasil, primeiramente, o pesquisador entrou em contato, via telefone, para marcar horário para uma conversa informal, com o objetivo de marcar um melhor horário com o gestor daquela IES para a aplicação da entrevista. Isso foi feito com todos os gestores das IES participantes da pesquisa.

Assim, uma vez agendadas, deu-se início às entrevistas. A coleta de dados na pesquisa qualitativa, no Brasil, correspondeu ao período de novembro de 2009 a janeiro de 2010.

No caso dos gestores de EaD das IES de Moçambique, o pesquisador esteve neste país, para colher os dados da pesquisa, no período que correspondeu ao final de janeiro a abril de 2010, quando retornou ao Brasil.

Quando da estada em Moçambique, o pesquisador aproveitou a oportunidade e iniciou a segunda etapa da pesquisa (quantitativa), distribuindo os questionários aos estudantes de EaD, via *e-mail* e por intermédio de professores das IES. O período da coleta de dados nesta etapa correspondeu ao final de janeiro a abril de 2010.

A segunda etapa da coleta de dados (pesquisa quantitativa), no Brasil, ocorreu quando do retorno do pesquisador neste país, correspondendo ao período de maio a julho de 2010.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

No tratamento dos dados coletados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, que consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (RICHARDSON, 2008, p. 223).

A etapa da análise dos dados deu-se da seguinte forma: na pesquisa qualitativa (entrevista com os gestores), em primeiro lugar, fez-se a transcrição e tabulação dos dados, manualmente, para, em seguida, ser concebida com o suporte do programa Excel. A partir daí, elaborou-se os quadros das respostas dos gestores.

No caso da pesquisa quantitativa (questionários aos estudantes), realizou-se a tabulação dos dados, também manualmente, incluindo-se os resultados no programa Excel, que gerou os gráficos e tabelas. Na sequência, fez-se uma cuidadosa análise das respostas, verificando-se a sua incidência, o que permitiu assimilar sinais e percepções de como determinada questão era sentida pelos respondentes. Foi uma análise sistemática, focada na frequência e especificidade das respostas. Na apresentação do resultado, optou-se por demonstrar, primeiramente, as respostas de modo geral, para, em seguida, serem dispostas por IES, a fim de facilitar a compreensão.

A análise dos dados não aconteceu numa etapa distinta, após a coleta. Durante todo o processo de investigação, realizou-se a análise de dados, por meio da técnica da Análise de Conteúdo.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar o resultado das entrevistas com os gestores de EaD e dos questionários aplicados aos estudantes que frequentam cursos na modalidade a distância.

4.1 RESULTADO DA ENTREVISTA COM OS GESTORES

O primeiro bloco de perguntas para os gestores de EaD (questões 1 a 8), tiveram como objetivo traçar o perfil dos respondentes, a fim de se obter informações sobre essa população pesquisada, para identificar a existência de relação entre variáveis das seguintes características: identificação da instituição à qual o gestor pertence, sexo, cargo, participação nas etapas da implantação de EaD em sua IES, ações que desenvolveu nessas etapas, identificação mais problemáticas das etapas, identificação das etapas que transcorreram mais facilmente dentro do planejado. Cumpriram, assim, com os objetivos específicos: 1. identificar as práticas de gestão de EaD utilizadas pelas IES do Brasil e de Moçambique, a fim de apontar as dificuldades atuais de implementação do modelo de EaD proposto para Moçambique; e 2. relacionar as características da EaD da experiência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que sejam aplicáveis à Moçambique, identificando as diferentes etapas de implementação, no que se refere à infraestrutura, formação do corpo docente e resposta do corpo discente. As respostas contribuirão para a elaboração do modelo de UAM proposto neste trabalho.

A questão 1 servia para identificar a instituição à qual o gestor pertence, ficando assim sua distribuição: no Brasil, 7 gestores são da UFSC; 1 gestor da UFSM; 4 da UDESC; 3 da UNISUL; e, em Moçambique, 4 são do Instituto Superior Dom Bosco (ISDB); 2 da APOLITÉCNICA; e 2 da UEM, sendo estes: 1 do CEND e 1 do Curso de Agronomia.

A questão 2 da composição do perfil do entrevistado relacionava-se ao sexo dos gestores de EaD, constatando-se que, no Brasil, na UFSC, 5 eram do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Já da UFSM, o entrevistado era do sexo feminino. Na UDESC, os entrevistados pertenciam ao sexo feminino. Da mesma forma na UNISUL, ou seja, todos os entrevistados eram mulheres.

Já em Moçambique, o perfil do entrevistado, também com a finalidade de identificar características em relação ao sexo dos gestores de EaD, constatou-se que, no ISDB, as entrevistas foram feitas para 3

homens e para 1 mulher. Na APOLITÉCNICA, os entrevistados foram 1 homem e 1 mulher. Na UEM também foram entrevistados 1 homem e 1 mulher.

O Quadro 5 apresenta o cargo que os gestores ocupavam no momento da entrevista, constatando-se serem diversificados, tais como: chefe de departamento, coordenador/a, coordenador de curso, coordenador de pólo, coordenador de curso EaD, analista de TI, professores, assistente, secretária de ensino - CEAD, diretora-adjunta, diretor-ESA, diretor-CEND. Os entrevistados foram denominados de Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3, para lhes preservar as identidades.

Quadro 5. Cargo ocupado pelos entrevistados

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	CARGO OCUPADO
UFSC	Gestor 1	Chefe de Departamento
	Gestor 2	Coordenador
	Gestor 3	Coordenadora
	Gestor 4	Coordenador de Curso – MTM
	Gestor 5	Coordenador de Curso
	Gestor 6	Coordenador de Pólo
	Gestor 7	Coordenador de Curso EaD
UFSM	Gestor 8	Analista de TI
UDESC	Gestor 9	Professora de Educação e Sexualidade
	Gestor 10	Professora de Antropologia
	Gestor 11	Assistente do DG
	Gestor 12	Secretária de Ensino – CEAD
UNISUL	Gestor 13	Coordenadora de Capacitação e Assessoria ao Docente
	Gestor 14	Coordenadora de Avaliação Institucional
	Gestor 15	Coordenadora do Curso de TI
ISDB	Gestor 16	Coordenador de Curso
	Gestor 17	Coordenador Agropecuária
	Gestor 18	Chefe de Departamento
	Gestor 19	Coordenador Mecânica
APOLITÉCNICA	Gestor 20	Diretora-Adjunta
	Gestor 21	Diretor-ESA
UEM	Gestor 22	Diretor-CEND
	Gestor 23	Coordenadora

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 6, estão dispostas as respostas dos gestores sobre as etapas pelas quais a instituição passou na implantação de EaD, desde o seu início, verificando-se que, na UFSC, as etapas variaram desde a infraestrutura necessária até a capacitação dos professores. Na UFSM, as etapas foram os Grupos de Estudo até a Criação de Comissões. Na UDESC, foi implantado, primeiramente, um Projeto Piloto, e na UNISUL, a primeira etapa foi em relação à capacitação dos professores até a

criação do Campus Virtual. Já nas Universidades de Moçambique, a primeira etapa do ISDB foi o desenho do curso, evoluindo para a elaboração do material. Por sua vez, na APOLITÉCNICA a primeira etapa foi a formação da equipe que iria trabalhar com EaD até a implantação propriamente dita. Na UEM, a preocupação da primeira etapa referiu-se à definição do curso até chegar à etapa de parcerias.

Quadro 6. Etapas na implantação de EaD

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	ETAPAS			
		Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
UFSC	Gestor 1	Pioneira EaD	Programação UAB	Cursos de extensão	Graduação
	Gestor 2	Infraestruturação	Desenvolv. tecnológico	Capacitação / professores	
	Gestor 3	Especialização / Mestrado			
	Gestor 4	Presencial nos Pólos - 1990			
	Gestor 5	Presencial nos Pólos - 1990	Proposta Projeto Pedagógico	Estrutura Curricular	Customização da Plataforma
	Gestor 6	Desde 2001	Inauguração do Projeto		
	Gestor 7	Projeto Piloto	Comissões		
UFSM	Gestor 8	Grupos de Estudo	Desenvolv. De Softwares	Utilização Comparativa de outros softwares	Criação de comissão
UDESC	Gestor 9	Turma piloto/99			
	Gestor 10	Turma piloto/99			
	Gestor 11	Projeto Piloto			
	Gestor 12	Projeto Piloto	Implantação		
UNISUL	Gestor 13	Formação Pesquisa	Consórcio Nacional	Curso de Formação	Programa UnisulVirtual
	Gestor 14	Capacitação/99	Programa da Direção	Projeto da UnisulVirtual/03	Campus Virtual/05
	Gestor 15	Capacitação/100	Programa da Direção	Cursos Extensão	
ISDB	Gestor 16	Desenho do Currículo	Def. Plataforma	Sensibiliz.	Elaboração Mat.
	Gestor 17	Desenho do Currículo	Def. Plataforma	Visita Escolas	Elaboração Mat.
	Gestor 18	Elab. Doc. Normativos	Conc. Elab. Curric.	Formação/Designer/Tutor	Elaboração Mat.
	Gestor 19	Elab. Currículo	Visita aos Centros	Elab. Módulos	Elaboração Mat.

APOLITÉCNICA	Gestor 20	Formação da Equipe	Troca de experiências	Parcerias	Implementação
	Gestor 21	Formação da Equipe	Institucionalização	Parcerias	
UEM	Gestor 22	Estratégia/Gov.	Criação CEND	Conc. Modelo	Parcerias
	Gestor 23	Definição do Curso	Criação Pós-agron.	Conc. Modelo	Parcerias

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 7 traz as respostas dos gestores sobre a quais etapas da implantação de EaD os entrevistados tinham participado, constando-se que a maioria dos gestores participaram desde o início da implantação da EaD em sua instituição.

Quadro 7. Participação do entrevistado nas etapas de implantação de EaD

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	PARTICIPAÇÃO/ETAPAS
UFSC	Gestor 1	Desde implantação da Rede – 1995
	Gestor 2	Desde implantação da Rede
	Gestor 3	Institucionalização
	Gestor 4	Curso Ciências Agrárias
	Gestor 5	Desde 2001
	Gestor 6	Elaboração do Projeto
	Gestor 7	Desde a concepção do Projeto
UFMS	Gestor 8	Etapas 1 – 4
UDESC	Gestor 9	Desde o Curso Piloto
	Gestor 10	Curso Piloto
	Gestor 11	Projeto Piloto
	Gestor 12	Implantação
UNISUL	Gestor 13	UnisulAberta
	Gestor 14	Desde a capacitação de professores
	Gestor 15	Projeto Pedagógico/04
ISDB	Gestor 16	Todas
	Gestor 17	Todas
	Gestor 18	Todas
	Gestor 19	Todas
APOLITÉCNICA	Gestor 20	Últimas três
	Gestor 21	Desde o início
UEM	Gestor 22	Todas/02
	Gestor 23	Todas/02

Fonte: Dados da pesquisa.

Como complemento da questão anterior, o Quadro 8 apresenta as respostas dos gestores sobre que ações desenvolveram nessas etapas, constando-se que a maioria dos gestores desenvolveu pelo menos uma ação.

Quadro 8. Ações desenvolvidas nas etapas

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	AÇÃO
-------------	--------------	------

		Ação 1	Ação 2	Ação 3	Ação 4
UFSC	Gestor 1	Criação RNP	Criação Rede VC	Prof. cursos	
	Gestor 2				
	Gestor 3	Coordenação	Implantação		
	Gestor 4	Professor de Disciplina			
	Gestor 5	Escolha de comissões	Seletivo Tutores	Formação Tutor	Planejamento/Execução
	Gestor 6	Participação direta			
	Gestor 7	Estruturação Metodológica	Tecnológica	Concepção das aulas	
UFMS	Gestor 8	Participação Ambientes	Análise/Testes Módulos	Apoio Técnico	Reuniões
UDESC	Gestor 9	Escrever Cadernos	Gravar material apoio VC	Viajar para os Pólos	
	Gestor 10	Conteudista	Elaboração dos Cadernos	Capacitação dos Tutores	Aplicar e corrigir provas
	Gestor 11				
	Gestor 12	Tutora	Professora		
UNISUL	Gestor 13	Desenvolvimento Espaço/Virtual	Definição do Ambiente Virtual	Parte Metodológica	Didático/Pedagógico
	Gestor 14	Planejamento da Metodologia	Implantação	Designer Instrucional	Projeto de Planejamento
	Gestor 15	Curso de Graduação	Implementação		
ISDB	Gestor 16	Elaboração do Currículo	Desenho, Elaboração / Módulos	Propor Seleção	Elaboração/Mat.
	Gestor 17	Elaboração do Currículo	Desenho, Elaboração / Módulos	Superv. Elab.	
	Gestor 18	Doc. Normativos	Formação / Designer	Elab. Manuais	Divulgar o Progr.
	Gestor 19	Plano de Estudo	Visita aos Centros	Elab. Manuais	Tutoria
APOLÍTÉCNICA	Gestor 20	Conhec. Modelos	Escolha de Modelo	Processo Seletivo	
	Gestor 21	Conhec. Modelos	Escolha de Modelo	Processo Seletivo	
UEM	Gestor 22	Implantação	Concep. Modelo	Tipo de Modelo	
	Gestor 23	Coordenação	-	Tipo de Modelo	

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 9, estão dispostas as respostas dos gestores sobre as etapas mais problemáticas quando se pretende implementar cursos de EaD em IES, e cujas respostas poderão contribuir na elaboração do modelo de UA para Moçambique.

Quadro 9. Etapas mais problemáticas

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	ETAPA MAIS PROBLEMÁTICA	POR QUÊ?
UFSC	Gestor 1	Custos iniciais	Diferença Qualidade
	Gestor 2		
	Gestor 3	Descentralização	Bacharelado/Licenciatura
	Gestor 4	Comunicação	Distância
	Gestor 5	Material nos Pólos	Distância/Planejamento
	Gestor 6	Definição do Conteúdo	Decidir Orçamento
	Gestor 7	Demora Recursos	Jurídico/Legal
UFSM	Gestor 8	Etapa 3 ⁽¹⁾	Motivação Pessoal
UDESC	Gestor 9	Demanda de alunos	S/Avaliação do Pilot
	Gestor 10	Demanda de alunos	S/Avaliação do Pilot
	Gestor 11	Resistência Institucional	
	Gestor 12	Pedagógica/Administrativa	Perfil Universitário
UNISUL	Gestor 13	Aceitação	Metodologia Diferente
	Gestor 14	Aumento de N. de alunos	Crescimento da Estrutura
	Gestor 15	Desenvolvimento de Materiais	Todo pronto ao início
ISDB	Gestor 16	Definição de Competências	
	Gestor 17	Des. Curric.	Não havia Exped.
	Gestor 18	Des. Curric.	Não havia Exped.
	Gestor 19	Des. Curric.	Não havia Exped.
APOLITÉCNICA	Gestor 20	Etapa 4 ⁽²⁾	
	Gestor 21	Negociação	Experiência
UEM	Gestor 22	Negociação	
	Gestor 23	Negoc. Implant.	

(1) Lembra-se que a Etapa 3, para esse Gestor, refere-se à utilização comparativa de outros Softwares, como consta no Quadro 6.

(2) Lembra-se que a Etapa 4, para esse Gestor, refere-se à implementação.

Fonte: Dados da pesquisa.

A fim de complementar a questão anterior, o Quadro 10 mostra as etapas que transcorreram mais facilmente dentro do planejado. Para essa questão, constatou-se que, em sua maioria, houve pelo menos uma etapa considerada mais fácil dentro do planejado.

Quadro 10. Etapas mais fáceis dentro do planejado

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	ETAPA MAIS FÁCIL	POR QUÊ?
UFSC	Gestor 1	Qualidade	Tecnologia
	Gestor 2		
	Gestor 3	<i>Know How</i>	
	Gestor 4	Atualização do Moodle	Comunicação com alunos mais fácil
	Gestor 5	Nenhum	Problemas diversos

	Gestor 6	Difícil responder	
	Gestor 7	Adequação Profissional	
UFSC	Gestor 8	Desenvolvimento do Software	Profissionais Qualificados
UDESC	Gestor 9	Turma Piloto/2ª	Presencial/Virtual
	Gestor 10	Turma Piloto/2ª	Presencial/Virtual
	Gestor 11	Pedagógico	Consistência e Qualidade
	Gestor 12		
UNISUL	Gestor 13	Implementar a Capacitação	Cultura de Tecnologia Educacional
	Gestor 14	Engajamento das Pessoas	Inovação, Novidade
	Gestor 15	Apoio Estruturado	Processo Organizado
ISDB	Gestor 16		
	Gestor 17	Sup. Elab.	Experiência
	Gestor 18		
	Gestor 19	Elab. Mat.	Havia Bibliot.
APOLITÉCNICA	Gestor 20		
	Gestor 21	Nenhuma	Não havia experiência
UEM	Gestor 22		
	Gestor 23		

Fonte: Dados da pesquisa.

O segundo bloco de perguntas para os gestores de EaD (questões 9 a 29), tiveram como objetivo traçar o perfil das instituições onde atuam, a fim de se conhecer as características da EaD em cada uma das IES pesquisadas, gerando, assim, informações sobre o assunto. Este bloco de questões cumpre com os objetivos específicos: 3. identificar as características da EaD da experiência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que sejam aplicáveis à Moçambique; 4. identificar as diferentes etapas da experiência de implementação da EaD nas IES, no que se refere à infraestrutura, formação do corpo docente e resposta do corpo discente; e 6. identificar as diretrizes de transposição da experiência em EaD para Moçambique, com base na Universidade Aberta. As respostas contribuirão para a elaboração do modelo de UAM proposto neste trabalho.

Assim, para se obter o perfil da instituição no que tange à EaD, o Quadro 11 apresenta quais foram os primeiros cursos oferecidos no início do processo, constatando-se que os cursos variavam de acordo com as necessidades de cada instituição.

Quadro 11. Primeiros cursos oferecidos no início do processo

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	CURSOS			
		Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4
UFSC	Gestor 1	Eng. Prod.	Gestão da Qualidade	Logística	Segurança Pública

	Gestor 2	Eng. Prod.	Gestão da Qualidade	Logística	Segurança Pública
	Gestor 3	Física	Matemática	-	-
	Gestor 4	MTM - 1990	Lic. Ciências	Formação de Professores 2001	Curso de Graduação
	Gestor 5	MTM - 2005	Física		
	Gestor 6	MTM	Física	Química	Letras
	Gestor 7	ADM	Economia	Contábeis	
UFSM	Gestor 8	Educação Especial	Geografia	História	MTM/Física
UDESC	Gestor 9	Pedagogia			
	Gestor 10	Pedagogia			
	Gestor 11	Pedagogia			
	Gestor 12	Pedagogia			
UNISUL	Gestor 13	MKT Digital /02	Cálculo/Exp.	Pró-Juris/03	Gestão Estratégica das Organizações
	Gestor 14	Gestão Estr. Org.	Administração Pública		
	Gestor 15	Gestão Estr. Org.	Gestão TI		
ISDB	Gestor 16	Ciências de Adm.	Contabilidade e Gestão	Elet. Mec.	Hot. e Rest. AgroPec.
	Gestor 17	Ciências de Adm.	Contabilidade e Gestão	Elet. Mec.	Hot. e Rest. AgroPec.
	Gestor 18	Ciências de Adm.	Contabilidade e Gestão	Elet. Mec.	Hot. e Rest. AgroPec.
	Gestor 19	Ciências de Adm.	Contabilidade e Gestão	Elet. Mec.	Hot. e Rest. AgroPec.
APOLITÉCNICA	Gestor 20	Gestão de Emp.	Gestão de RH		
	Gestor 21	Gestão de Emp.	Gestão de RH		
UEM	Gestor 22	BGN			
	Gestor 23	Pós-Grad. Agronomia			

Fonte: Dados da pesquisa.

Como complementação à questão anterior, o Quadro 12 traz as respostas dos gestores sobre as razões dessa escolha (demanda dos

alunos ou restrições da própria instituição?), constatando-se, na maioria das respostas, como primeira razão, a opção demanda.

Quadro 12. Razões da escolha pelos cursos citados

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	RAZÕES			
		Razão 1	Razão 2	Razão 3	Razão n
UFSC	Gestor 1	Demanda			
	Gestor 2	Demanda			
	Gestor 3				
	Gestor 4	Solicitação	Edital do MEC		
	Gestor 5	Chamada GF			
	Gestor 6	Desafio			
	Gestor 7	Desafio			
UFMS	Gestor 8				
UDESC	Gestor 9	Demanda			
	Gestor 10	Demanda			
	Gestor 11	Demanda			
	Gestor 12	Demanda			
UNISUL	Gestor 13	Exigência de Mercado			
	Gestor 14	Exigência de Mercado			
	Gestor 15	Exigência de Mercado			
ISDB	Gestor 16	Necessidade de Mercado			
	Gestor 17	Necessidade de Mercado			
	Gestor 18	Demanda do País			
	Gestor 19	Demanda de Mercado	Plano de Governo	Demanda de alunos	
APOLÍTÉCNICA	Gestor 20	Demanda de alunos	Exp. da Instituição		
	Gestor 21	Demanda	Exp. da Instituição		
UEM	Gestor 22	Demanda	Graduados Absorvidos	Oportunidades	
	Gestor 23	Políticas MEC			

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 13 dispõe as respostas em relação a quantos alunos tinham por curso, constatando-se uma variedade entre as IES, dependendo do curso.

Quadro 13. Alunos por curso

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	CURSOS/ALUNOS							
		Curs o 1	Aluno s	Curs o 2	Aluno s	Curs o 3	Aluno s	Curso n	Aluno s
UFSC	Gestor 1	EPS	50	EPS, Qda d,	50				

				Log. SP					
	Gestor 2	EPS	10	EPS, Qdad, Log. SP	30				
	Gestor 3	Física	580	MTM	200				
	Gestor 4	MTM	500	Física	400				
	Gestor 5	MTM	500	Física	400				
	Gestor 6	ADM	500	ADM	400	ADM	600		
	Gestor 7	ADM	654	ADM	400	ADM	600		
UFSM	Gestor 8								
UDESC	Gestor 9	Ped.	200	Ped.	3000	Ped.	9000		
	Gestor 10	Ped.	200	Ped.	3000	Ped.	9000		
	Gestor 11	Ped.	200	Ped.	3000	Ped.	9000		
	Gestor 12	Ped.	200	Ped.	3000	Ped.	9000		
UNISUL	Gestor 13	Gest. Estrat. Org.	500	MKT Digital	500				
	Gestor 14	Gest. Estrat. Org.	500	MKT Digital	600				
	Gestor 15	Ges. TI	100						
ISDB	Gestor 16	Ciência - Adm.	30	Cont. Ges.	30	Elet. r.	30	Mec.	30
	Gestor 17	Ciência - Adm.	30	Cont. Ges.	30	Elet. r.	30	Mec.	30
	Gestor 18	Ciência - Adm.	30	Cont. Ges.	30	Elet. r.	30	Mec.	30
	Gestor 19	Ciência - Adm.	30	Cont. Ges.	30	Elet. r.	30	Mec.	30
APOLÍTÉCNICA	Gestor 20	Ges. Emp. r.	20	Ges RH	22	Ciência - Ped.	26	Est. E Des.	29
	Gestor 21	Ges. Emp. r.	20	Ges RH	22	Ciência - Ped.	26	Est. E Des.	29

UEM	Gestor 22	BG N	77	BG N	289	BG N	200		
	Gestor 23	Pós- Gra d.	35						

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 14 apresenta as respostas dos gestores sobre se a instituição se estruturou em pólos, constatando-se, na maioria das respostas, que houve estruturação em pólos, com exceção dos Gestores do ISDB e os da APOLITÉCNICA que responderam que a instituição a que pertencem não se estruturou dessa forma, sem, entretanto, apresentarem o motivo.

Quadro 14. Estruturação em pólos

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	SIM / NÃO	ONDE?	POR QUÊ?
UFSC	Gestor 1			
	Gestor 2			
	Gestor 3	Sim	SC	Demanda
	Gestor 4	Sim	SC	Demanda
	Gestor 5			
	Gestor 6	Sim	SC	Orientação MEC
	Gestor 7	Sim	SC	Orientação MEC
UFMS	Gestor 8	Sim	RS	Problemas localizados
UDESC	Gestor 9	Sim	SC	Pela proximidade
	Gestor 10	Sim	SC	Pela proximidade
	Gestor 11	Não		Não existia conexão
	Gestor 12	Sim	SC	
UNISUL	Gestor 13	Sim	BH, RJ, SP, RE, AS, BA, FPO LIS	Convênio/Localização Funcionários
	Gestor 14	Não		
	Gestor 15	Não		
ISDB	Gestor 16	Não		
	Gestor 17	Não		
	Gestor 18	Não		
	Gestor 19	Não		
APOLITÉCNICA	Gestor 20	Não		
	Gestor 21	Não		
UEM	Gestor 22	Não		
	Gestor 23	Sim	MPM, Chokwé, Chimoio	

Fonte: Dados da pesquisa.

Perguntou-se aos entrevistados se, inicialmente, o material didático era impresso ou digitalizado, solicitando a eles, que respondessem em percentuais. Em seguida, fez-se a mesma pergunta, só que dirigida aos tempos atuais (questão 12). O Quadro 15 traz as respostas.

Quadro 15. Material didático

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	MATERIAL DIDÁTICO				COMENTÁRIO
		Inicialmente		Atualmente		
		Impress o	Digitalizad o	Impress o	Digitalizad o	
UFSC	Gestor 1	100%	100%	100%	100%	
	Gestor 2	100%	100%	100%	100%	
	Gestor 3	100%	100%	100%	100%	
	Gestor 4	100%	100%	100%	100%	O aluno precisa do material
	Gestor 5					
	Gestor 6	100%	100%	100%	100%	
	Gestor 7	100%	100%	100%	100%	
UFSM	Gestor 8	30%	70%	10%	90%	CD-ROMM, depois Internet
UDESC	Gestor 9	100%	100%	100%	100%	
	Gestor 10	100%	100%	100%	100%	
	Gestor 11	100%	100%	100%	100%	
	Gestor 12	100%	100%	100%	100%	
UNISUL	Gestor 13	100%	70-80%	70-80%	100%	Acesso obrigatório Internet
	Gestor 14	100%	100%	100%	100%	
	Gestor 15	100%	100%	100%	100%	
ISDB	Gestor 16	100%		100%		
	Gestor 17	100%		100%		
	Gestor 18	100%		100%		Mat. Imp.
	Gestor 19	100%		100%		
APOLITÉCNICA	Gestor 20	80%	20%	60%	40%	Uso Comp. Acesso
	Gestor 21	80%	20%	60%	40%	Uso Comp. Acesso
UEM	Gestor 22		100%		100%	Op. Inst.
	Gestor 23	70%	30%	70%	30%	Op. Inst.

Fonte: Dados da pesquisa.

De forma sucinta, o Quadro 16 traz as respostas dos gestores sobre como estão estruturadas as tutorias em suas IES.

Quadro 16. Estruturação das tutorias

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	ESTRUTURAÇÃO DAS TUTORIAS
UFSC	Gestor 1	Customizada
	Gestor 2	Customizada
	Gestor 3	Customizada
	Gestor 4	Tutor 25 alunos
	Gestor 5	
	Gestor 6	Tutoria Presencial e a Distância
	Gestor 7	Tutoria/Monitoria
UFSM	Gestor 8	Tutor Presencial
UDESC	Gestor 9	
	Gestor 10	
	Gestor 11	Tutorias Presenciais

	Gestor 12	Suporte Pedagógico
UNISUL	Gestor 13	Professor/Tutor
	Gestor 14	Professor/Tutor
	Gestor 15	Professor/Tutor
	Gestor 16	Interação Tutor
ISDB	Gestor 17	Interação Tutor
	Gestor 18	
	Gestor 19	Interação Tutor
APOLITÉCNICA	Gestor 20	Oficinas de Aprend.
	Gestor 21	Oficinas de Aprend.
UEM	Gestor 22	Sinc./Assinc.
	Gestor 23	Interação

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 17 foram dispostas as respostas dos gestores sobre quais as atribuições dos professores, tutores e pessoal de apoio, constatando-se variadas respostas entre as IES.

Quadro 17. Atribuições dos professores, tutores e pessoal de apoio

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	ATRIBUIÇÕES		
		Professores	Tutores	Pessoal de Apoio
UFSC	Gestor 1	Conteúdo	Motivação e Acompanhamento	Suporte Técnico
	Gestor 2	Conteúdo	Motivação e Acompanhamento	Suporte Técnico
	Gestor 3	Conteúdo	Motivação e Acompanhamento	Suporte Técnico
	Gestor 4	Conteúdo	Motivação e Acompanhamento	Suporte Técnico
	Gestor 5			
	Gestor 6	Elab. Conteúdo	Motivação e Acompanhamento	Suporte Técnico
	Gestor 7	Elab. Conteúdo	Assistência ao Aluno	Suporte Técnico
UFSM	Gestor 8	Material e Avaliação	Motivação e Acompanhamento	Suporte Técnico
UDESC	Gestor 9	Elab. Material, Aplicação e correção de provas	Motivar e orientar o aluno	Editoração
	Gestor 10	Elab. Material, Aplicação e correção de provas	Orientar o aluno	Editoração
	Gestor 11	Produção do Caderno	Acompanhamento	Suporte Técnico
	Gestor 12	Elaboração / Gerenciamento	Gerenciamento / Aluno	Feedback
UNISUL	Gestor 13	Elaboração / Avaliação / Aplicação e Acompanhamento	Motivação / Aproximação	Suporte Técnico

	Gestor 14	Elaboração / Avaliação / Aplicação e Acompanhamento	Motivação / Acompanhamento	Monitor
	Gestor 15	Didático / Pedagógico	Objetivos / Aprendizagem	Monitores
ISDB	Gestor 16	Elaboração / avaliação mat.	Aplic. Aval.	Logística, Org. Mat.
	Gestor 17	Elaboração / avaliação mat.	Aplic. Aval.	Logística, Org. Mat.
	Gestor 18	Conc. Elab. Mat.	Acomp. Sup.	Auxílio Adm.
	Gestor 19	Elab., Aval. Mat.	Elab. Material	Logística, Org. Mat.
APOLITÉCNICA	Gestor 20	Ministram Palestras 2xSem	Orientam	Aux. Adm.
	Gestor 21	Ministram Palestras 2xSem	Orientam	Aux. Adm.
UEM	Gestor 22	Elab. Mat.	Aplic. – Aval.	Prep. Mat.
	Gestor 23	Elab. Mat.	Aplic. – Aval.	Prep. Mat.

Fonte: Dados da pesquisa.

Já o Quadro 18 traz as respostas sobre como e onde são elaborados os materiais didáticos (objetos de aprendizagem) para circularem na EaD, verificando-se que os professores conteudistas, de modo geral, são os responsáveis por essa elaboração.

Quadro 18. Como e onde são elaborados os materiais didáticos

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	MATERIAIS DIDÁTICOS	
		Como são elaborados	Onde são elaborados
UFSC	Gestor 1	Professores Presenciais	Laboratório
	Gestor 2	Professores Presenciais	Laboratório
	Gestor 3	Professores Presenciais	Laboratório
	Gestor 4	Coordenação do Curso	Laboratório
	Gestor 5		
	Gestor 6	Conteúdo Básico	Acabamento uniforme
	Gestor 7	Professor/Curso	Conversa Professor/Curso
UFSM	Gestor 8	Não sabe	UFSM
UDESC	Gestor 9	Pelos Conteudistas	Laboratório
	Gestor 10	Profissionais TI	Laboratório
	Gestor 11	Profissionais Conteúdo	Laboratório
	Gestor 12	Professores/Conteudistas	Laboratório
UNISUL	Gestor 13	Professores Conteudistas	Laboratório UDESC
	Gestor 14	Planejamento	Laboratório
	Gestor 15	Edital/Conteudista	Laboratório UDESC
ISDB	Gestor 16		ISDB
	Gestor 17	Modelo adaptado	ISDB
	Gestor 18		ISDB
	Gestor 19	Estrutura Tecnológica	ISDB
APOLITÉCNICA	Gestor 20	Brasil/Portugal	Brasil

	Gestor 21	Brasil/Portugal	Brasil
UEM	Gestor 22	Parc. Econ. Informática	CEND
	Gestor 23		Faculdade Agronomia

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 19 apresenta o resultado da questão sobre qual a infraestrutura mínima necessária, na elaboração dos objetos de aprendizagem, no tocante ao espaço, material, competências.

Quadro 19. Infraestrutura mínima necessária na elaboração dos objetos de aprendizagem

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	Infraestrutura Mínima Necessária – Elaboração dos Objetos de Aprendizagem		
		Quanto ao Espaço	Quanto ao Material	Quanto a Competências
UFSC	Gestor 1	Espaço mínimo	Tecnologia	Desenvolvimento
	Gestor 2	Espaço mínimo	Tecnologia	Desenvolvimento
	Gestor 3	Espaço mínimo	Tecnologia	Desenvolvimento
	Gestor 4	Espaço adequado	Tecnologia	Desenvolvimento
	Gestor 5			
	Gestor 6	Espaço adequado	Tecnologia	Desenvolvimento
	Gestor 7		Tecnologia	Desenvolvimento
UFSM	Gestor 8	Lab. Internet	Comp. Mídias, Biblioteca	Todos envolvidos
UDESC	Gestor 9	Sala Logística de VC/TVC/BF	Livros, Comp. Material complementar	Profissionais Qualificados
	Gestor 10	Sala Logística de VC/TVC/BF	Comp. Material complementar	Desenvolvimento
	Gestor 11	Sala Logística de VC/TVC/BF	Comp. Material complementar	Desenvolvimento
	Gestor 12	Administrativo	Pedagógico / Tecnológico	Interdependentes
UNISUL	Gestor 13	Laboratório Multimídia		Equipe de profissionais
	Gestor 14	Planejamento, Designer, Estrutura		
	Gestor 15	Sala Logística		Equipe de profissionais
ISDB	Gestor 16	Sala Trabalho	Biblioteca	
	Gestor 17	Sala Trabalho	Suficiente	Elevada
	Gestor 18	Sala Trabalho	Comp.	
	Gestor 19	Sala Trabalho	Biblioteca	
APOLITÉCNICA	Gestor 20		Guias de Estudo	Equipe Qualificada
	Gestor 21		Guias de Estudo	Equipe Qualificada
UEM	Gestor 22	Sala de Trabalho		Equipe Capacitada
	Gestor 23	Sala de Trabalho		Equipe Capacitada

Fonte: Dados da pesquisa.

Como complementação da questão anterior, foi solicitado aos entrevistados que comentassem sobre a evolução da infraestrutura, no tocante a: com quais equipamentos o programa iniciou; quais foram incorporados em um segundo momento; e qual é a realidade atual, como pode ser constatado no Quadro 20.

Quadro 20. Comentários sobre a evolução da infraestrutura

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	EVOLUÇÃO DA INFRAESTRUTURA		
		Com quais equipamentos o programa iniciou	Quais foram incorporados em um segundo momento	Qual é a realidade atual
UFSC	Gestor 1	Grandes TV's	Banda Larga	AVEA
	Gestor 2		Banda Larga	AVEA
	Gestor 3		Banda Larga	AVEA
	Gestor 4	Computadores	Equipamento Moderno	AVEA
	Gestor 5			
	Gestor 6	Computador	Qualidade	AVEA
	Gestor 7	Int. VC Mat. Imp.	CD	Teleconferência
UFSM	Gestor 8	Microcomp.	Servidores, WEB, Equip. Projetistas	Não sei
UDESC	Gestor 9	Sala e Comp.	Serv.	AVEA
	Gestor 10	Microcomp., sala pequena	Mais espaço, Comp. Bibliografia	AVEA
	Gestor 11	Computador e Profissionais de TI		Profissionais Qualificados e Equipamentos
	Gestor 12	Comp. Imp.	Espaço/Tecnologia/Biblioteca	AVEA
UNISUL	Gestor 13	Servidor, Microcomp.	Servidores, Banco de Dados, Câmeras	Visual Gráfica, WEB, Equip. Moderno
	Gestor 14	Servidor, Microcomp.	Servidores, Banco de Dados, Câmeras	Maior Escala
	Gestor 15	Servidor, Microcomp.	Atualização	Tecnologia, Profissionais
ISDB	Gestor 16	Comp. Imp. Internet	Livros, reprografia	Equip. moderno
	Gestor 17	Comp. Imp. Internet		
	Gestor 18	Comp. Imp. Internet	Máq., Oficina	
	Gestor 19			
APOLITÉCNICA	Gestor 20			
	Gestor 21			
UEM	Gestor 22			
	Gestor 23			

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 21 apresenta as respostas dos gestores sobre como se dá a articulação entre os professores que dominam o conteúdo e os desenvolvedores dos objetos de aprendizagem.

Quadro 21. Articulação entre os professores que dominam o conteúdo e os desenvolvedores dos objetos de aprendizagem

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	ARTICULAÇÃO
UFSC	Gestor 1	Professor/Design
	Gestor 2	Professor/Design
	Gestor 3	Professor/Design
	Gestor 4	Professor/Design
	Gestor 5	
	Gestor 6	Professor/Design
	Gestor 7	Professor/Design
UFSM	Gestor 8	UFSM – Várias reuniões
UDESC	Gestor 9	Professores produzem o caderno
	Gestor 10	Professor/Curso
	Gestor 11	Professor/Conteudista
	Gestor 12	Professor/Designer
UNISUL	Gestor 13	Mútuo Respeito
	Gestor 14	Comunicação
	Gestor 15	Contato
ISDB	Gestor 16	
	Gestor 17	
	Gestor 18	Comunicação
	Gestor 19	Intercâmbio
APOLITÉCNICA	Gestor 20	Palestrante
	Gestor 21	Palestrante
UEM	Gestor 22	Professor/Desenvolvedor
	Gestor 23	Professor/Desenvolvedor

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 22 traz os comentários sobre o papel do Ministério da Educação (legislação, apoio, diretrizes, etc.), como órgão regulador na instalação de EaD em sua Instituição.

Quadro 22. Comentários sobre o papel do Ministério da Educação na Instituição

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	COMENTÁRIO
UFSC	Gestor 1	Barreiras no início
	Gestor 2	Barreiras no início
	Gestor 3	Barreiras no início
	Gestor 4	Edital Cursos
	Gestor 5	
	Gestor 6	Interesses
	Gestor 7	MEC fundamental
UFSM	Gestor 8	Independência institucional
UDESC	Gestor 9	Legislação, falta feedback
	Gestor 10	Gerenciamento
	Gestor 11	Envolvimento político, MEC impõe regras

	Gestor 12	Visitas/Avaliação
UNISUL	Gestor 13	Relação estreita
	Gestor 14	Envolvimento/Credenciamento
	Gestor 15	Regras/Fxexibilidade
ISDB	Gestor 16	
	Gestor 17	Pouco envolvimento
	Gestor 18	Sem comentário
	Gestor 19	
APOLITÉCNICA	Gestor 20	
	Gestor 21	
UEM	Gestor 22	INED
	Gestor 23	INED

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 23 apresenta as respostas dos gestores sobre que tipo de infraestrutura o aluno precisa ter disponível para participar das aulas de EaD, constatando-se que a maioria dos gestores ressaltaram a importância do acesso à Internet.

Quadro 23. Tipo de infraestrutura que o aluno precisa ter na EaD

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	TIPO DE INFRAESTRUTURA QUE O ALUNO PRECISA TER NA EaD
UFSC	Gestor 1	Internet, Comp.
	Gestor 2	Internet, Comp.
	Gestor 3	Internet, Comp.
	Gestor 4	Internet, Comp.
	Gestor 5	
	Gestor 6	Internet, Comp.
	Gestor 7	Acesso VC, Morar próximo
UFMS	Gestor 8	Comp., Internet
UDESC	Gestor 9	Pólo com Internet e Comp.
	Gestor 10	Internet, Comp., Pólo
	Gestor 11	Mat. Imp.
	Gestor 12	Comp. Internet
UNISUL	Gestor 13	Espaço, Comp., Acesso Internet
	Gestor 14	Endereço, Internet
	Gestor 15	Espaço, Comp., Acesso Internet
ISDB	Gestor 16	
	Gestor 17	Internet, Biblioteca
	Gestor 18	
	Gestor 19	
APOLITÉCNICA	Gestor 20	Comp., Internet
	Gestor 21	Comp., Internet
UEM	Gestor 22	Comp., Internet
	Gestor 23	Comp., Internet

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 24, foram dispostas as respostas dos gestores sobre o valor (aproximado) do investimento na implantação do processo de EaD em suas instituições, constatando-se que a maioria dos

entrevistados não soube responder e outros deixaram essa questão em branco, como foi o caso dos gestores de Moçambique, provavelmente, por não terem acesso a essa informação.

Quadro 24. Valor (aproximado) do investimento na implantação do processo de EaD

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	VALOR APROXIMADO
UFSC	Gestor 1	20 milhões de reais
	Gestor 2	Não soube dizer
	Gestor 3	Não soube dizer
	Gestor 4	Não soube dizer
	Gestor 5	
	Gestor 6	Não soube dizer
	Gestor 7	Não soube dizer
UFMS	Gestor 8	Não soube informar
UDESC	Gestor 9	Não soube
	Gestor 10	Não soube
	Gestor 11	Não soube
	Gestor 12	Não tem acesso
UNISUL	Gestor 13	Não soube informar
	Gestor 14	Não soube informar
	Gestor 15	Não soube informar
ISDB	Gestor 16	
	Gestor 17	
	Gestor 18	
	Gestor 19	
APOLÍTÉCNICA	Gestor 20	
	Gestor 21	
UEM	Gestor 22	
	Gestor 23	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao tempo que o programa tem desde o início até a situação atual, os entrevistados se posicionaram da seguinte forma, conforme consta no Quadro 25. Pode-se perceber que o tempo de 3 anos e 8 meses mencionado por alguns gestores da UFSC deve-se ao fato destes terem começado a participar do processo de EaD muito tempo depois dos demais gestores dessa IES, que estão envolvidos no processo desde o seu início.

Quadro 25. Tempo que o programa tem desde o início até a situação atual

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	TEMPO DO PROGRAMA
UFSC	Gestor 1	15 anos
	Gestor 2	16 anos
	Gestor 3	
	Gestor 4	3 anos e 8 meses
	Gestor 5	
	Gestor 6	3 anos e 8 meses
	Gestor 7	

UFMS	Gestor 8	9 anos
UDESC	Gestor 9	10 anos e 8 meses
	Gestor 10	9 anos e 8 meses
	Gestor 11	9 anos e 8 meses
	Gestor 12	10 anos e 8 meses
UNISUL	Gestor 13	8 anos e 8 meses
	Gestor 14	8 anos e 8 meses
	Gestor 15	8 anos e 8 meses
ISDB	Gestor 16	4 anos e 6 meses
	Gestor 17	4 anos e 6 meses
	Gestor 18	4 anos e 6 meses
	Gestor 19	4 anos e 6 meses
APOLÍTÉCNICA	Gestor 20	11 meses
	Gestor 21	11 meses
UEM	Gestor 22	2 anos e 5 meses
	Gestor 23	1 anos e 3 meses

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 26 mostra os percentuais dos cursos online e presenciais, segundo as respostas dos gestores.

Quadro 26. Percentuais dos cursos online e presenciais

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	CURSOS	
		Online	Presenciais
UFSC	Gestor 1	80%	20%
	Gestor 2	80%	20%
	Gestor 3	80%	20%
	Gestor 4	70%	30%
	Gestor 5		
	Gestor 6	75%	25%
	Gestor 7	80%	20%
UFMS	Gestor 8	20%	80%
UDESC	Gestor 9	75%	25%
	Gestor 10	10%	90%
	Gestor 11	80%	20%
	Gestor 12	75%	25%
UNISUL	Gestor 13	100%	
	Gestor 14	100%	
	Gestor 15	100%	100%
ISDB	Gestor 16	60%	40%
	Gestor 17	70%	30%
	Gestor 18	70%	30%
	Gestor 19	60%	40%
APOLÍTÉCNICA	Gestor 20		100%
	Gestor 21		100%
UEM	Gestor 22	100%	
	Gestor 23	60%	40%

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 27 apresenta os cursos mais difíceis de serem implementados, segundo a concepção dos gestores de EaD.

Quadro 27. Cursos mais difíceis de implementar

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	CURSOS MAIS DIFÍCEIS DE IMPLEMENTAR				
		Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4	Por quê?
UFSC	Gestor 1	Física	Química	Mat.	Biologia	Aplicação
	Gestor 2	Física	Química	Mat.	Biologia	Aplicação
	Gestor 3					
	Gestor 4	Física	Mat.			
	Gestor 5					
	Gestor 6	ADM	MTM	Física		
	Gestor 7	ADM				
UFMS	Gestor 8	Educação Especial	Geografia	História	MTM/Física	
UDESC	Gestor 9	Pedag.				
	Gestor 10	Pedag.				
	Gestor 11	Pedag.				
	Gestor 12	Pedag.				
UNISUL	Gestor 13	Progr.	Web Designer	Matemática		
	Gestor 14	Progr.	Mat.			
	Gestor 15	Não existe				
ISDB	Gestor 16					
	Gestor 17					
	Gestor 18					
	Gestor 19	Eletricidade	Mecânica			
APOLITÉCNICA	Gestor 20					
	Gestor 21					
UEM	Gestor 22	BGN				
	Gestor 23	Pós-Grad.				

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas dos entrevistados sobre qual o percentual dos alunos que iniciam e concluem o curso escolhido no tempo mínimo, encontram-se no Quadro 28.

Quadro 28. Percentual dos alunos que iniciam e concluem o curso escolhido no tempo mínimo

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	PERCENTUAL DOS ALUNOS QUE INICIAM E CONCLUEM O CURSO NO TEMPO MÍNIMO
UFSC	Gestor 1	50%
	Gestor 2	
	Gestor 3	
	Gestor 4	20-30%
	Gestor 5	
	Gestor 6	70-80%

	Gestor 7	70-80%
UFSM	Gestor 8	Não soube
UDESC	Gestor 9	70-80%
	Gestor 10	80%
	Gestor 11	80%
	Gestor 12	70-80%
UNISUL	Gestor 13	Não soube
	Gestor 14	40%
	Gestor 15	Não soube
ISDB	Gestor 16	Em curso
	Gestor 17	Em curso
	Gestor 18	Em curso
	Gestor 19	Em curso
APOLITÉCNICA	Gestor 20	Em curso
	Gestor 21	Em curso
UEM	Gestor 22	Em curso
	Gestor 23	Em curso

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi perguntado aos entrevistados qual o perfil dos alunos, solicitando-lhes que indicassem, em percentuais, as opções dadas. Suas respostas constam no Quadro 29.

Quadro 29. Perfil dos alunos

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	PERFIL DOS ALUNOS (%)							
		Por idade			Por atividade		Por sexo		
		Menos de 21 anos	21 a 25	26 a 30	31 ou mais	Funcionário público	Autônomo	Masc.	Fem.
UFSC	Gestor 1								
	Gestor 2								
	Gestor 3								
	Gestor 4								
	Gestor 5								
	Gestor 6							65%	35%
	Gestor 7							65%	35%
UFSM	Gestor 8								
UDESC	Gestor 9								
	Gestor 10								
	Gestor 11							98%	
	Gestor 12							100%	
UNISUL	Gestor 13								
	Gestor 14							70%	30%
	Gestor 15								
ISDB	Gestor 16								
	Gestor 17								
	Gestor 18								
	Gestor 19								
APOLITÉCNICA	Gestor 20							70%	30%
	Gestor 21							75%	25%
UEM	Gestor 22							75%	25%
	Gestor 23							60%	40%

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi perguntado, também, qual é o índice de desistência. As respostas encontram-se dispostas no Quadro 30.

Quadro 30. Índice de desistência

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	ÍNDICE DE DESISTÊNCIA
UFSC	Gestor 1	10-20%
	Gestor 2	10-20%
	Gestor 3	
	Gestor 4	
	Gestor 5	
	Gestor 6	20-30%
	Gestor 7	20-30%
UFSM	Gestor 8	
UDESC	Gestor 9	20-30%
	Gestor 10	20%
	Gestor 11	20%
	Gestor 12	5%
UNISUL	Gestor 13	
	Gestor 14	17%
	Gestor 15	
ISDB	Gestor 16	
	Gestor 17	
	Gestor 18	
	Gestor 19	
APOLÍTÉCNICA	Gestor 20	
	Gestor 21	
UEM	Gestor 22	
	Gestor 23	

Fonte: Dados da pesquisa.

Complementando a questão anterior, o Quadro 31 apresenta as respostas dos gestores sobre a que fatores podem ser atribuídos esse índice, constatando-se, como fator 1, a questão cultural e financeira. Já como fator 2, constata-se o tempo principalmente. Como fator 3, verifica-se a questão pedagógica, a mudança e a facilidade. Por fim, no fator 4, registrou-se o suporte.

Quadro 31. Fatores atribuídos ao índice de desistência

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	FATORES ATRIBUÍDOS AO ÍNDICE DE DESISTÊNCIA			
		Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
UFSC	Gestor 1	Cultural	Tempo	Pedagógica	Suporte
	Gestor 2	Cultural	Tempo	Pedagógica	Suporte
	Gestor 3				
	Gestor 4	Cultural	Tempo		
	Gestor 5				
	Gestor 6	Cultural	Tempo		
	Gestor 7	Cultural	Tempo		
UFSM	Gestor 8	Cultural	Tempo	Achar fácil	

UDESC	Gestor 9	Cultural	Tempo	Achar fácil	
	Gestor 10	Doença	Problema Familiar	Mudança	
	Gestor 11	Distância	Problema Familiar	Achar fácil	
	Gestor 12				
UNISUL	Gestor 13				
	Gestor 14	Financeiro	Pessoais	Mudança de emprego	
	Gestor 15	Financeiro	Tempo	Adaptação	
ISDB	Gestor 16				
	Gestor 17				
	Gestor 18				
	Gestor 19				
APOLITÉCNICA	Gestor 20				
	Gestor 21				
UEM	Gestor 22				
	Gestor 23				

Fonte: Dados da pesquisa.

Como última pergunta aos entrevistados, foi solicitado que citassem suas razões de como deveria ser, atualmente, a implantação de um sistema de EaD, tendo em vista a experiência de cada um. As respostas constam no Quadro 32.

Quadro 32. Como deveria ser, atualmente, a implantação de um sistema de EaD, de acordo com cada entrevistado

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	IMPLANTAÇÃO ATUAL DE UM SISTEMA DE EaD					
UFSC	Gestor 1	Não existe um modelo ideal	Modelo flexível	Foco no aluno	Questão tecnológica	Questão pedagógica	Adaptação
	Gestor 2	Não existe um modelo ideal	Modelo flexível	Foco no aluno	Questão tecnológica	Questão pedagógica	Adaptação
	Gestor 3	Não existe um modelo ideal	Modelo flexível	Foco no aluno	Questão tecnológica	Questão pedagógica	Adaptação
	Gestor 4	Não existe um modelo ideal	Modelo flexível	Profissionais qualificados	Valorizar o professor		Adaptação
	Gestor 5						
	Gestor 6	Vontade institucional	Curso aberto / fechado	Profissionais qualificados	Projeto Pedagógico		Adaptação

	Gestor 7	Vontade institucional	Curso aberto / fechado		Projeto Pedagógico		
UFSM	Gestor 8	EaD solidificado	Software próprio	Profissionais sobrando	Evolução tecnológica		
UDESC	Gestor 9	Atualização	Menos tempo	Acesso	Qualificação		
	Gestor 10	Profissionais qualificados	Planejamento				
	Gestor 11	Aluno conectado	Profissionais qualificados	Aprimorar o Ensino, Pesquisa e Extensão			
	Gestor 12	Flexibilidade de horários	Formação continuada				
UNISUL	Gestor 13	Planejamento	Espaço físico	Estrutura tecnológica			
	Gestor 14	Planejamento	Profissionais competentes	Tecnologia moderna			
	Gestor 15	Planejamento	Capacitação / professores	Estrutura flexível	Integração		
ISDB	Gestor 16						
	Gestor 17						
	Gestor 18	Criação de Centros	Espaço adequado	Estrutura tecnológica			
	Gestor 19						
APOLITÉCNICA	Gestor 20	Planejamento	Formação de Profissionais				
	Gestor 21	Planejamento	Formação de Profissionais	Estrutura tecnológica	Biblioteca		
UEM	Gestor 22	Planejamento	Envolvimento	Profissionais capacitados			
	Gestor 23	Planejamento	Profissionais capacitados	Estrutura tecnológica	Customização		

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo Quadro 32, constata-se que, segundo os entrevistados, não há um modelo ideal, mas sim parâmetros que devem ser cumpridos para dar qualidade, visibilidade e credibilidade a essa modalidade de ensino. As IES devem estudar qual a melhor maneira de desenvolvê-la em sua instituição, visando ao levantamento dos recursos tecnológicos e de infraestrutura física de que dispõe, revisando a proposta didático-metodológica que embasa seu referencial teórico e preparando o quadro docente e discente para este novo paradigma educacional. Isso leva a se acreditar que as experiências de outras IES podem contribuir no momento da elaboração de um modelo de EaD para cada instituição, como se pretende para Moçambique.

Percebe-se, também, que a EaD representa um dos principais argumentos utilizados para se justificar o emprego da modalidade de aprendizagem a distância, enquanto meio de atender à população que busca acesso ao ensino superior. E as IES estão cada vez mais empenhadas em ofertar cursos nesta modalidade com qualidade. Mas, para se criar infraestrutura, o desafio é manter as IES atualizadas e em condições de uso com pessoal qualificado. Esta reflexão tem a ver com políticas pontuais e que tendem a acabar assim que esta demanda for sendo qualificada.

4.2 RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS PARA OS ESTUDANTES

O questionário aplicado aos estudantes foi subdividido em 3 blocos de questões, sendo que o primeiro bloco (questões 1 e 2) foi destinado à Identificação, com o objetivo de conhecer a população pesquisada, quanto ao nome da instituição onde estão matriculados e quanto ao sexo. Já o segundo bloco (questão 3) teve o propósito de conhecer a formação e atuação profissional (escolarização) dos estudantes que responderam ao questionário, a fim de se saber em qual nível na EaD frequentam. Por fim, o terceiro bloco (questões 4 a 12), referente à Utilização de Recursos Tecnológicos, teve a intenção de conhecer a percepção dos estudantes sobre a realidade dos cursos na modalidade EaD frequentados por eles. Cumpriram, assim, com o objetivo específico: 3. Descrever a percepção dos estudantes de EaD dos cursos que frequentam, tanto no Brasil como em Moçambique. As respostas contribuirão para a elaboração do modelo de UAM proposto

neste trabalho.

Para compor esta seção, apresenta-se, primeiramente, o panorama geral das respostas de cada questão, e, num segundo momento, faz-se um desdobramento por instituição, o que permite uma visão mais global das respostas.

Como questão 1, perguntou-se aos estudantes à qual instituição pertenciam, constatando-se que os estudantes pesquisados pertencem às seguintes instituições: UP-Pemba, FACINTER, UFSC, UEM, UNISUL e APOLITÉCNICA.

A questão 2 referia-se ao sexo, constatando-se que a maioria, com 68%, são do sexo masculino e 30% do sexo feminino. Do total, 2% deixaram de responder a essa questão, conforme se pode verificar no Gráfico 1.

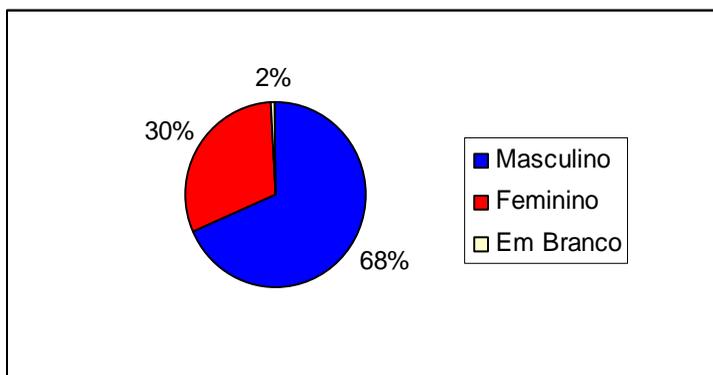


Gráfico 1. Distribuição por sexo

Fonte: Dados da pesquisa.

Desmembrando-se a questão, por instituição, como se pode verificar na Tabela 4, o resultado apontou que os estudantes foram assim distribuídos em relação ao sexo masculino: 26% são da UNISUL, representando a maioria de homens, dentre todas as instituições pesquisadas. E o menor percentual foi encontrado na APOLITÉCNICA, com 8% dos estudantes respondentes do sexo masculino.

Ressalta-se, porém, que na UP-Pemba todos os respondentes eram do sexo masculino, representando 100% nesta instituição.

Já em relação ao sexo feminino, no cômputo das instituições, constatou-se que a maioria, 31%, são da UEM, e o menor índice

encontrado, 12%, são da UNISUL.

Tabela 4. Distribuição por sexo - por instituição

ESTUDANTES/INSTITUIÇÃO	DISTRIBUIÇÃO POR SEXO	
	Masculino (%)	Feminino (%)
UP-PEMBA	100,0	
FACINTER	56,7	43,3
UFSC	62,0	38,0
UEM	62,4	37,6
UNISUL	81,0	17,0 *
APOLITÉCNICA	58,0	42,0

* Informa-se que 2,0% do total dos estudantes, nesta instituição, deixaram essa questão em branco.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a formação e atuação profissional (questão 3), quanto ao nível de escolarização, ao se fazer uma análise comparativa entre as instituições pesquisadas, constata-se que 100% dos estudantes da APOLITÉCNICA têm o Curso Superior Incompleto, seguidos dos estudantes da UEM (93,6%) e da FACINTER (88,3%).

Já em relação ao Curso de Pós-Graduação Incompleto, verifica-se que os estudantes respondentes da UP-Pemba representam o maior percentual (100%) em relação aos estudantes das demais instituições.

Os dados gerais da comparação das instituições, em relação a essa questão podem ser visualizados no Gráfico 2.

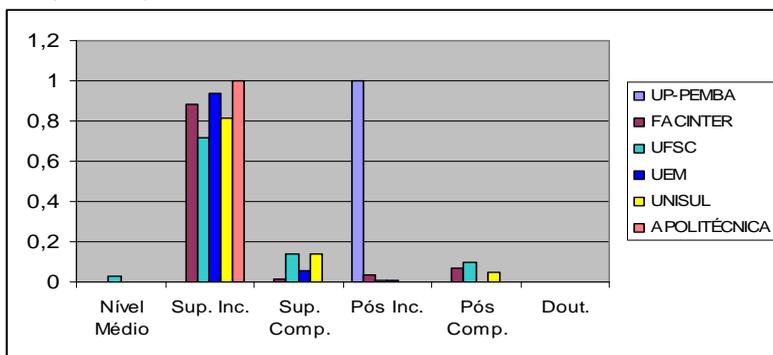


Gráfico 2. Distribuição por escolarização – comparação entre instituições

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 5, os dados constantes referem-se aos percentuais individualizados de cada curso, por instituição, ainda em relação à escolaridade dos estudantes.

Tabela 5. Nível de escolarização dos estudantes - por instituição

ESTUDANTES/INSTITUIÇÃO	CURSOS (%)
------------------------	------------

	Nível Médio	Sup. Inc.	Sup. Comp.	Pós Inc.	Pós Comp.	Dout.
UP-PEMBA				100%		
FACINTER		88,3%	1,7%	3,3%	6,7%	
UFSC	3,0%	72,0%	14,0%	1,0%	10,0%	
UEM		93,6	5,6%	0,8%		
UNISUL		81,7	13,5		4,8%	
APOLITÉCNICA		100%				

Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante à utilização de recursos tecnológicos, constata-se que a maioria, 57%, respondeu sim e 43% responderam não, conforme pode ser verificado no Gráfico 3.

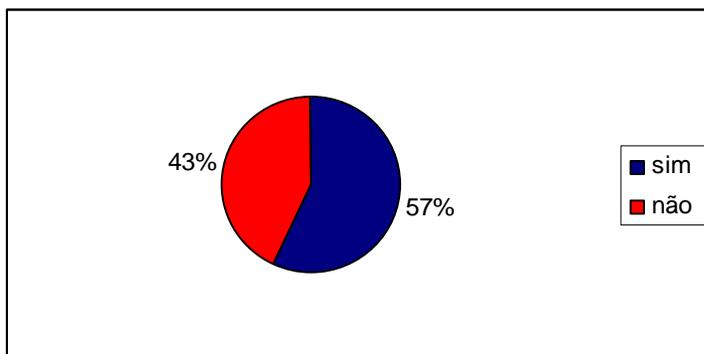


Gráfico 3. Tem computador em casa - geral

Fonte: Dados da pesquisa.

Já o Gráfico 4 apresenta as respostas por instituição, de onde se pode constatar que a UNISUL é a instituição, cujos estudantes (98%) possuem computador em suas casas. O menor percentual encontrado foi da UFSC, com 4,0% das respostas positivas.

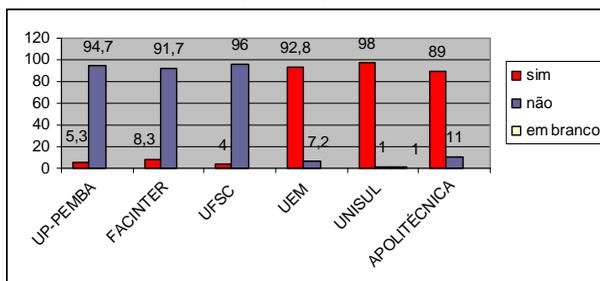


Gráfico 4. Tem computador em casa – por instituição

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a questão 5, como se pode verificar na Tabela 6, constata-se que a primeira vantagem, apontada pelos estudantes, foi a Acessibilidade (destaque na cor amarela), que obteve o maior percentual em quase todas as instituições, seguida da vantagem Tempo/Flexibilidade de horário (destaque na cor verde). Já como segunda vantagem, em quase todas as instituições, foi apontada a Comodidade (destaque na cor azul), recebendo os maiores percentuais.

Tabela 6. Vantagens que os estudantes veem nos cursos a distância - por instituição

ESTUDANTES / INSTITUIÇÃO	VANTAGENS					
	Vantagem 1	%	Vantagem 2	%	Vantagem 3	%
UP-PEMBA	Acessível	97,2	Melhorar trabalho laboral	2,86		
	Tutoria	2,8	Conhecimento	8,57		
			Comodidade	88,57		
FACINTER	Acessível	53,0	Curso objetivo	1,82		
	Tempo	18,2	Pesquisar	1,82		
	Flexibilidade	3,0	Qualidade	1,82		
	Comodidade	7,6	Dinamismo	3,64		
	Outras	9,1 ⁽¹⁾	Praticidade	5,45		
			Comodidade	85,45		
UFSC	Acessível	99,0	Comodidade	71,96		
	Beneficia mais pessoas	1,0	Autodesenvolvimento	6,54		
			Mobilidade e tempo	2,80		
			Qualidade	1,87		
			Outros	8,41 ⁽²⁾		
UEM	Acessível	68,7	Comodidade	41,86		
	Tempo	10,7	Baixo custo	33,33		
	Flexibilidade	8,4	Praticidade	4,65		
	Poupa tempo	3,1	Beneficia mais pessoas	3,10		
	Outros	4,6 ⁽³⁾	Outros	8,53 ⁽⁴⁾		
UNISUL	Flexibilidade de horário	77,0	Comodidade	44,78		
	Comodidade	12,0	Flexibilidade de horário	13,43		
	Autonomia	3,0	Autodidatismo	11,94		

	Autodidatismo	2,0	Custo	10,45		
	Outros	6,0 ⁽⁵⁾	Outros	19,40 ⁽⁶⁾		
APOLITÉCNICA	Acessibilidade	41,5	Comodidade	41,5	Praticidade	17,0

(1) Outras: qualidade (3,0%); atenção às aulas (1,5%); facilidade de aprendizagem (1,5%); direto/objetivo (1,5%); bom material (1,5%).

(2) Outros: acesso aulas/materiais (0,93%); alcance maior n. de estudantes (0,93%); aulas gravadas (0,93%); oportunidade de trab. (0,93%); apoio TIC's (0,93%); dinâmico (0,93%); prático (0,93%); quant. disc. ofertada (0,93%); e redução custos (0,93%).

(3) Outros: interatividade (2,3%); comodidade (1,5%); mais pessoas (0,8%).

(4) Outros: poupa tempo (1,55%); autodesenvolvimento (0,78%); autodidatismo (0,78%); carga horária (0,78%); custo e distância (0,78%); disciplina (0,78%); fórum (0,78%); novas tec. (0,78%); organização (0,78%); organização pessoal (0,78%).

(5) Outros: acessibilidade (1,0%); facilidade (1,0%); custo (1,0%); mobilidade (1,0%); material disponível (1,0%); praticidade (1,0%).

(6) Outros: autonomia (5,97%); acessibilidade (2,99%); agilidade (1,49%); conforto (1,49%); diferentes objetos de estudo (1,49%); foco (1,49%); mobilidade (1,49%); opção de curso (1,49%); qualidade (1,49%).

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a questão 6 do questionário para os estudantes, como resposta para sim, comparativamente, obteve-se percentuais equilibrados em todas as instituições, como se pode constatar no Gráfico 5.

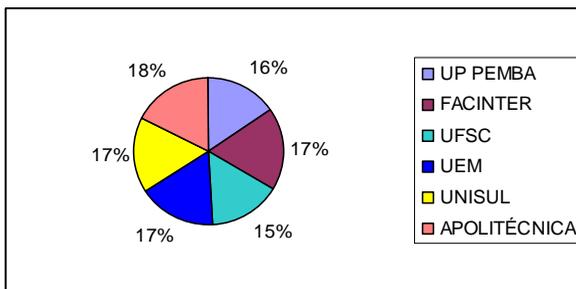


Gráfico 5. Conseguem acompanhar os períodos previstos para cada módulo – por instituição

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre as razões apresentadas para a efetivação desse acompanhamento, os estudantes responderam: “estudar após o trabalho; estudar quando posso; interesse e vontade; vontade de estudar; acesso depois do trabalho; dedicação; material acessível e tempo; organização; acessar de qualquer lugar; flexibilidade no horário; apoio tutorial; fácil compreensão; planejamento, dedicação; dinâmico; comprometimento; fácil adaptação; aulas objetivas; estudar em grupo”, entre outras nessa mesma linha de respostas.

Já os que responderam que não estão conseguindo acompanhar os períodos previstos para cada módulo, verifica-se que, comparativamente, o maior percentual encontra-se entre os estudantes da UFSC, com 37%, e o menor percentual encontrado pertence à UEM, com 17% das respostas, como se pode visualizar no Gráfico 6.

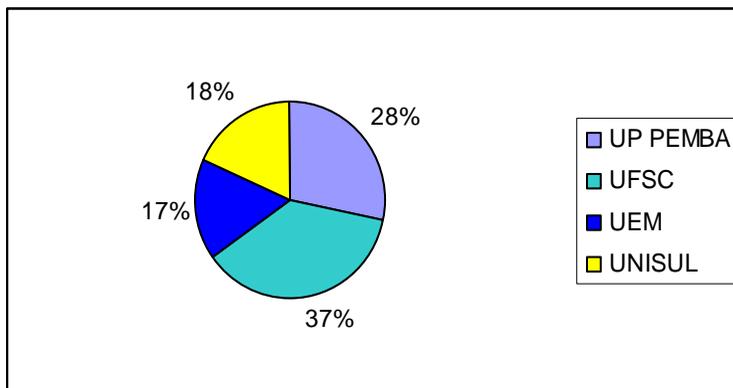


Gráfico 6. Não conseguem acompanhar os períodos previstos para cada módulo

Fonte: Dados da pesquisa.

As razões apresentadas por aqueles que não conseguem acompanhar os períodos previstos para cada módulo, destaca-se: “dificuldade pessoal; problemas na rede; sem net em casa; outra faculdade; mudança tempo; descaso pólo; falta tutor; sobrecarga TEF; falta de entendimento disc.; problemas particulares; acum. tarefas e tempo curto; probl. saúde; excesso de leitura; transporte”, dentre outras nessa mesma linha de respostas.

A Tabela 7 apresenta as principais dificuldades encontradas na modalidade EaD, por instituição.

Tabela 7. Principais dificuldades encontradas na modalidade de EaD - por instituição

ESTUDANTES / INSTITUIÇÕES	DIFICULDADES	%
UP-PEMBA	Pouca Tutoria	27,78
	Ausência de material de consulta	11,11
	Acesso ao Centro	8,33
	Dif. Pessoal	8,33
	Bibliografia	5,56
	Dificuldade de Transporte	5,56

	Internet	5,56
	Nenhuma	5,56
	Acesso Internet	2,78
	BF	2,78
	Dif. Net	2,78
	Dificuldade entender módulos	2,78
	Estudar de dia	2,78
	Estudar no Trabalho	2,78
	Falta interação	2,78
	Material atrasado	2,78
FACINTER	Aceitação p/Estágio	2,0
	Autodidatismo	3,0
	Colocar questões	2,0
	Contato Professor	5,0
	Demora correção at. provas	3,0
	Dif. concentração	3,0
	Dif. Internet	2,0
	Dif. parte adm.	2,0
	Dif. tirar dúvidas	3,0
	Disciplina não clara	2,0
	Falta interação	8,0
	Nenhuma	42,0
	Falta orientação Inst.	2,0
	Informática	2,0
	Mais acesso ao PC	3,0
	Matemática Financeira	2,0
	Mercado Trab.	2,0
	Pouca interação	2,0
	Qdo. Pólo S/S	2,0
	Tirar dúvidas	8,0
	Trabalhos	2,0
	Ret. Demorado Fatec	2,0
UFSC	Contato direto	27,78
	Nenhuma	14,44
	Autodidatismo	10,00
	Interatividade entre alunos	4,44
	Estudar sozinho	3,33
	Choque hora trabalho	2,22
	Falhas na rede	2,22
	Org. estudos	2,22
	Outros	33,33 ⁽¹⁾
UEM	Acesso a Literatura	31,0
	Apoio dos professores/falta de exp. Prof./hor. Apoio não flexível	3,0
	Autodidatismo/Falta autodid.	6,0
	Choque de Horários	2,0
	Computador	1,0
	Contato Direto	13,0
	Dificuldade em algumas atividades	1,0
	Adaptação/Dificuldade Pessoal	8,0
	Instabilidade/Oscilação/Falhas Rede	20,0
	Nenhuma	4,0
	Organização do tempo	1,0

	Ret. Demorado Dúvidas/Demora atr. Resultados	9,0
	Tutoria Não Qualificada	1,0
UNISUL	Sem dificuldades	29
	Contato Direto	9,0
	Dem.Tirar Dúvidas	13,0
	Interação Prof/Aluno	4,0
	Tutoria	4,0
	Contato Professor	3,0
	Interação aluno/aluno	3,0
	Choque de Horário	3,0
	Outros	34,0 ⁽²⁾
APOLITÉCNICA	Contato docentes	23,0
	Falta Livros/ Lit. ad.	16,0
	Pouco Tutoria	13,0
	Encontro Prof.	7,0
	Falta Comp.	2,0
	EncontroTutores	2,0
	Nenhuma	2,0
	Dif. Tirar Dúvidas	19,0
	Estudar s/ Prof.	2,0
	Estudar Grupo	2,0
	Tutores Especialistas	4,0
	Distante do Pólo	4,0
	Falhas na Rede	4,0

(1) Outros: acesso a Coord. Curso (1,11); atividades de estudo (1,11); cálculos/matemática (1,11); compreensão (1,11); didática p/Exatas (1,11); equipes de trab. (1,11); esclarecimento Tutores (1,11); excesso atividades (1,11); falta contato direto (1,11); falta datas disc. antec. (1,11); falta entrosamento alunos (1,11); falta espaços/discussões (1,11); falta prep. Ped. Tutores (1,11); falta Tutor Presencial (1,11); não acessar todo dia (1,11); obstáculos 2ª prova (1,11); pouca inf. no AVA (1,11); pouca interatividade (1,11); professor qualificado (1,11); qdo. precisa sair a campo (1,11); ret. demorado das dúvidas (1,11); sem comp. em casa (1,11); sobrecarga pessoal (1,11); tec. não ajuda (1,11); tirar dúvidas (1,11); troca de Tutores (1,11); Tutor Presencial (1,11); Tutores sem preparo (1,11); VC Exatas poucas (1,11).

(2) Outros: dif. locomoção (2,0); Exatas + Exerc. (2,0); falta contato colegas (2,0); falta org. pessoal (2,0); falta aula (2,0); Mat. com pouco conteúdo (2,0); preconceito (2,0); tutorias (2,0); aula online (1,0); contato professores e colegas (1,0); contato colegas (1,0); explicações de cálculos (1,0); falhas na rede (1,0); falta didática (1,0); falta explicação (1,0); falta ferr. cegos (1,0); imposição de nota mínima (1,0); interação (1,0); módulos extensos (1,0); planejamento para acompanhamento diários das atividades (1,0); preconceito nenhum (1,0); professor exagerado (1,0); tempo de resposta (1,0); tutor não entender (1,0).

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a questão 8, constata-se que a maioria dos estudantes (56%) participa de forma individual. Já na forma individual e grupo, obteve-se um percentual de 27%, e somente em grupo, o percentual encontrado foi 17%, como se pode visualizar no Gráfico 7.

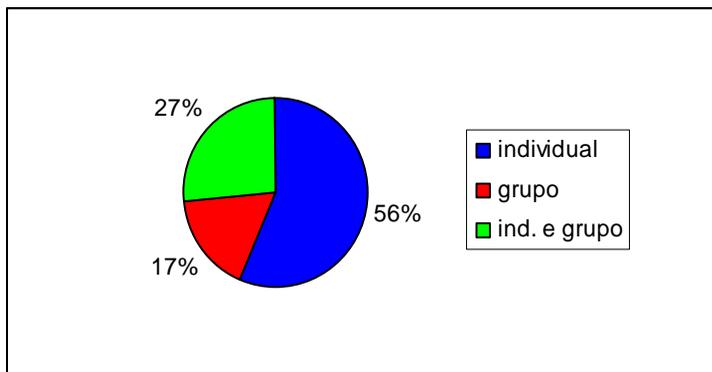


Gráfico 7. Forma de participação na aprendizagem na EaD

Fonte: Dados da pesquisa.

Verificando-se essa questão, por instituição, tem-se os seguintes resultados, conforme constam na Tabela 8.

Tabela 8. Forma de participação na aprendizagem EaD - por instituição

ESTUDANTES/INSTITUIÇÃO	FORMAS DE PARTICIPAÇÃO			
	Individual (%)	Em Grupo (%)	Ind. e em Grupo (%)	Outras (%)
UP-PEMBA	0	84,2	15,8	
FACINTER	31,67	45,00	23,33	
UFSC	70,0	12,0	70,0	Tutoria – 1,0
UEM	56	1,6	42,4	
UNISUL	97,0	1,0		2,0
APOLITÉCNICA	5,0	11,0	84,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão 9, constata-se que o *e-mail* obteve a maioria das respostas, representando 65% do total, do que se conclui que o uso do *e-mail* está correlacionado com a participação individual do estudante à EaD. O *chat* foi o recurso menos citado, conforme se pode visualizar no Gráfico 8.

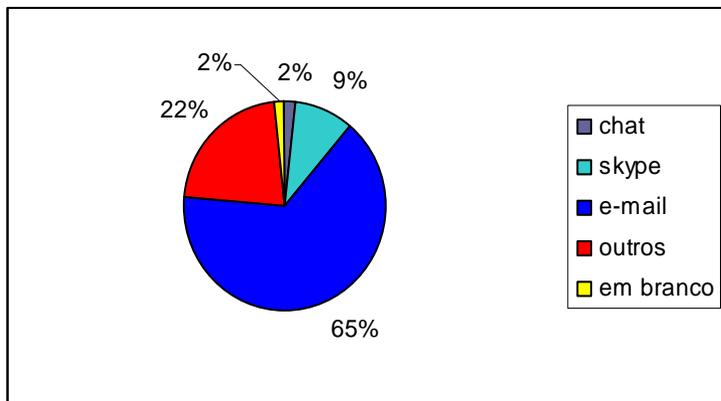


Gráfico 8. Recursos de uso corrente

Fonte: Dados da pesquisa.

Desmembrando-se essa questão por instituição, tem-se os seguintes resultados, como constam na Tabela 9.

Tabela 9. Recursos de uso corrente - por instituição

ESTUDANTES/INSTITUIÇÃO	RECURSOS DE USO CORRENTE			
	Chat (%)	Skype (%)	E-mail (%)	Outros (%)
UP-PEMBA	3,0	5,0	32,0	46 ⁽¹⁾
FACINTER	2,0		95,0	4,0 ⁽²⁾
UFSC	2,1		92,6	5,4 ⁽³⁾
UEM	2,4	24,8	48,0	24,8 ⁽⁴⁾
UNISUL	2,0	3,0	73,0	14,0 ⁽⁵⁾
APOLITÉCNICA		16,0	5,0	79,0 ⁽⁶⁾

(1) Um dos estudantes citou Telemóvel

(2) Foram citados: e-mail / telefone (2,0%) e e-mail / vídeo aula (2,0%)

(3) Foram citados: chat / e-mail (3,2%); e-mail / portal (1,1%); e telefone (1,1%)

(4) Foram citados: skype / e-mail (15,2%); e-mail / fórum (4,8%); fórum (2,4%); skype / e-mail / CD (2,4%)

(5) Cumpre informar que 8 estudantes deixaram essa questão em branco, correspondendo a 8,0% do total

(6) Foram citados: chat / skype / e-mail (3,0%); chat / skype (68,0%); e skype / e-mail (8,0%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Posteriormente, solicitou-se aos estudantes que apontassem os mais e os menos usados por eles, verificando-se que, de modo geral, o recurso mais usado é o *e-mail* (65%). O Gráfico 8 já trouxe esses dados.

Por sua vez, os menos usados pelos estudantes é o *chat*, com um percentual de 43%, seguido pelo *skype*, com 31%, conforme se pode constatar no Gráfico 9, do que se conclui que o *chat* e o *skype* são ferramentas do aprendizado em comunidades de aprendizagem, sustentadas, normalmente, por pedagogias socializantes. Percebe-se uma correlação com a participação individual do estudante à EaD.

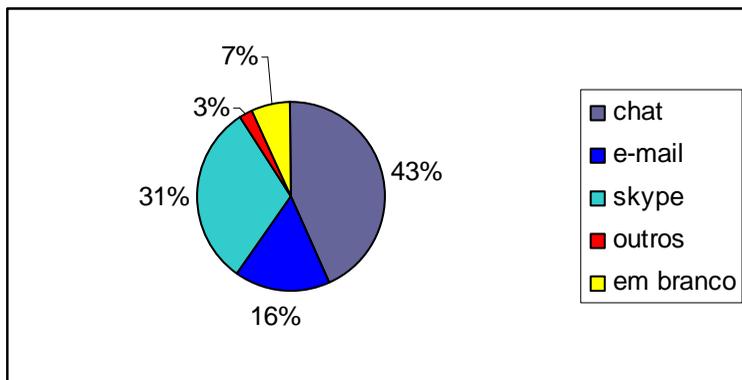


Gráfico 9. Recurso menos usado

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 10 apresenta os desdobramentos dessa questão, por instituição.

Tabela 10. Recursos mais e menos usados - por instituição

ESTUDANTES/INSTITUIÇÃO	RECURSOS DE USO CORRENTE			
	MAIS USADOS			
	Chat (%)	Skype (%)	E-mail (%)	Outros (%)*
UP-PEMBA	3,0	5,0	32,0	46,0
FACINTER	2,0		95,0	4,0
UFSC	2,1		92,6	5,4
UEM	2,4	24,8	48,0	24,8
UNISUL	2,0	3,0	73,0	14,0
APOLITÉCNICA		16,0	5,0	79,0
	MENOS USADOS			
	Chat (%)	Skype (%)	E-mail (%)	Outros (%)
UP-PEMBA	10,34	37,93	34,48	17,24 ⁽¹⁾
FACINTER	67,0	32,0		2,0 ⁽²⁾
UFSC	40,9	54,8		5,4 ⁽³⁾
UEM	64,0	8,0	19,2	**
UNISUL	31,0	51,0	6,0	1,0 ***
APOLITÉCNICA	9,0		73,0	****

* São os mesmos recursos citados na Tabela 8.

(1) Foram citados: chat / skype (3,45%)

(2) Foi citada vídeoaula (2,0%)

(3) Foram citados: chat / skype (4,3%) e MSN (1,1%)

** Informa-se que 8 estudantes deixaram essa questão em branco (8,8%)

*** Informa-se que 11 estudantes deixaram essa questão em branco (11,0%)

**** Informa-se que 8 estudantes deixaram essa questão em branco (18,0%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão 10, constata-se que, de modo geral, o recurso mais oferecido pelas instituições aos alunos é a Biblioteca Virtual, que

recebeu 75% das respostas dos estudantes, e o menos oferecido, na percepção dos estudantes, são os Laboratórios Virtuais, com um percentual de 4%, como se pode verificar no Gráfico 10. Quanto à opção “Outros”, ressalta-se que na Tabela 11 estão apresentados quais são, por instituição.

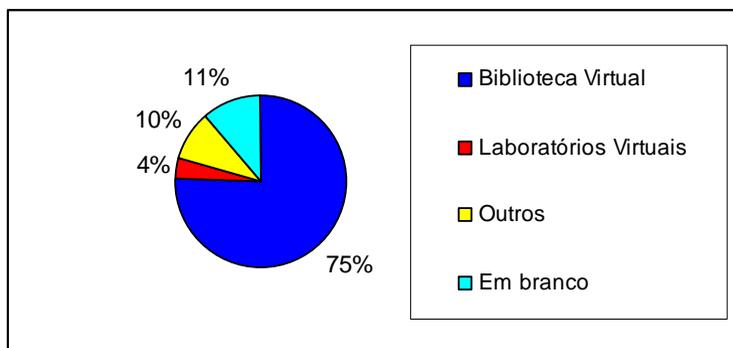


Gráfico 10. Recursos oferecidos pela instituição aos alunos

Fonte: Dados da pesquisa.

Desmembrando-se a questão por instituição, constata-se que a Biblioteca Virtual recebeu o maior percentual entre todas as instituições pesquisadas, conforme consta na Tabela 11.

Tabela 11. Recursos oferecidos pela instituição aos alunos - por instituição

ESTUDANTES/INSTITUIÇÃO	RECURSOS OFERECIDOS PELA INSTITUIÇÃO AOS ALUNOS		
	Biblioteca virtual (%)	Laboratórios virtuais (%)	Outros (%)
UP-PEMBA	56,0	3,0	41,0 ⁽¹⁾
FACINTER	82,0	7,0	4,0 ⁽²⁾ *
UFSC	60,0	4,0	22,0 ⁽³⁾ **
UEM	100,0		
UNISUL	63,0	8,0	8,0 ⁽⁴⁾ ****
APOLÍTÉCNICA	80,0		2,0 ⁽⁵⁾ *****

(1) Foram citados: Biblioteca Física (2,0%); Internet (1,0%); e Manuais (1,0%)

(2) Um estudante citou o Portal Fatec (2,0%)

(3) Foram citados: videoaulas (1,0%); BV/Lab. V (7,0%); Biblioteca Física (7,0%); Portal Adm. (1,0%); BV/Lab V/AVVC (1,0%); Chat / Fórum / E-mail (1,0%); AVEA (1,0%); V Aula C conf. (1,0%)

(4) Não foram citados quais seriam estes “outros” recursos

(5) Foi citado: Mat. Imp. (2,0%)

* Informa-se que 7,0% dos estudantes deixaram essa questão em branco

** Informa-se que 14,0% dos estudantes deixaram essa questão em branco

*** Informa-se que 21% dos estudantes deixaram essa questão em branco

**** Informa-se que 18,0% dos estudantes deixaram essa questão em branco

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão 11, constata-se que, de modo geral, os estudantes

responderam que a ferramenta de apoio à EaD mais usada por eles e pelas instituições é o fórum, que obteve o percentual de 33,0% das respostas. Já o menor percentual encontrado refere-se à opção “Outros”, com 8,0%, que são apresentados na Tabela 12, quando se apresenta os dados desmembrados por instituição.

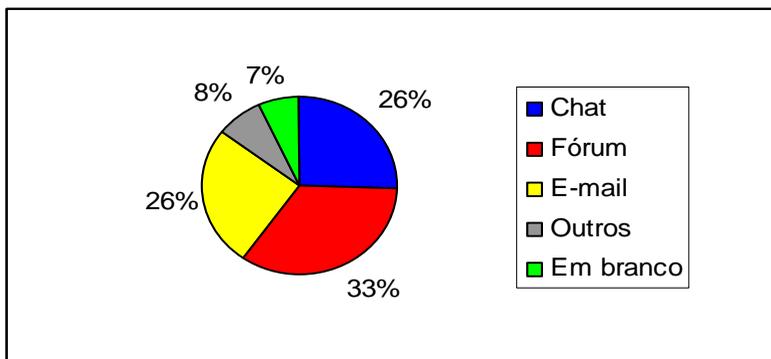


Gráfico 11. Ferramentas de apoio à EaD

Fonte: Dados da pesquisa.

Por instituição, constata-se que há uma distribuição equitativa entre o *chat*, o fórum e o *e-mail*, com exceção da FACINTER, que utiliza mais o *e-mail* na EaD, com 53,0%, como pode ser observado na Tabela 12.

Tabela 12. Ferramentas de apoio à EaD - por instituição

ESTUDANTES/INSTITUIÇÃO	FERRAMENTAS DE APOIO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA			
	Chat (%)	Fórum (%)	E-mail (%)	Outros (%)
UP-PEMBA	19,0	12,0	30,0	39,0 ⁽¹⁾
FACINTER	23,0	21,0	53,0	3,0 ⁽²⁾
UFSC	27,0	33,0	30,0	7,0 ⁽³⁾ *
UEM	32,5	32,5	17,0	**
UNISUL	6,0	70,0	14,0	9,0 ***
APOLITÉCNICA	36,0	45,0	7,0	****

(1) Foi citado Material Impresso (28,0%).

(2) Foram citados: AVA (1,0%); Pólo (1,0%); Tel (1,0%)

(3) Foram citados: AVEA (1,0%); VA (1,0%); Moodle (2,0%); Bibl. V e outros (2,0%); Portal (2,0%); VC (4,0%); Bibl/Lab. Virt. (2,0%); Links, Textos Complem. (1,0%); Após. (1,0%); VAVC (1,0%).

* Informa-se que 3,0% dos estudantes deixaram essa questão em branco.

** Informa-se que 18,0% dos estudantes deixaram essa questão em branco.

*** Informa-se que 1,0% dos estudantes deixaram essa questão em branco.

**** Informa-se que 12,0% dos estudantes deixaram essa questão em branco.

Fonte: Dados da pesquisa.

Das respostas dadas pelos estudantes para a questão 12,

constata-se que a maioria, com 91%, responderam sim. Do total, 2% deixaram essa questão em branco, conforme se pode apreciar no Gráfico 12.

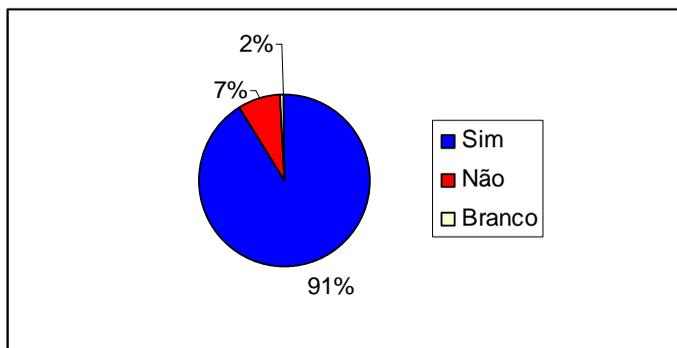


Gráfico 12. Instituição possui serviço *online* de apoio

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados dessa questão, desmembrados por instituição, encontram-se dispostos na Tabela 13.

Tabela 13. Possui serviço *online* de apoio - por instituição

ESTUDANTES/INSTITUIÇÃO	INSTITUIÇÃO POSSUI SERVIÇO ONLINE DE APOIO		
	Sim (%)	Não (%)	Em Branco (%)
UP-PEMBA	34,21	66,79	
FACINTER	96,67	3,33	
UFSC	95,0	5,0	
UEM	100,0		
UNISUL	91,0	7,0	2,0
APOLITÉCNICA	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelos dados apresentados neste capítulo, os argumentos em relação ao acesso e crescimento da modalidade de ensino EaD estão contextualizados e justificados.

Desse modo, ao concluir este capítulo, com base nos resultados da pesquisa, pode-se inferir que a EaD representa um dos principais argumentos utilizados para se justificar o emprego da modalidade de aprendizagem a distância, enquanto meio de atender à população que busca acesso ao ensino superior. Assim, verifica-se que as IES estão cada vez mais empenhadas em ofertar cursos na modalidade EaD com qualidade.

Cursos na modalidade EaD em diferentes níveis de ensino estão

sendo realizados com a participação de professores, gestores, estudantes e pesquisadores. Assim, uma das formas de contribuir foi apresentar as características dessa modalidade educativa em conjunto com os profissionais que já atuam na EaD, como foi feito com os gestores. O que se resguardará às IES num futuro serão as bases metodológicas implantadas pelas políticas internas. Daí a necessidade de se ter planejamento e gestão adequada para a modalidade EaD, sob pena de descontinuidade do processo.

Porém, para se criar infraestrutura, o desafio é manter as IES atualizadas e em condições de uso com pessoal qualificado. Estas características têm a ver com políticas pontuais e que tendem a acabar assim que esta demanda for sendo qualificada.

É nesse sentido que a discussão sobre a modalidade EaD para o público de educadores em exercício, que não possuem curso superior, como é o caso em Moçambique, deve ser conduzida, ou seja, precisa ser analisada à luz da realidade educacional e não somente nas experiências internacionais e interesses de mercado. Conhecer e pesquisar seus resultados pode ser uma caminhada pelas IES. É preciso retomar as discussões, por meio de debates, à luz da realidade educacional da universidade, da região e do Estado onde a EaD está inserida, e, num contexto maior, na realidade educacional do país.

***5 PROPOSTA DE UM MODELO DE
UNIVERSIDADE ABERTA PARA
MOÇAMBIQUE***

Como visto nos capítulos anteriores, a EaD entra no cenário educacional no Ensino Superior como alternativa viável, capaz de fazer rupturas nos seus paradigmas mais tradicionais.

Uma Instituição de Ensino Superior (IES), ao participar do Sistema Universidade Aberta (UA), valida, acredita e investe na proposta do Ministério da Educação, que busca a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, com o objetivo de sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

Há modelos de sucesso a serem seguidos ou é uma construção que depende de fatores diversos? Qual o modelo mais adequado para a oferta de EaD nas Instituições de Ensino Superior? Estas interrogações merecem reflexão contínua das diversas áreas das instituições envolvidas, dadas as peculiaridades de cada modelo e necessidades de gestão.

Na proposta de um modelo de Universidade Aberta para a realidade de Moçambique, tomou-se, como exemplo, a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A escolha pela UFSC deve-se ao fato desta Instituição ter sido pioneira no ensino da modalidade EaD, no Sul do Brasil, além de ser de maior expressividade no que tange à Educação a Distância no Estado. A UFSC se consolidou como uma das melhores Instituições de Ensino Superior do Brasil e da América Latina e por estar inserida no mundo Iberoamericano como protagonista de muitas e diferentes ações no campo da pesquisa e produção científica. A UFSC também se destaca nos intercâmbios e projetos de mobilidade acadêmica e nas trocas constantes de experiências com investigadores e organismos de alta competência. Sua produção acadêmica em EaD, seus princípios didáticos e sua forma de organização, enquanto Instituição de Ensino Superior de EaD, fizeram com que a UFSC se tornasse referência nacional e internacional.

Embora não sendo uma Universidade criada e estruturada inicialmente para a oferta de cursos a distância, apresenta resultados positivos, principalmente relacionados a metodologias inovadoras com uso de Tecnologias de Informação e Comunicação. Entende-se, assim,

que analisar uma instituição já consolidada poderia fornecer parâmetros para a elaboração do modelo de UA para o ensino superior em Moçambique, com o objetivo de se consolidar no país a EaD neste nível de ensino.

Tendo em vista que a proposta de um modelo de UA, para as IES de Moçambique, se baseia na experiência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a seguir, apresenta-se breves considerações a respeito dessa experiência, já que contribuirão para a continuidade da implementação de EaD nas IES de Moçambique.

5.1 DESCRIÇÃO DA ELABORAÇÃO DO MODELO DE UAM PROPOSTO

Como salientado anteriormente, a proposta do modelo de UAM sugerida nesta Tese está pautada na experiência da UFSC, em termos de infraestrutura física, foco principal deste trabalho. Assim, aponta-se os aspectos positivos e negativos da Infraestrutura de EaD da Universidade pesquisada, com base no *site* da Instituição, como se pode apreciar no Quadro 33.

A partir dos pontos positivos e negativos constantes no Quadro 33, elaborou-se a proposta de Modelo de Universidade Aberta para Moçambique (UAM), no que tange à infraestrutura física. Nota-se a importância dada pela Universidade pesquisada às parcerias feitas com Prefeituras, Governos de Estado e Organizações Não-Governamentais (ONG's), para superar a falta de investimentos financeiros e humanos, na luta por uma educação de qualidade em todos os níveis. Moran (2010) enfatiza essa importância ao afirmar que a parceira da UFSC com a Tecpar gerou a Universidade Eletrônica, que criou propostas inovadoras em 1998, integrando videoconferência, material impresso e Internet, no Curso Normal Superior com Mídias Interativas, que ofereceu em parceria com a Universidade de Ponta Grossa, no Paraná. A partir desta experiência, outros grupos foram surgindo e implementaram propostas semelhantes.

Quadro 33. Pontos Positivos e Negativos da Infraestrutura de EaD na UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
<p>1. A UFSC é uma das pioneiras no setor público a implantar a educação a distância no Brasil.</p> <p>2. Como universidade pública, a UFSC trabalha em parceria com o MEC e prefeituras para viabilizar a estrutura necessária para o cenário adequado de ensino-aprendizagem e melhorar a estratégia tecnológica.</p> <p>3. Os cursos se desenvolvem na modalidade a distancia com encontros e atividades presenciais.</p> <p>4. Os cursos têm como recursos básicos: materiais impressos; recursos informatizados no modo contínuo e <i>online</i>, aulas gravadas, videoconferência.</p> <p>5. Conta com uma equipe multidisciplinar para desenvolver os serviços básicos de produção, editoração, publicação de materiais impressos; produção e disponibilização de materiais <i>online</i>; transmissão de videoconferências, docência, tutoria, secretaria, coordenação de pólos, gestão de infraestrutura física e de ambiente <i>online</i>. A organização desta equipe atende aos padrões básicos definidos pela instituição.</p> <p>6. A expansão da UFSC em 3 regiões (Nordeste, Norte e Sul) e em 4 Estados brasileiros (Bahia, Roraima, Paraná e Rio Grande do Sul) corrobora com o proposto pelo Sistema UAB, o qual não propõe a criação de uma nova IES, mas sim, a articulação das instituições públicas já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.</p> <p>7. Os municípios ou governos de Estado são responsáveis pela infraestrutura física e tecnológica dos pólos de ensino para que os alunos possam acompanhar os cursos UAB.</p> <p>8. A estrutura física dos cursos pode ser diferenciada entre o Pólo Presencial (nos municípios de abrangência dos cursos) e a Tutoria (localizada no Departamento de Ciências da Administração / UFSC).</p> <p>9. A avaliação dos pólos é um processo onde se verifica as condições mínimas necessárias para que o curso possa funcionar, observando-se: espaço físico para abrigar os alunos, condições mínimas para teleconferência, videoconferência, acesso a internet, número de computadores compatíveis com número de alunos, entre outras condições. As avaliações são realizadas por técnicos e professores da UFSC ligados à área de Educação a Distância.</p>	<p>1. Educação a Distância na UFSC depende das verbas e políticas do Governo Federal.</p> <p>2. A disposição do governo local em montar os Pólos de Apoio Presencial, que devem conter: serviços de bibliotecas, administração, laboratórios de informática, além do espaço para realização de avaliações e suporte para as dúvidas que o aluno venha a ter durante o curso.</p> <p>3. Uma desvantagem de estar unida à UAB é que suas políticas institucionais muitas vezes são incompatíveis e faltam verbas para a colaboração. Por isso, é importante realizar parcerias.</p> <p>4. Uma desvantagem está relacionada normalmente com as parcerias que são contratadas por um determinado tempo sob contrato documental com regras já estabelecidas, o que muitas vezes não possibilitam alterações nas estruturas de ensino caso venham a ser necessárias.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pelo Quadro 33, pode-se perceber que a articulação entre parceiros internos e externos (*stakeholders*) à universidade caracteriza uma complexa parceria público-privada, englobando universidade, organização do contexto corporativo multinacional e mega organização pública educacional. As parcerias internas se estabelecem com as distintas instâncias da universidade, envolvidas na definição e formalização dos contratos, estruturação da rede tecnológica, instalações físicas e equipes de trabalho, acompanhamento e análise das ações.

Também como parceiros internos, diferentes equipes estão envolvidas no trabalho cotidiano articulando distintas competências, tendo em vista objetivos e atividades do projeto: concepção, planejamento, produção de *design* e implementação dos cursos em plataforma virtual para EaD na Internet, proposição de estratégias que proporcionem aprendizagem, desenvolvimento do curso com os alunos/gestores (acompanhamento, interação, orientação e avaliação processual), integração com outras tecnologias de suporte, e avaliação contínua.

Por sua vez, os parceiros externos, como Prefeituras, Governos de Estado e Ong's devem agregar valor às ações e aos programas educacionais, ancoradas numa concepção comum sobre as necessidades de infraestrutura física. Significa também buscar fontes alternativas de recursos, que permitam um orçamento próprio e autossustentável, diminuindo, assim, as vulnerabilidades do projeto de EaD, a fim de viabilizar um sistema de educação realmente contínuo, permanente e estratégico.

Desse modo, a seguir, tendo como base a experiência da UFSC, e mediante o resultado da pesquisa realizada com os gestores de EaD, os quais, de modo geral, acreditam que não haja um modelo ideal (ver Quadro 32), e com os estudantes que frequentam cursos nessa modalidade de ensino, elaborou-se o modelo de UA para Moçambique.

5.2 APRESENTAÇÃO DO MODELO DE UAM

O modelo de Universidade Aberta de Moçambique (UAM) caracterizar-se-ia por integrar a oferta de cursos presenciais e

semipresenciais, fato que gozará de credibilidade, pois, normalmente, os cursos serão oferecidos por instituições conhecidas, além de possibilitar uma constante avaliação dos mesmos.

5.2.1 Objetivos do Modelo de UAM

Os objetivos elaborados neste modelo foram baseados na bibliografia constante neste estudo, bem como na experiência da Universidade pesquisada (UFSC), e no modelo de UA do Brasil, tomados como paradigma, e da realidade de Moçambique. Assim, o modelo de UAM proposto terá como objetivos:

- desenvolver a modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior em Moçambique, além de ampliar o acesso à educação superior pública levando tais cursos às diferentes regiões do país.
- oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica de todas as Províncias e apoiar a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.
- atingir objetivos socioeducacionais com a colaboração da União e das Províncias, e estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos pólos de apoio presencial.

5.2.2 Diagrama do Modelo da UAM Proposto

Após a articulação, onde são determinadas quais instituições ofertaram quais cursos a quais pólos, dá-se início ao processo tradicional de educação - neste caso a distância. Os envolvidos na Universidade Aberta, que permitem a oferta e andamento dos cursos, são as IES e Pólos de Apoio Presencial, como constatado nas respostas dos gestores de EaD (ver Quadro 14). A IES oferta cursos, realiza processo de seleção e faz visitas aos pólos para cumprir a carga de disciplinas presenciais. O Pólo oferece espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região. Sua responsabilidade é manter as instalações físicas necessárias para apoiar alunos em questões tecnológicas, de laboratório, entre outros.

O diagrama constante na Figura 7, elaborado a partir do modelo da UAB, da experiência da UFSC e do resultado da pesquisa com os

gestores e estudantes de EaD, exemplifica como a rede e suas articulações funcionam.

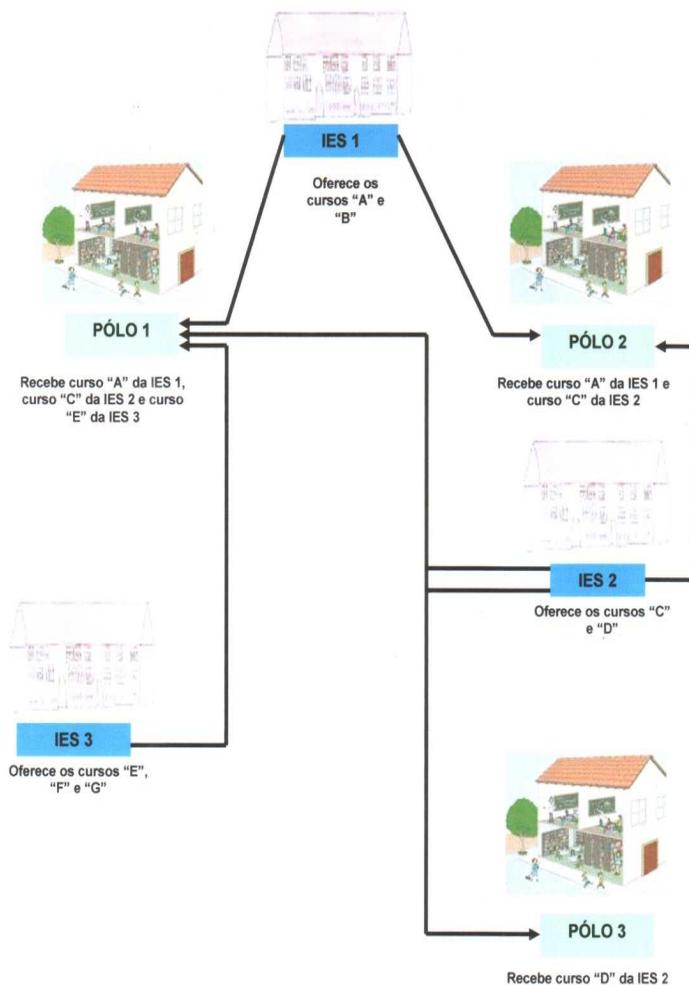


Figura 8. Diagrama de funcionalidade da Universidade Aberta de Moçambique - UAM
 Fonte: Elaborado pelo autor (2010)

Figura 7. Diagrama de funcionalidade da Universidade Aberta de Moçambique - UAM

Fonte: Elaborado pelo autor.

O processo UAM, conforme o diagrama, funcionaria com a presença de instituições de educação superior e pólos de apoio presencial. As províncias de uma micro ou macrorregião podem associar-se e realizar parcerias para a criação de um pólo (sede) de apoio presencial que atenda a essa região.

Os espaços educacionais (ex: escola municipal) já existentes na província podem ser aproveitados, realizando apenas os investimentos necessários para adequada infraestrutura no atendimento a cursos de graduação e/ou de pós-graduação, na modalidade educação a distância. Sua utilização poderá se dar em horários alternativos e anteriormente “ociosos” da escola, de acordo com as necessidades e cronograma de atividades dos novos cursos.

É importante buscar parcerias junto às instituições e empresas estatais, para investimentos nos pólos de apoio presencial da província, viabilizando a infraestrutura necessária à conformação dos pólos de apoio presencial, como ficou evidenciado no Quadro 32, dos pontos positivos e negativos da experiência da UFSC.

As províncias deverão também realizar parcerias com a(s) Secretaria(s) de Educação do seu(s) Estado(s) para a organização da infraestrutura tanto material quanto de pessoal para a constituição de pólo de apoio presencial, e vice-versa.

5.2.3 Atores

De acordo com o resultado da pesquisa realizada com os gestores e estudantes de EaD, bem como da experiência da UFSC com o ensino na modalidade EaD, ficou evidenciada a importância dos atores no processo de elaboração de um curso em tal modalidade.

Assim, para que um curso funcione, é importante a atuação de alguns atores, tanto na IES quanto no Pólo. A Figura 8 esclarece os envolvidos que oportunizam a oferta dos cursos a distância.



Figura 8. Envolvidos na oferta de cursos a distância na UAM

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa (2010).

Atores na Instituição (Universidades)

Conforme o resultado da pesquisa realizada junto aos gestores, que ocupam cargos de chefe de departamento, coordenador/a, coordenador de curso, coordenador de pólo, coordenador de curso EaD, analista de TI, professores, assistente, secretária de ensino - CEAD, diretora-adjunta, diretor-ESA, diretor-CEND (ver Quadro 5), e segundo a experiência da UFSC em EaD, ficou evidenciada a necessidade de:

- **Coordenador UAM na IES e Coordenador suplente:** desenvolvem atividades administrativas, coordenam os cursos ofertados pela IES e gerenciam contatos entre MEC e Pólos associados (ver Quadro 17).
- **Tutor a distância:** estabelece contato com alunos para apoio aos estudos (ver Quadro 17).
- **Professores:** realizam aulas, disponibilizam em espaço virtual e ministram aulas. Fazem visitas aos pólos em períodos de aulas presenciais, quando necessário (ver Quadro 17).

Atores nos Pólos de Apoio Presencial

Ainda segundo o resultado da pesquisa feita com os gestores e estudantes de EaD e da experiência da UFSC, há a necessidade de:

- **Coordenador de pólo:** Coordena a oferta do curso superior em seu pólo, a manutenção das instalações para atender a seus alunos e estabelece contato entre coordenadores UAM nas IES e MEC (ver Quadro 17).

- **Alunos:** Recebem os cursos a distância por meio de tecnologias informatizadas e utilizam o pólo de apoio presencial para realizarem seus estudos, pesquisas e assistirem as aulas presenciais previstas no currículo (ver Quadro 17).

- **Tutor presencial:** Estabelece contato com alunos para apoio aos estudos *in loco* (ver Quadro 17).

Outros Atores Envolvidos na UAM:

Outros atores evidenciados no resultado da pesquisa com os gestores e estudantes e da experiência da UFSC são:

Professor Pesquisador: realiza pesquisas voltadas às práticas de educação a distância, com o enfoque da Universidade Aberta do Moçambique.

Professor Conteudista: realiza atividade de apoio ao professor na criação de conteúdos.

Coordenador do Curso: realiza atividades administrativas do curso.

Quanto à participação dos atores, seria oportuno, como evidenciado nas respostas dos gestores, que os mesmos participassem da implantação de um curso na modalidade EaD, desde o seu início (ver Quadro 6), com, pelo menos, uma ação desenvolvida para esse fim (ver Quadro 8), pois muitas etapas podem ser mais problemáticas (ver Quadro 9).

5.2.4 Infraestrutura do Pólo de Apoio Presencial

Como ficou constatado nas respostas dos estudantes de EaD (ver Tabela 11), e nas respostas dos gestores de EaD (ver Quadro 20), no tocante à infraestrutura, o Pólo de Apoio Presencial precisa ser bem projetado para garantir efetivamente o pleno desenvolvimento das atividades dos cursos a distância e oferecer condições, serviços adequados e suficientes para atender aos professores e estudantes em suas expectativas, demandas e necessidades. Assim, as instalações físicas, a infraestrutura tecnológica e de recursos humanos são essenciais para contribuir na qualidade do ensino.

Atendendo recomendações do Ministério da Educação (2010), quando se tratou sobre a UAB, e tendo em vista o resultado da pesquisa junto aos gestores e estudantes de EaD, a infraestrutura do

Pólo de Apoio Presencial para Moçambique também será composta por infraestrutura física, tecnológica e pedagógica, como se pode constatar nos subtópicos a seguir.

5.2.4.1 Infraestrutura física

A Infraestrutura física é dividida em Sede do Pólo e Dependências do Pólo.

- Sede do Pólo

Edificação com boas condições físicas, com espaços compatíveis e adequados e com mobiliário necessário, rede elétrica adequada para suporte dos equipamentos, acessibilidade, segurança, enfim, ambientes compatíveis ao bom andamento das atividades educativas.

- Dependências do Pólo

- Instalações Administrativas: inserida nas respostas dos estudantes de EaD, com um percentual de 10% (ver gráfico 10), uma sala administrativa para recepção e atendimento dos candidatos do processo seletivo e alunos do referido pólo. Embora o responsável que atenderá nas instalações administrativas não execute atividades de secretaria acadêmica, departamento financeiro e outros setores do pólo dos quais os alunos utilizam serviços, deve ter conhecimento do funcionamento dos mesmos para orientar os alunos sobre os procedimentos adequados para estas necessidades, a quem e como se reportar para tal.

- Sala para Coordenação do Pólo: inserida nas respostas dos estudantes de EaD, com um percentual de 10% (ver gráfico 10), trata-se de uma sala ou espaço próprio para recepção e atendimento de alunos, bem como para administrar a implantação e o funcionamento local, respondendo pelo mesmo IES quando necessário. A Coordenação do Pólo de Apoio Presencial será uma função no âmbito do sistema UAM, cujas responsabilidades e atribuições do titular deverão garantir o adequado funcionamento do pólo, em relação às atividades educacionais e administrativas que se fizerem necessárias, bem como a

interlocução entre os participantes do sistema Universidade Aberta de Moçambique, tais como: Ministério da Educação, Instituições de Ensino Superior, Províncias e Estudantes. O coordenador também deverá gerenciar os funcionários e os tutores locais, ajudar na distribuição dos materiais de estudos e materiais informativos. Disponibilizar informações no mural de avisos das salas de aula.

- Sala para Secretaria Acadêmica: inserida nas respostas dos estudantes de EaD, com um percentual de 10% (ver gráfico 10), terá como atribuição controlar e divulgar todas as atividades do pólo, como: calendário, boletins de aproveitamento e rendimento dos alunos, enviados pelos departamentos acadêmicos afins; elaboração de todos os tipos de correspondências, bem como a redação de atas de reuniões, seminários, cursos do pólo ou fora deste, quando assim se fizer necessário.

- Sala para Tutores Presenciais: inserida nas respostas dos estudantes de EaD, com um percentual de 10% (ver gráfico 10), sala ou espaço próprio para recepção e atendimento de alunos do referido pólo. O Tutor Presencial será o professor motivador, comprometido com a educação, ativador dos alunos, assegurando uma aprendizagem efetiva.

- Sala de Aula típica: inserida nas respostas dos estudantes de EaD, com um percentual de 10% (ver gráfico 10), deverá estar equipada para atender às necessidades didático-pedagógicas dos cursos.

- Sala para Professores: inserida nas respostas dos estudantes de EaD, com um percentual de 10% (ver gráfico 10), é o local onde os professores poderão descansar entre uma aula e outra e trocar informações sobre os cursos, os alunos, ou mesmo para conversarem sobre outros assuntos.

- Sala de videoconferência, Auditório ou espaço adequado para reunião: inserida nas respostas dos estudantes de EaD, com um percentual de 10% (ver gráfico 10), o Pólo poderá disponibilizar uma área (sala) destinada para uso como auditório e/ou sala de conferência (se necessário), com mobiliário adequado e equipamentos de som e multimídia adequados para o seu pleno funcionamento.

- Laboratório de informática: recebendo um percentual de 4% nas respostas dos estudantes de EaD (ver gráfico 10), o laboratório de informática deve possuir, além da quantidade suficiente de microcomputadores, mobiliário disposto a favorecer a utilização dos

mesmos pelos alunos para a realização de pesquisas e confecção de atividades e textos solicitados, com acesso à Internet em banda larga.

- Biblioteca: com 75% das respostas dos estudantes de EaD (ver gráfico 10), a biblioteca deverá estar localizada em um local de fácil acesso com o acervo controlado pela administração do pólo e tendo em seu acervo a bibliografia indicada no material pedagógico em quantidade suficiente. O mobiliário desse espaço (estantes, mesas e cadeiras) deve ser adequado para o propósito fim de uma biblioteca.

- Área de Convivência: inserida nas respostas dos estudantes de EaD, com um percentual de 10% (ver gráfico 10), deve-se dispor de uma área equipada para a convivência dos alunos durante ou mesmo fora do período dos encontros presenciais. Este ambiente pode ou não contar com cantina, mas deve ser amplo e mobiliado para permitir que o aluno usufrua de sua estrutura adequadamente.

- Banheiros e outras dependências: inseridos nas respostas dos estudantes de EaD, com um percentual de 10% (ver gráfico 10), para o funcionamento ideal, os pólos devem possuir no mínimo 02 sanitários (masculino e feminino) com acesso independente e nunca dentro das salas utilizadas para atividades acadêmicas.

As instalações administrativas, a sala de coordenação, a sala de professores e a sala de tutoria podem estar conjugadas em um mesmo espaço, desde que amplo e que possa funcionar plenamente ao atendimento de todas as suas necessidades.

A biblioteca poderá estar conjugada com os recursos de informática (computadores de acesso à Internet), desde que seja mantido o devido controle de acesso ao acervo e que ambos usufruam de espaço suficiente para atendimento de todas as suas necessidades.

5.2.4.2 Infraestrutura tecnológica

- Equipamentos: telefone, aparelho de fax, computador com gravador de CD e *kit* multimídia, impressora a laser, *no-break*, *scanner*, *webcan*, equipamento de videoconferência, etc.

- Laboratório de Informática: com um número mínimo de computadores às diferentes atividades a serem executadas no Pólo.

- Conexão à Internet: acesso à Internet com banda larga ou outro tipo de acesso.

- Laboratórios Pedagógicos de Ensino, para demonstração e/ou experimentos, para os cursos pretendidos. Ex: Biologia, Física, Matemática, Química, entre outros.

5.2.4.3 Infraestrutura pedagógica

Tomando-se como base a experiência da UFSC, do ponto de vista pedagógico e de gestão, inúmeras transformações precisam ocorrer, como por exemplo, ampliar as áreas de atuação, a oferta de vagas e modificar a natureza dos cursos; descentralizar, inovar e renovar-se em termos administrativos, democratizando o sistema administrativo e o relacionamento entre as pessoas; desenvolver a pesquisa e implementar trabalhos de extensão.

A partir do resultado da pesquisa feita com os gestores e com os estudantes de EaD, sentiu-se a necessidade de que um novo modelo gerencial precisa ser concebido e implantado em Moçambique, com desdobramentos em todas as atividades administrativas particulares de uma IES, estabelecida em uma nova concepção de aprendizagem, uma nova forma de articulação e de vinculação do curso e das atividades de docência.

Criar mecanismos capazes de propiciar o planejamento, organização, capacidade de direção e de controle. Desenvolver programas e projetos contemplando o resultado do planejamento elaborado pelas organizações constitui-se, na atualidade, uma atividade quase que trivial, embora desenvolvida por muitas organizações com deficiências, principalmente, com relação ao desdobramento dos objetivos do planejamento em questão.

A proposta aqui definida entende que o planejamento compreende a definição de metas, o estabelecimento de uma estratégia global para alcançar essas metas e o desenvolvimento de uma hierarquia de planos abrangente para integrar e coordenar atividades.

Dentro desse contexto, é possível estabelecer as seguintes questões estratégicas:

- Implantação dos pólos de apoio presenciais e pólos de apoio nos municípios de oferta do curso;
- Implementação da infraestrutura necessária para EaD;
- Capacitação dos envolvidos em EaD;
- Produção de material didático;

- Definição de mecanismos de gerenciamento das TICs;
- Implantação e gerenciamento do curso.

Desse modo, na modalidade a distância, as IES de Moçambique precisam ter a sua preparação, desenvolvimento, elaboração de conteúdo, produção de material didático, acompanhamento das unidades curriculares, tutoria a distância, realização e controle das avaliações, emissão de diplomas e certificados e demais operacionalizações centralizadas em suas unidades de EaD, como ficou evidenciado na pesquisa realizada com os gestores e estudantes de EaD.

5.3 ABRANGÊNCIA DO MODELO DE UAM PROPOSTO

Investir em pólos presenciais com infraestrutura física e tecnológica de suporte aos estudantes é um diferencial competitivo, pois se a EaD for totalmente *online* a abrangência seria apenas das províncias que são digitalmente incluídas, ou seja, em que se concentram as universidades. O foco da EaD é atingir estudantes de localidades onde não há acesso aos cursos de graduação tradicionais.

Enquanto a EaD não se expandir e houver localidades em que os estudantes carentes sejam excluídos digitalmente, o pólo serve como apoio para garantir que este estudante não desista do curso. Isso porque, hoje, o maior desafio da universidade é manter este estudante conectado à plataforma virtual de ensino sem se desmotivar. Quando assistem às aulas de suas próprias casas, os estudantes precisam ter sua atenção presa pelo professor, como ficou evidenciado na pesquisa feita junto aos gestores e estudantes de EaD. Em alguns casos, isso ainda é muito difícil, porque a EaD não está amplamente difundida no país. Muitos ainda a desconhecem e ao seu potencial. Nestes casos, alguns encontros presenciais podem ajudar, ao passo que tornam as aulas mais interativas e dinâmicas.

5.4 PLANO DE AÇÃO

Com base nas experiências das Universidades tomadas como paradigma e no resultado da pesquisa com os gestores e estudantes de

EaD, pode-se traçar um Plano de Ação, para facilitar a implantação e expansão da modalidade em EaD na IES.

1º Passo: Criar um Comitê Gestor, formado de administradores e professores de áreas distintas, para que se possa desenvolver, dentre outras atividades, um projeto para criação de um Núcleo de EaD na IES.

2º Passo: Sensibilizar a comunidade universitária, através de palestras, seminários e debates, na utilização da EaD na IES.

3º Passo: Estruturar e desenvolver projetos de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, que possam ser ministrados na modalidade EaD.

4º Passo: Difundir a EaD na IES, por meio da realização de cursos de treinamento e reciclagem para os professores e incentivo à pesquisa na área.

5º Passo: Implantar ambientes de estudo e desenvolvimento em EaD, através da instalação de laboratórios de computadores, laboratórios especializados em áudio, vídeos e teleconferência. E ainda estruturar rede de computadores dimensionada para implantação de sistemas em EaD através da Internet e adquirir softwares especializados.

6º Passo: Estimular o aumento da demanda de curso de EaD interna, entre os cursos e estudantes da IES ou como prestação de serviço à comunidade externa, firmando convênios para implantação de cursos de atualização ou formação, como: empresas públicas e privadas, ou órgãos da administração municipal, estadual ou federal, como sugere a ilustração da Figura 9.

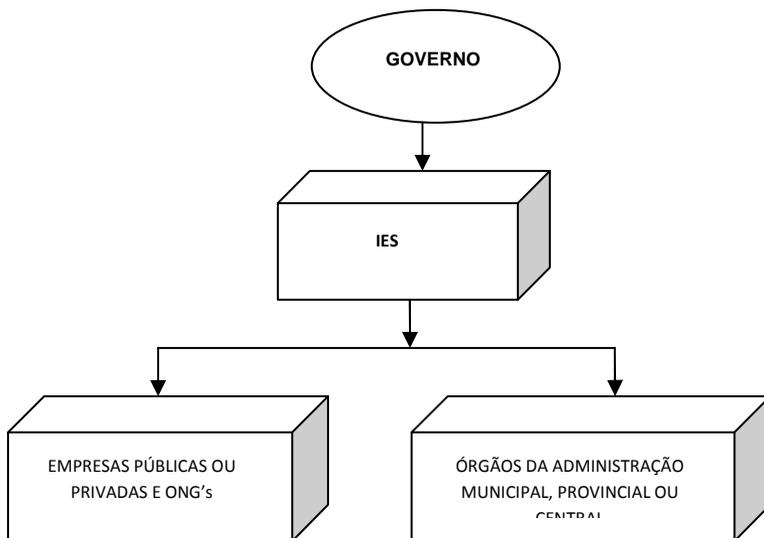


Figura 9. Convênios para implantação de cursos de EaD

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em todos os aspectos salientados, o desenvolvimento de relacionamentos entre os parceiros se estabelece em processos dinâmicos que abarcam interesses, exigindo a convivência com as ambiguidades e o respeito às singularidades, em busca de identificar as convergências e as intenções dos múltiplos autores que originaram o projeto e outros que participam do andamento das ações do projeto. Alguns aspectos se sobressaem como essenciais à criação e manutenção desses relacionamentos que propiciam o desenvolvimento do projeto na convivência harmoniosa com a sua complexidade: interação e colaboração.

A interação representa a ação recíproca com mútua influência nos elementos inter-relacionados e encontra-se entrelaçada com a comunicação, a intervenção e a participação de todos os segmentos e pessoas envolvidas, compondo uma rede de interdependências em contínuo estado de provisoriedade, constituindo uma unidade dinâmica, que se desenvolve de forma relacional e pluralista.

O relacionamento criado entre as pessoas propicia: a interconexão entre ideias e concepções, a negociação de sentidos, a

realização conjunta de atividades pela integração das distintas competências da equipe, tecnologias e materiais de apoio, o desenvolvimento de processos de participação ativa e de interação e, sobretudo, a elaboração de algo socialmente produzido para atingir determinados objetivos, constituindo processos de fazer e pensar em conjunto, que caracterizam a colaboração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho de Tese, cumpre, ainda, apresentar as Considerações Finais. Referidas Considerações se baseiam nas conclusões de cada capítulo. Foi por esse caminho que se buscou as questões centrais que nortearam a pesquisa: “Quais características devem ser consideradas para adaptar a experiência em EaD da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada à Universidade Aberta do Brasil (UAB), a fim de que possa contribuir para a implementação e/ou aprimoramento do sistema de aprendizagem a distância para o Ensino Superior de Moçambique, com a estruturação de uma Universidade Aberta de Moçambique (UAM)?” e “Como aplicar o conhecimento de gestores e de estudantes de EaD para a elaboração do modelo de Universidade Aberta para Moçambique?”, respondidas nos Capítulos 5 e 4, respectivamente, quando se apresentou a proposta de modelo de Universidade Aberta para Moçambique e o resultado das entrevistas e dos questionários.

Desse modo, ao optar-se pela pesquisa, tendo como foco as questões relativas à Educação a Distância, delineou-se um espaço dedicado ao Ensino Superior. Assim, em consonância com os autores citados nos vários tópicos que compuseram esta Tese, chegou-se a algumas conclusões, as quais são transcritas a seguir.

6.1 CONCLUSÕES QUANTO AOS OBJETIVOS

Para responder ao objetivo geral de “Propor um modelo de Universidade Aberta para a EaD no Ensino Superior em Moçambique”, o estudo propiciou um panorama geral da EaD no mundo e no Brasil.

Pela pesquisa realizada, ficou constatado que a Educação a Distância é considerada atualmente como uma das alternativas para se atender às diferentes necessidades de formação superior, sendo que, em alguns casos, como em Moçambique, por exemplo, constitui a única forma de satisfação destas necessidades. O conhecimento e a capacidade de aprendizado ao longo da vida passam a ser encarados como condições para o desenvolvimento humano. É esse o contexto em que se insere a Educação Aberta e a Distância e todos os modos e meios de compreendê-la enquanto uma ação política educativa para as IES de Moçambique.

As universidades que atuam com EaD representam instituições, mediante as quais são oferecidas e ampliadas diferentes metodologias

de se aprender e ensinar. Na verdade, cada instituição atua de uma forma, o que deve ser respeitado, já que envolve estruturas e culturas diferenciadas. Não se pode conhecer nem julgar plenamente, a não ser que se esteja profundamente familiarizado com as condições dos respectivos países e sistemas de ensino, como ocorre entre as IES do Brasil (como se demonstrou com a experiência da UFSC, por exemplo) e as de Moçambique (como se constatou quando da apresentação das experiências das IES neste país).

O desenvolvimento da EaD está sendo um dos fenômenos mais relevantes no mundo educativo neste século XXI. A EaD vem sendo utilizada em diversos níveis e os títulos hoje outorgados são cada vez mais equiparados ao presencial. Isso não representa, principalmente no caso de Moçambique, a aceitação unilateral dessa modalidade educativa, uma vez que, como apontado pela pesquisa, estão sendo realizadas experiências de EaD em algumas IES deste país, o que leva a constatar que os cursos presenciais continuam sendo ministrados normalmente. Mas o país está num processo que avança para a sua plena aceitação.

Nesse cenário, o conceito de EaD e sua aplicação ganham uma dimensão renovada, transformando-se em alternativas para elevar a formação superior no país. Porém, não se trata de mera adoção da modalidade de EaD. É fundamental contemplar, no planejamento institucional e no desenho de cada curso ou programa, aspectos pedagógicos.

Para se atingir o primeiro objetivo específico “Identificar as práticas de gestão de EaD utilizadas pelas IES do Brasil e de Moçambique, a fim de apontar as dificuldades atuais de implementação do modelo de EaD proposto para Moçambique”, foi realizada entrevista com os gestores de EaD em diversas IES, tanto no Brasil quanto em Moçambique, constatando-se que o processo de elaboração de cursos a distância é muito mais do que traduzir aulas presenciais para um ambiente *web*. Conclui-se, desse modo, que o desenvolvimento de um ambiente para suporte ao processo ensino/aprendizagem apoiado pelas novas tecnologias de informação e de comunicação pressupõe um cuidadoso planejamento, apontando para a necessidade de um enfoque sistêmico na produção de cursos, envolvendo uma equipe multidisciplinar, com habilidades e

conhecimentos especializados. Esse enfoque sistêmico refere-se a um tratamento interligado de processos vinculados à concepção, produção e implementação de programas a distância e inclui desde a escolha do modelo conceitual de ensino/aprendizagem até procedimentos gerenciais que garantam a realização do projeto.

Independentemente da configuração da estrutura, ela será responsável pela determinação de uma linha de ação, entendida como o planejamento do curso, ou seja, de um modo geral, o planejamento e a gestão de um programa a distância deve ser visto preliminarmente sob a ótica de processos organizacionais, destacando-se especial atenção à coordenação de atividades interdependentes, executadas por equipes multidisciplinares.

Outra constatação da pesquisa diz respeito especificamente ao modelo de planejamento de cursos das instituições de educação a distância. Através das entrevistas e dos documentos, foi possível verificar que nem sempre essas instituições planejam seus cursos de forma idêntica. Além disso, mesmo quando existem etapas de planejamento semelhantes, necessariamente não existem coincidências entre as atividades desenvolvidas nessas etapas. Por se tratar de um tema contextual muitos são os enfoques e percepções a respeito do desenvolvimento do trabalho de planejamento de cursos em EaD. Assim sendo, essa pesquisa buscou identificar, de maneira objetiva, as diferentes práticas adotadas nas IES pesquisadas, no sentido de observar parâmetros para comparação e assim criar condições de contribuir teoricamente na construção de um modelo de UAM, como proposto no capítulo 5 deste trabalho.

Quanto às dificuldades atuais de implementação do modelo de EaD proposto para Moçambique, restou claro que, no país, a maioria dos programas enfrenta a falta de continuidade e a falta de recursos humanos capacitados para atuarem na modalidade.

Em Moçambique, a educação superior é ministrada em IES públicas e privadas, com vários graus de abrangência e especialização. É aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido aprovados em processo seletivo. Porém, o país ainda enfrenta muitas dificuldades de infraestrutura física para o desenvolvimento de educação na modalidade EaD.

O país também enfrenta dificuldades com o reduzido número de profissionais e técnicos com competências específicas em EaD de que o

país dispõe; com a credibilidade da EaD, pelo fato de ainda estarem muito presentes os valores culturais do modelo tradicional presencial; com o forte investimento financeiro inicial que exige a implementação de sistemas de EaD; com as fracas habilidades de auto-estudo, autonomia e leitura e extrema dependência do professor, que caracteriza a maioria dos estudantes no país; com o acesso extremamente limitado às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), os seus elevados custos, as fracas competências no seu uso e até a inexistência de uma “cultura de tecnologia”, pela grande maioria da população; e com a inexistência de uma Universidade Aberta.

Para o segundo objetivo específico: “Relacionar as características da EaD da experiência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que sejam aplicáveis à Moçambique, identificando as diferentes etapas de implementação, no que se refere à infraestrutura, formação do corpo docente e resposta do corpo discente”, foi constatado que a UFSC é uma das pioneiras no setor público a implantar a EaD no Brasil. Como universidade pública, a UFSC trabalha em parceria com o MEC, prefeituras e Ong's para viabilizar a estrutura necessária para o cenário adequado de ensino-aprendizagem e melhorar a estratégia tecnológica.

Da experiência da UFSC, ficou evidente a importância de as IES de Moçambique buscarem parcerias junto às instituições e empresas estatais, para investimentos nos pólos de apoio presencial de cada província, viabilizando a infraestrutura necessária à conformação dos pólos de apoio presencial. As províncias deverão também realizar parcerias com a(s) Secretaria(s) de Educação do seu(s) Estado(s) para a organização da infraestrutura tanto material quanto de pessoal para a constituição de pólo de apoio presencial.

Os cursos na modalidade EaD na UFSC se desenvolvem com encontros e atividades presenciais, tendo como recursos básicos: materiais impressos; recursos informatizados no modo contínuo e *online*, aulas gravadas e videoconferência. Conta com uma equipe multidisciplinar para desenvolver os serviços básicos de produção, editoração, publicação de materiais impressos; produção e disponibilização de materiais *online*; transmissão de videoconferências, docência, tutoria, secretaria, coordenação de pólos, gestão de

infraestrutura física e de ambiente *online*. A organização desta equipe atende aos padrões básicos definidos pela instituição.

Os municípios ou governos de Estado são responsáveis pela infraestrutura física e tecnológica dos pólos de ensino, para que os alunos possam acompanhar os cursos UAB. A estrutura física dos cursos pode ser diferenciada entre o Pólo Presencial (nos municípios de abrangência dos cursos) e a Tutoria (localizada no Departamento de Ciências da Administração / UFSC).

A avaliação dos pólos é um processo onde se verifica as condições mínimas necessárias para que o curso possa funcionar, observando-se: espaço físico para abrigar os alunos, condições mínimas para teleconferência, videoconferência, acesso a internet, número de computadores compatíveis com número de alunos, entre outras condições. As avaliações são realizadas por técnicos e professores da UFSC ligados à área de Educação a Distância.

Sobre as diferentes etapas da experiência de implementação da EaD na UFSC, no que se refere à infraestrutura, formação do corpo docente e resposta do corpo discente, foi verificado que esta IES tem um crescente investimento em pesquisa e em tecnologia e conta com uma equipe multidisciplinar (formada por pedagogos, *designers*, linguistas, educadores e profissionais da área da Tecnologia de Informação), sob os cuidados da Secretaria de Educação a Distância (SEAD), razão pela qual está se tornou uma referência de qualidade em EaD no Brasil. Afinal, em apenas alguns anos de atuação, a UFSC já ofertou mais de 25.000 vagas para capacitação de profissionais, em cursos totalmente gratuitos, nos mais variados setores da sociedade e em todo o território nacional.

Quanto à infraestrutura tecnológica, para a implantação de EaD na UFSC, a mesma está subdividida em núcleo de televisão, núcleo de Internet, e núcleo de videoconferência. O Núcleo de Televisão foi o primeiro a ser estruturado, contando com uma equipe responsável pelos produtos de EaD de larga escala, baseados em TV, como videoaulas e teleconferência, responsável também pela produção e distribuição de materiais impressos. Já o Núcleo de Internet foi criado para gerenciar a rede de LED. O Núcleo de Videoconferência é coordenado por um técnico-pedagogo, trabalhando de forma colaborativa com técnicos em telecomunicação, somando as competências para dar sustentação técnica necessária ao

funcionamento dos sistemas de videoconferência para as aulas diárias e eventos nacionais ou internacionais.

No tocante ao terceiro objetivo específico “Descrever a percepção dos estudantes de EaD dos cursos que frequentam, tanto no Brasil como em Moçambique”, ficou evidenciado que os estudantes de EaD conseguem desenvolver conhecimento de forma semelhante aos que frequentam cursos convencionais, pois as IES oferecem ferramentas que auxiliam na disseminação do conhecimento, como o *chat*, o fórum e *e-mail*. No método educacional convencional, o conhecimento necessita de exposição presencial do professor para a assimilação do conteúdo pelo aluno. É estritamente necessária a presença física simultânea desses dois elementos. Porém, as técnicas de ensino a distância substituíram essa necessidade física presencial por outros elementos de forma que não causem prejuízo ao rendimento da absorção do conteúdo.

Diferentemente do aluno do ensino presencial, que tem todo um ambiente ao alcance dele, o aluno que opta pela EaD possui algumas características próprias que são necessárias para estimular a percepção e a cognição do mesmo com a finalidade de prender sua atenção por longos períodos de estudo. Há algumas facilidades que podem ajudar o aluno, como a tecnologia usada, seja ela qual for, tem que ser bastante amigável e esse papel cabe ao professor que deve ter a capacidade de manter o interesse do aluno, motivando-o sempre, como por exemplo, utilizando a tecnologia de videoconferência, uma vez que possibilita o diálogo imediato entre professores e alunos com áudio e vídeo em tempo real, conferindo, assim, a característica da telepresença entre estes atores.

Para assegurar essa interação, o projeto pedagógico deve prever formas de diálogo constante entre todos os envolvidos na execução dos cursos. Essa busca permanente pela qualidade do processo ensino-aprendizagem leva em consideração o investimento na pesquisa, reconhecendo o protagonismo do estudante, que deverá sempre nortear os planos de ensino e aprendizagem. No âmbito desta concepção estão os aspectos ligados à produção dos materiais didáticos (audiovisuais, impressos e informáticos), as atividades de aprendizagem, os meios técnicos escolhidos, as formas de avaliação, as estratégias didático-pedagógicas que valorizam a qualidade da

aprendizagem num contexto de definição de políticas internas. Os estudantes reafirmam as boas possibilidades da EaD, e por isso mesmo buscam formas adequadas de consolidar esta modalidade como útil aos objetivos das IES tanto no Brasil como em Moçambique.

Acerca do quarto objetivo específico “Apontar as diretrizes de transposição da experiência em EaD para Moçambique, com base na Universidade Aberta do Brasil”, verificou-se que o papel das IES é o de empreender a troca de experiências e fazer parcerias para superar a falta de investimentos financeiros e humanos, na luta por uma educação de qualidade em todos os níveis. A otimização dos conteúdos produzidos e dos recursos tecnológicos será cada vez mais necessária e poderá inclusive ser produzida na forma de parcerias, contemplando várias formas de oferta de cursos. Desse modo, em Moçambique, as parcerias com províncias devem ser incentivadas, firmando convênios para implantação de cursos de atualização ou formação, como: empresas públicas e privadas, ou órgãos da administração municipal, estadual ou federal.

A descontinuidade das ações do governo moçambicano é outro fator a ser levado em conta. Integrar tantos projetos diferentes para fortalecer a escola e os professores precisa incorporar as universidades.

A implantação da Universidade Aberta e suas bases teóricas e implicações financeiras fazem com que seus gestores repensem esta modalidade de ensino com suas reais possibilidades e limitações a partir das particularidades de cada instituição. Não é mera participação do processo de ampliação do acesso ao ensino superior, mas fazê-lo de forma consciente e participativa, priorizando a institucionalização interna e externa.

Do ponto de vista social, a Universidade Aberta se caracteriza como uma oportunidade a todas as classes. Pedagogicamente, se caracteriza como uma metodologia inovadora que poderá provocar uma mudança estrutural nas universidades, desde que o processo de institucionalização faça parte do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade e nele esteja claro que tipo de EaD se pretende institucionalizar.

O modelo proposto nesta Tese foi elaborado e está sendo sugerido às IES de Moçambique, com base na experiência da UFSC e mediante o resultado da pesquisa feita com os gestores e com os

estudantes de EaD, na esperança de que o modelo possa contribuir na implementação e continuidade de cursos na modalidade EaD.

Foi mencionada no capítulo 4 desta Tese, precisamente na Figura 5, a Experimentação do modelo de UAM por meio de um Plano de Ação. Todavia, a mesma não foi realizada, em virtude das implicações administrativas governamentais, que demandariam um tempo superior ao destinado à conclusão do doutorado. Isso poderá ser objeto de apresentação e de convencimento das autoridades moçambicanas nos próximos meses, quando do retorno do doutorando ao país.

Diante do exposto, verifica-se que tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos foram alcançados, acreditando-se que o trabalho venha a servir de importante instrumento para que as Universidades continuem implementando ações, visando à EaD, e que objetivem ao aumento da competitividade do setor, que poderá, por sua vez, resultar no incremento da qualidade dos produtos/serviços de educação.

6.2 CONCLUSÕES QUANTO AOS RESULTADOS DA PESQUISA

Pela pesquisa aplicada aos gestores de EaD e aos estudantes que participam de cursos nessa modalidade de ensino, conclui-se que a EaD representa um dos principais argumentos utilizados para se justificar o emprego da modalidade de aprendizagem a distância, enquanto meio de atender à população que busca acesso ao ensino superior. E as IES, tanto no Brasil (exemplo da UFSC) quanto em Moçambique (exemplo das experiências descritas nesta Tese) estão cada vez mais empenhadas em ofertar cursos na modalidade EaD com qualidade. Mas, para se criar infraestrutura, o desafio é manter as IES atualizadas e em condições de uso com pessoal qualificado. O resultado da pesquisa aponta para políticas pontuais e que tendem a acabar assim que esta demanda for sendo qualificada. E mais, não pode constituir-se numa política eleitoreira, principalmente com a EaD, que já tem um histórico frágil de implementação e implantação, no caso das IES de Moçambique, pela falta de continuidade dos cursos oferecidos.

Pela pesquisa realizada, observa-se, atualmente, um contínuo movimento de consolidação e expansão da EaD, ampliando-se o

número de países, empresas, instituições educacionais e alunos que realizam seus cursos em diferentes propostas didático-metodológicas e com variados recursos tecnológicos. Como evidenciado pelos resultados da pesquisa, o que definirá o futuro da EaD é, primordialmente, a qualidade de seus cursos, com linguagem e características próprias, que deverão ser objeto de pesquisa e avaliação constantes, devido à diversidade de objetivos, propostas e recursos, sempre ampliados pelos avanços tecnológicos.

Conclui-se que não há um modelo único de EaD, mas sim parâmetros que devem ser cumpridos para dar qualidade, visibilidade e credibilidade a essa modalidade de ensino em Moçambique, como por exemplo, o levantamento dos recursos tecnológicos e de infraestrutura física de que dispõe, revisando a proposta didático-metodológica que embasa seu referencial teórico e preparando o quadro docente e discente para este novo paradigma educacional. Por isso, deve-se valorizar as experiências de outras IES, como foi feito neste trabalho, no caso da UFSC.

A partir dos resultados da pesquisa, verifica-se que, atualmente, outros desafios surgem para consolidar a EaD em Moçambique. Por isso, o país deve delinear uma política pública objetiva, consistente e continuada, que incentive e valorize esta modalidade de ensino e, em decorrência, que propicie a disponibilização de mecanismos institucionais, de capacitação docente para a atuação competente nos diferentes cursos e programas a distância.

Com a proposição da Universidade Aberta de Moçambique (UAM), os cursos de EaD nas IES podem abranger um número maior de estudantes, de Norte a Sul do país, por meio dos pólos presenciais, instalados nas províncias, não se centralizando apenas na Capital Maputo. Isso porque nem todos os estudantes têm condições financeiras de se locomoverem até a capital ou mesmo até os grandes centros provinciais, ou mesmo de adquirir um computador com Internet.

A análise da trajetória já consolidada da experiência da UFSC no Brasil, retratada nesta Tese, aponta caminhos para a difusão da EaD em Moçambique. As pesquisas e os estudos, constantemente incentivados, orientam a EaD para a obtenção de maior credibilidade pelo desenvolvimento da qualidade dessa modalidade de ensino, construindo alternativas de formação permanente e qualificada,

acessíveis a todos os cidadãos, como evidenciado no resultado da pesquisa.

6.3 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Em virtude da complexidade do tema, outros trabalhos podem ser desenvolvidos a partir deste. Como sugestões, seguem:

- Novas amostras poderiam ser coletadas em outros países (como nos Estados Unidos, onde as IES e a modalidade de EaD são reguladas por agências de acreditação privadas, independentes do governo), ou em contextos diferentes, para descobrir se resultados semelhantes seriam obtidos.

- Estudos futuros poderiam analisar, também, como os recursos que geram uma competência sugerem a criação de estratégias e como estas poderiam influenciar o desenvolvimento de outras competências para atender aos diferentes clientes e mercados de EaD, no que se refere à infraestrutura física para a implantação dessa modalidade de ensino.

- Poderia, ainda, ser feita, em nível de mestrado, a verificação da efetividade da proposta da UAM, como instrumento de desenvolvimento nacional.

Ao concluir essa etapa final do trabalho, enfatiza-se que as discussões aqui empreendidas mostraram a complexidade e os elementos envolvidos na gestão de EaD, os desafios de uma implantação e superação de pensamentos e preconceitos que se vinculam culturalmente a essa modalidade de educação. Espera-se, assim, que ele possa ter contribuído para o avanço do conhecimento teórico e metodológico no desenvolvimento de competências num campo de estudo legitimado e fascinante, e que se abra uma gama de oportunidades para outros estudos com essa temática.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologia e educação a distância**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf>. Acesso em: 15 mar. 2009.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

AQUINO, Carlos Tasso Eira de. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson, 2007.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Trad. de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=75:decreto-no-5800--08062006-decreto&catid=48:legislacao&Itemid=37>. Acesso em: 25 jun. 2009.

_____. **Universidade Aberta do Brasil**: como funciona o sistema UAB. 2010. Disponível em: <http://www.uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=20&tipo_pagina=1>. Acesso em: 8 jan. 2010.

_____. **UAB**. 2006. Disponível em:
<http://www.uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=20&tipo_pagina=1>. Acesso em: 8 jan. 2010.

_____. **Sobre a UAB. Objetivos**. Disponível em:
<http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=34>. Acesso em: 8 jan. 2010.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 22 mar. 2009.

BROUWER, Roland; BRITO, Lídia; MENETE, Zélia. Educação, Formação Profissional e Poder. In: BRITO, Luís de; CASTEL-BRANCO, Carlos Nuno; CHICHAVA, Sérgio; FRANCISCO, Antônio (Orgs.). **Desafios para Moçambique 2010**. Maputo (Mz): IESE, 2009.

BUENDÍA GÓMEZ, M. **Educação moçambicana: história de um processo: 1962-1984**. Maputo (Mz): Livraria Universitária, 1999.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1979

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FRADKIN, Alexandre. **História da televisão pública/educativa**. 2010. Disponível em: <www.fndc.org.br/arquivos/HistoriaTVEd>. Acesso em: 8 jan. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOULART, Sueli; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CARVALHO, Cristina Amélia. **Universidades e desenvolvimento local**: uma abordagem institucional. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios - PNAD 2004 - Situação educacional**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/mtexto/pnadcoment2.htm>>. Acesso em: 23 set. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – INE. **Estatísticas de Moçambique**. 2009. Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz/>>. Acesso em: 14 de jul. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – INE. **O plano estratégico do Sistema Estatístico Nacional**. 2008. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/o_ine/Plano_Estrat.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2009.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEOPARDI, Maria Teresa. **Metodologia da Pesquisa da Saúde**. 2. ed. Florianópolis: UFSC/Pós-Graduação em Enfermagem, 2002.

MAGALHÃES, Everton Moreira. **Interdisciplinaridade**: por uma pedagogia não fragmentada. 2005. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/AnaisImemorial%20do%20ICHS/>. Acesso em: 30 de out. 2009.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MÁRIO, Mouzinho; NANDJA, Débora. **A alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos**. 2005.

MARTINS, Roberto de Andrade. O que é ciência, do ponto de vista da epistemologia? **Caderno de Metodologia e Técnica de Pesquisa**, n. 9, 1999. Disponível em: <<http://ghhc.ifi.unicamp.br/pdf/ram-72.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

MATOS, Narciso; MOSCA, João. Desafios do ensino superior. In: BRITO, Luís de; CASTEL-BRANCO, Carlos Nuno; CHICHAVA, Sérgio; FRANCISCO, Antônio (Orgs.). **Desafios para Moçambique 2010**. Maputo (Mz): IESE, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINED. **II Plano Estratégico do Sector da Educação (ESSP II) 2005-2009**. Maputo: MINED. (documento não publicado, ainda não finalizado), 2005.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique – 2007**. Maputo, abril de 2009.

_____. **Dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique – 2006**. Maputo, abril de 2008.

MORAN, José Manuel. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. 2010. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acesso em: 28 out. 2010.

_____. Os múltiplos papéis do educador online. In: SILVA, Marco (org.) **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo, Loyola, 2003, p.42-46. Disponível em

<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/questoes.htm>>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

MORGAN, G. Paradigmas, Metáforas e Resoluções de Quebra-cabeças na Teoria das Organizações. In: CALDAS, p. Miguel; BERTERO, Carlos Osmar (Coord). **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NICOLESCU, Basarab. **The transdisciplinary evolution of learning**. 2005. Disponível em: <www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf>. Acesso em: 30 out. 2009.

NOGUEIRA, Paulo Roberto Melo de Castro. **Relato de experiência sobre tutoria para cursos de complementação de estudos e cursos presenciais reconhecidos da Faculdade Integrada da Grande Fortaleza**. 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007112524PM.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2010.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico**. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Roberto de.; BESSA, Ana Claudya; MAIA, Glaucon Henrique Mauricio; LEMOS, Fabrício D. A.; OLIVEIRA, Marcelo Lury S. **Ambiente de Educação em Saúde a Distância**. 2004. Disponível em:

<<http://www.atlantico.com.br/sites/default/files/biblioteca/ambiente-de-educacao-em-saude-a-distancia.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

OSÓRIO, H. Proyecto de investigación y de documentación sobre la situación de la teleeducación en América Latina. Lima: **Colección Teleeducación**, 2, 1974, p. 127.

PRATT, K.; PALLOFF, R. M. **O aluno virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARENTE, André. **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2004.

PIMENTEL, M. G.; ANDRADE, L. C. V. **Educação A Distância: Mecanismos para Classificação e Análise**. Artigo apresentado no congresso ABED, em 2006.

PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE . **Moçambique com cobertura de Internet menos desenvolvida de África**. 2007. Disponível em:

<http://www.portaldogoverno.gov.mz/noticias/fo_news_ciencia_tecnologia/maio2007/nots_ct_337_mai_07/>. Acesso em 08 jan. 2009.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano**. Washington, D.C., 2001. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/odm/>>. Acesso em: 18 out. 2010.

REMENYI, D.; WILLIAMS, B.; MONEY, A.; SWARTZ, E. (1998). **Doing Research in Business and Management: an introduction to process and method**. London: SAGE Publication. Disponível em: <http://www.articlealley.com/article_35252_15.html>. Acesso em: 15 nov. 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, Marla. **Histórico da Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.vestibular.brasilecola.com/ensino-distancia/historia.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2009.

SANCHEZ, Sandra. **Instrumentos da pesquisa qualitativa**. 2010. Disponível em: <http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Sandra/Pesquisa_Qualitativa.ppt#256,1,Instrumentos da Pesquisa Qualitativa>. Acesso em: 12 out. 2010.

SANTOS, Andréia Inamorato dos. O conceito de abertura em EaD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

SANTOS, João Francisco Severo. **Avaliação no ensino a distância**. 2010. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/1372Severo.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

SERRA, Andrea; ROCHA, Aurélio. **Metodologias de EaD na formação de recursos humanos: experiências e perspectivas de duas instituições de Moçambique (A Politécnica e o IFBM)**. 2010. Disponível em: <<http://www.saber.ac.mz/bitstream/123456789/1669/1/4.%20Comunica%C3%BE%C3%92o%20Andrea%20e%20Rocha.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

SCHLICKMANN, Raphael; ROCZANSKI, Carla Regina Magagnin; AZEVEDO, Paola. **Experiências de educação superior a distância no mundo**. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wpcontent/Bd_documentos/2191.pdf>. Acesso em: 28 out. 2010.

SHULMAN, C.H. Instructional television-Higher education without commercial interruption. **American Association for Higher Education**, May, 1981, 33 (9), 7-11.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis, SC, 2001.

SPANHOL, Fernando José. **Critérios de avaliação institucional para pólos de educação a distância**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

_____. **Estruturas tecnológica e ambiental de sistemas de videoconferência na educação a distância**: estudo de caso do Laboratório de Ensino a Distância da UFSC. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE POLITÉCNICA. Disponível em:
<<http://www.ispu.ac.mz/index.php/por/A-Politénica/Quem-Somos2>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE. **Directório Moçambique**. 2010. Disponível em: <<http://www.ucm.ac.mz/>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Ingresso e Processo Seletivo**. 2010a. Disponível em:
<<http://ead.ufsc.br/ingresso/>>. Acesso em: 28 out. 2010.

_____. **Resultado do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação UAB-UFSC e MATRÍCULAS**. 2010b. Disponível em:

<<http://ead.ufsc.br/blog/2009/07/15/resultado-do-processo-seletivo-para-ingresso-nos-cursos-de-graduacao-uab-ufsc/>>. Acesso em: 28 out. 2010b.

_____. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsc.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. 2009. Disponível em: <<http://www.uem.mz/>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE. **Homepage**. 2010. Disponível em: <<http://www.up.ac.mz/>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A MONTREAL (UQAM). 2010. Disponível em: <www.international.uqam.ca/pages/portugais.aspx>. Acesso em: 04 jan. 2011.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIANNEY, João. **As representações sociais da educação a distância**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elizabeth. **A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país**. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

WORLD INTERNET USAGE STATISTICS NEWS AND POPULATION STATS. **Internet Usage Statistics**. 2008. Disponível em: <<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

ZANELLI, José Carlos. **Diferentes paradigmas que norteiam a dimensão do trabalho**. 2010. Disponível em:

<<http://mpegc.blogspot.com/2010/03/discutindo-o-que-e-ciencia.html>>. Acesso em: 15 out. 2010.

ZIKMUND, William G. **Princípios da pesquisa de marketing**. 2. ed. São Paulo: Thomsom, 2006.

8 APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



Programa de Pós-Graduação em
Engenharia e Gestão do Conhecimento



Questionário para Pesquisa Qualitativa (Entrevista)

Prezado (a) Sr (a),

O objetivo desta pesquisa é conhecer as experiências de EaD no âmbito do Ensino Superior, principalmente no que se refere à implantação e implementação da infraestrutura desta modalidade, visando criar uma proposta de Modelo de EAD para o Ensino Superior em Moçambique, meu país de origem.

Em conclusão do doutorado no Curso de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolvo tese em que pesquiso modelos e **PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR – EaD** nas Universidades em Curitiba (PR), Florianópolis (SC), Pelotas e Santa Maria (RS).

Uma das etapas do estudo consiste na coleta de dados junto às pessoas diretamente envolvidas com EaD nessas Instituições de Ensino Superior. Em função disso, solicito sua valiosa colaboração ao responder às questões apresentadas a seguir.

Esclareço que não é necessário se identificar, a não ser que deseje fazê-lo, mas é importante a identificação do cargo ocupado na referida instituição.

Grato,

Carlos Estrela Brito
Doutorando

QUESTIONÁRIO 1

I. PERFIL DO RESPONDENTE

1. Nome da

Instituição: _____

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Cargo atual _____

4. Quais foram as etapas pelas quais a instituição passou, desde o início, na implantação do EaD?

Etapas 1 -

Etapas 2 -

Etapas 3 -

Etapas n -

5. Em que etapas da implantação do EaD participou?

6. Que ações desenvolveu nessas etapas?

Ações 1 -

Ações 2 -

Ações 3 -

Ações n -

7. Quais foram as etapas mais problemáticas? Por quê?

8. Quais foram as etapas que transcorreram mais facilmente dentro do planejado? Por quê?

II. PERFIL DA INSTITUIÇÃO NO QUE TANGE AO EaD

9. Quais foram os primeiros cursos oferecidos no início do processo?

Curso 1-

Curso 2-

Curso 3-

Curso n-

Quais as razões dessa escolha (demanda dos alunos ou restrições da própria instituição)?

Razão 1-

Razão 2-

Razão 3-

Razão n-

10. Quantos alunos por curso?

Curso 1 - _____ alunos Curso 2 - _____ alunos Curso n - _____ alunos

11. A instituição se estruturou em pólos? () sim () não

Se sim, onde?

Por quê?

12. **Inicialmente** o material didático foi: (*coloque X na(s) alternativa(s) adequadas*)

() Impresso? Qual % = _____ () Digitalizado?

Qual % = _____

Atualmente:

() Impresso? Qual % = _____ () Digitalizado?

Qual % = _____

Comente sobre esses percentuais:

13. Como estão estruturadas as tutorias?

14. Quais as atribuições dos Professores, tutores, pessoal de apoio?
Dos Professores:

Dos tutores:

Do pessoal de
apoio:

15. **Como** são elaborados os materiais didáticos (objetos de aprendizagem) para circular em no EaD?

15.1 - **Onde** são elaborados os materiais didáticos (objetos de aprendizagem) para circular em no EaD?

16. Na elaboração dos objetos de aprendizagem, qual a infraestrutura mínima necessária (espaço, material, competências)?

Quanto a espaço:

Quanto a material:

Quanto a competências:

17. Comente a evolução da infraestrutura.

17.1- Com quais equipamentos o programa iniciou?

17.2- Quais foram incorporados em um segundo momento? _____

17.3- Qual é a realidade
atual? _____

18. Como se dá a articulação entre os **professores** que dominam o conteúdo e os **desenvolvedores** dos objetos de aprendizagem?

19. Comente sobre o papel do Ministério da Educação (legislação, apoio, diretrizes,...) como órgão regulador na instalação do EaD em sua Instituição.

20. Que tipo de **infraestrutura** o aluno precisa ter disponível para participar das aulas do EaD?

21. Qual valor (aproximado) do **investimento na implantação** do processo de EaD em sua Instituição?

22. Quanto tempo tem o programa desde o início até a situação atual?
 _____ anos _____ meses

23. Os cursos são :

23.1- () Totalmente online

23.2- () Presenciais. *Indique abaixo o percentual para cada tipo.*

Neste caso como estariam divididas as partes online (_____ %) e as presenciais (_____ %)

24. Quais Cursos foram os mais difíceis de implementar?

Curso 1-

Curso 2-

Curso 3-

Curso n-

Por quê?

25. Qual o percentual dos alunos que iniciam e concluem o curso escolhido no tempo mínimo? _____ %

26. Qual o perfil dos alunos? (*Indique se tiver o dado, o percentual em cada situação*)

Por idade: (____%) menos de 21 anos (____%) 21 a 25 (____%) 26 a 30 (____%) 31 ou mais

Por atividade: (____%) funcionário público (____%) autônomo (____%)

_____

Por sexo: (___%) masculino (___%) feminino

27. Qual é o índice de desistência? (____%)

28. A que fatores podem ser atribuídos esse índice (*possíveis causas/fatores, dado em percentual*)?

A que fator (es) pode ser atribuído esse índice?

Fator 1 - _____ (___%) Fator 2 -
_____ (___%)

Fator 3 - _____ (___%) ... Fator n -
_____ (___%)

29. Com base na sua experiência, como deveria ser (atualmente) a implantação de um sistema de EaD (cite as suas razões).

APÊNDICE 2 - MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES



Questionário para Pesquisa Quantitativa

Prezado (a) Sr (a),

O objetivo desta pesquisa é conhecer as experiências de EaD no âmbito do Ensino Superior, em especial no que se refere à implementação da infraestrutura desta modalidade, visando criar uma proposta de Modelo de EAD em Moçambique, meu país de origem.

Em fase de conclusão do Curso de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolvo tese sobre os processos de implantação da EAD no Ensino Superior, com base na experiência da própria UFSC, assim como das universidades de Curitiba (PR), Pelotas e Santa Maria (RS).

Uma das etapas do estudo consiste na coleta de dados junto às pessoas diretamente envolvidas com EaD nessas Instituições de Ensino Superior. Solicito, assim, sua **valiosa colaboração**, ao responder as questões apresentadas a seguir.

Esclareço que não há necessidade de identificação, a não ser que deseje fazê-lo, porém é importante identificar o cargo ocupado na referida instituição.

Grato pela atenção,

Carlos Estrela Brito
Doutorando

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome da

Instituição: _____

2. Sexo: () Feminino () Masculino

II – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3. Nível de Escolarização:

() Nível Médio () Superior Incompleto: Curso _____

() Superior Completo:-----Curso _____

() Pós-Graduação Incompleto: Curso _____

() Pós-Graduação Completo: Curso _____ Doutorado em:

III – UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS

4) Você possui computador na sua casa? () Não () Sim

5) Quais as vantagens que você vê nos cursos a distância?

Vantagem 1 -

Vantagem 2 -

....

Vantagem n -

6) Você está conseguindo acompanhar os períodos previstos para cada módulo?

() Não () Sim

Por quê?

7) Quais as principais dificuldades que você encontra nessa modalidade de aprendizagem (EaD)?

Dificuldade 1 -

Dificuldade 2 -

....

Dificuldade n -

8) Qual a sua forma de participação na aprendizagem no EaD?

individual em grupos de trabalho outras.

Quais?

9) Quais recursos são de uso corrente?

Chat Skype e-mail outros. Quais?

Dos citados anteriormente, qual o mais e o menos usado?

Mais usado: Chat Skype e-mail outros,

quais _____

Menos usado: Chat Skype e-mail outros,

quais _____

10) Que recursos são oferecidos pela instituição aos alunos?

Biblioteca virtual Laboratórios virtuais outros.

Quais?

11) Ferramentas de apoio à Educação à Distância:

Chat Fórum e-mail outros. Quais?

12) A Instituição onde você estuda possui um serviço online de apoio para tirar dúvidas e acompanhar no estudo e preparação das aulas?

Não Sim

Autorizo a divulgação dos dados coletados:

Sem a divulgação do meu nome Com a divulgação do meu nome

9 ANEXOS

ANEXO A – ACORDO ESTABELECIDO ENTRE BRASIL E MOÇAMBIQUE
SOBRE EaD

58 ISSN 1677-7042 Nº 5, sexta-feira, 7 de janeiro de 2011

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico

<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código
00012011010700058

Documento assinado digitalmente conforme MP no- 2.200-2 de
24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira -
ICP-Brasil.

3. O Projeto será aprovado e firmado pelas instituições coordenadoras
e executoras.

Artigo II

1. O Governo da República Federativa do Brasil designa:

- a) a Agência Brasileira de Cooperação do Ministério de Relações Exteriores (ABC/MRE) como instituição responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades decorrentes do presente Ajuste Complementar; e
- b) o Ministério da Saúde - Coordenação Nacional de Saúde Bucal como instituição responsável pela execução das atividades decorrentes deste Ajuste Complementar.

2. O Governo da República de Moçambique designa:

- a) o Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação como instituição responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades decorrentes do presente Ajuste Complementar; e
- b) o Ministério da Saúde de Moçambique como instituição responsável pela execução das atividades decorrentes deste Ajuste Complementar.

Artigo III

1. Ao Governo da República Federativa do Brasil, cabe:

- a) designar técnicos brasileiros para participar das atividades previstas no Projeto;
- b) prestar o apoio operacional necessário para a execução do Projeto; e
- c) acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Projeto.

2. Ao Governo da República de Moçambique, cabe:

- a) designar técnicos moçambicanos para participar das atividades previstas no Projeto;
- b) disponibilizar instalações e infraestrutura adequadas à execução das atividades de cooperação técnica previstas no Projeto;
- c) prestar apoio aos técnicos enviados pelo Governo brasileiro, mediante fornecimento de todas as informações necessárias à execução do Projeto;
- d) manter os proventos dos profissionais moçambicanos envolvidos no Projeto; e
- e) acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Projeto.

3. O presente Ajuste Complementar não implica qualquer compromisso de transferência de recursos financeiros das Partes ou qualquer outro compromisso gravoso a seus patrimônios nacionais.

Artigo IV

Para a execução das atividades previstas no Projeto, as Partes poderão dispor de recursos de instituições públicas e privadas, de organizações não-governamentais, de organismos internacionais, de agências de cooperação técnica, de fundos e de programas regionais e internacionais, que deverão estar previstos em outros instrumentos que não o presente Ajuste Complementar.

Artigo V

1. As instituições executoras mencionadas no Artigo II deste Ajuste Complementar elaborarão relatórios sobre os resultados obtidos no Projeto, os quais serão apresentados às instituições coordenadoras.

2. Os documentos e resultados relativos às atividades desenvolvidas no contexto do Projeto serão de propriedade conjunta das Partes. A publicação dos resultados e documentos será feita mediante consentimento de ambas as Partes, que serão expressamente mencionadas no corpo da publicação.

Artigo VI

Todas as atividades mencionadas neste Ajuste Complementar estarão sujeitas às leis e aos regulamentos em vigor na República Federativa do Brasil e na República de Moçambique.

Artigo VII

1. O presente Ajuste Complementar entrará em vigor na data de sua assinatura e terá vigência de dois (2) anos, sendo renovado

automaticamente por iguais períodos, até o cumprimento de seu objeto, salvo manifestação contrária de qualquer das Partes.

Artigo VIII

O presente Ajuste Complementar poderá ser emendado, a qualquer momento, por consentimento mútuo das Partes, por via diplomática.

Artigo IX

1. Qualquer das Partes poderá, a qualquer momento, notificar à outra, por via diplomática, sua decisão de denunciar o presente Ajuste Complementar. A denúncia surtirá efeito seis (6) meses após a data da notificação, sendo as Partes responsáveis por decidir sobre a continuidade das atividades que estiverem em execução.

2. Qualquer controvérsia relativa à interpretação ou execução do presente Ajuste Complementar será resolvida por negociação direta entre as Partes, por via diplomática.

Artigo X

No que se refere às questões não previstas no presente Ajuste Complementar, aplicar-se-ão as disposições do Acordo Geral de Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de Moçambique.

Feito em Brasília, em 5 de outubro de 2010, em dois exemplares originais, em língua portuguesa.

Pelo Governo da República Federativa do Brasil

Antonio J. M. de Souza e Silva

Embaixador do Brasil em Moçambique

Pelo Governo da República de Moçambique

Paulo Ivo Garrido

Ministro da Saúde

AJUSTE COMPLEMENTAR AO ACORDO GERAL DE COOPERAÇÃO ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO "APOIO AO SISTEMA DE ATENDIMENTO ORAL DE MOÇAMBIQUE - IMPLEMENTAÇÃO DE LABORATÓRIO DE REFERÊNCIA EM PRÓTESE DENTÁRIA EM MAPUTO"

O Governo da República Federativa do Brasil e O Governo da República de Moçambique (doravante denominados "Partes"), Considerando que as relações de cooperação técnica têm sido fortalecidas ao amparo do

Acordo Geral de Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de Moçambique, assinado em Brasília, em 15 de setembro de 1981;

Considerando o desejo mútuo de promover a cooperação para o desenvolvimento, com base no benefício mútuo e reciprocidade; e

Considerando que a cooperação técnica na área de alimentação escolar se reveste de especial interesse para as Partes,

Ajustam o seguinte:

Artigo I

1. O presente Ajuste Complementar tem por objeto a implementação do Projeto "Apoio ao Sistema de Atendimento Oral de Moçambique - Capacitação de Técnicos Moçambicanos em Prótese Dentária" (doravante denominado "Projeto"), cujas finalidades são:

a) Implementar um laboratório de referência em prótese dentária em Maputo e qualificar quadro de profissionais locais no tema.

2. O Projeto contemplará os objetivos, as atividades e os resultados alcançados no âmbito deste Ajuste Complementar.

3. O Projeto será aprovado e firmado pelas instituições coordenadoras e executoras.

Artigo II

1. O Governo da República Federativa do Brasil designa:

a) a Agência Brasileira de Cooperação do Ministério de Relações Exteriores (ABC/MRE) como instituição responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades decorrentes do presente Ajuste Complementar; e

b) o Ministério da Saúde - Coordenação Nacional de Saúde Bucal como instituição responsável pela execução das atividades decorrentes deste Ajuste Complementar.

2. O Governo da República de Moçambique designa:

a) o Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação como instituição responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades decorrentes do presente Ajuste Complementar; e

b) o Ministério da Saúde de Moçambique como instituição responsável pela execução das atividades decorrentes deste Ajuste Complementar.

Artigo III

1. Ao Governo da República Federativa do Brasil, cabe:

a) designar técnicos brasileiros para participar das atividades previstas no Projeto;

b) prestar o apoio operacional necessário para a execução do Projeto; e

c) acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Projeto.

2. Ao Governo da República de Moçambique, cabe:

a) designar técnicos moçambicanos para participar das atividades previstas no Projeto;

b) disponibilizar instalações e infraestrutura adequadas à execução das atividades de cooperação técnica previstas no Projeto;

c) prestar apoio aos técnicos enviados pelo Governo brasileiro, mediante fornecimento de todas as informações necessárias à execução do Projeto;

d) manter os proventos dos profissionais moçambicanos envolvidos no Projeto; e

e) acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Projeto.

3. O presente Ajuste Complementar não implica qualquer compromisso de transferência de recursos financeiros das Partes ou qualquer outro compromisso gravoso a seus patrimônios nacionais.

Artigo IV

Para a execução das atividades previstas no Projeto, as Partes poderão dispor de recursos de instituições públicas e privadas, de organizações não-governamentais, de organismos internacionais, de agências de cooperação técnica, de fundos e de programas regionais e internacionais, que deverão estar previstos em outros instrumentos que não o presente Ajuste Complementar.

Artigo V

1. As instituições executoras mencionadas no Artigo II deste Ajuste Complementar elaborarão relatórios sobre os resultados obtidos no Projeto, os quais serão apresentados às instituições coordenadoras.

2. Os documentos e resultados relativos às atividades desenvolvidas no contexto do Projeto serão de propriedade conjunta das Partes. A publicação dos resultados e documentos será feita mediante consentimento de ambas as Partes, que serão expressamente mencionadas no corpo da publicação.

Artigo VI

Todas as atividades mencionadas neste Ajuste Complementar estarão sujeitas às leis e aos regulamentos em vigor na República Federativa do Brasil e na República de Moçambique.

Artigo VII

1. O presente Ajuste Complementar entrará em vigor na data de sua assinatura e terá vigência de dois (2) anos, sendo renovado automaticamente por iguais períodos, até o cumprimento de seu objeto, salvo manifestação contrária de qualquer das Partes.

Artigo VIII

O presente Ajuste Complementar poderá ser emendado, a qualquer momento, por consentimento mútuo das Partes, por via diplomática.

Artigo IX

1. Qualquer das Partes poderá, a qualquer momento, notificar à outra, por via diplomática, sua decisão de denunciar o presente Ajuste Complementar. A denúncia surtirá efeito seis (6) meses após a data da notificação, sendo as Partes responsáveis por decidir sobre a continuidade das atividades que estiverem em execução.

2. Qualquer controvérsia relativa à interpretação ou execução do presente Ajuste Complementar será resolvida por negociação direta entre as Partes, por via diplomática.