

Suzana Maria Santos de Assis

**O DESAFIO DA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL A
DISTÂNCIA PELO CETEB E A CONSTRUÇÃO DE UM
MODELO PARA AVALIAÇÃO DE SEUS CURSOS**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Engenharia de Produção

Orientador: Prof. João Bosco da Mota Alves, Dr.

**FLORIANÓPOLIS
2002**

Suzana Maria Santos de Assis

**O DESAFIO DA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA
PELO CETEB E A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO PARA
AVALIAÇÃO DE SEUS CURSOS**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a
obtenção do grau de **Mestre em Engenharia de Produção** no
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 20 de março de 2002.

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

Prof. ALEJANDRO MARTINS RODRIGUEZ, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. JOÃO BOSCO DA MOTA ALVES, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientador

Profa. SÔNIA MARIA PEREIRA, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. MARIALICE DE MORAES. MSC
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha
mãe que partiu antes de ver
minha obra concluída e a meu
pai que aqui continua
estimulando meu sucesso.

Agradecimentos

Agradeço a Prof^a. Marialice Moraes, pelo seu incentivo e dedicação como
Orientadora desta dissertação.

À Direção do CETEB e da UNEB, por acreditar no meu potencial e ter
oportunizado a realização do curso e, em especial, à Diretora do CETEB Rosa
Maria Monteiro Pessina.

Agradeço em geral, aos colegas do CETEB pelo coleguismo, especialmente à
amiga Magda Maria de Freitas Querino pelo constante apoio, sugestões e
dedicação, à amiga Cléia Cervigni Martinelli pela alegria e permanente
disposição em ajudar, ao Ricardo Orlandi de Carvalho, pelo suporte em todas
as horas e às amigas Neurismar de Castro Barreto Torres e Maria Teresa
Caballero Brügger, pelo incentivo.

Aos colegas da UNEB/UFSC que, de alguma forma, contribuíram para a minha
produção de conhecimentos, principalmente à amiga Odnéia Quartieri Pinheiro
que nunca deixou de me encorajar em toda esta jornada.

À Juliana, Marina, Fernanda e Camila, minhas filhas e neta, pela compreensão
do tempo dedicado a este trabalho e ao Roger, pelo incentivo e
companheirismo.

Agradeço ainda às minhas irmãs, Raquel, Suzel e Júlia pelo carinho que me
dedicaram nos momentos de trabalho.

Por fim, a Deus, pela força, coragem e vida.

Resumo

ASSIS, Suzana Maria Santos de. ***O desafio da capacitação profissional a distância pelo CETEB e a construção de um modelo para avaliação de seus cursos.*** 2002. 181 f. – Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

No presente trabalho, apresenta-se, no primeiro momento, uma revisão bibliográfica sobre educação a distância. Abordam-se os subsídios teóricos e os fundamentos pedagógicos necessários à construção do modelo de avaliação para os cursos de educação a distância do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB, que enfrenta o desafio da capacitação profissional a distância. Relata-se, ainda, a experiência vivenciada por essa Instituição na área da Educação a Distância.

Em seguida, constrói-se o modelo de avaliação, concebido a partir da revisão bibliográfica e das referências de modelos já existentes, propostos por outros autores. Verifica-se, na avaliação do modelo, que sua aplicação é viável, apesar de trabalhosa tornando necessário realizar acompanhamento e análise criteriosos do grande número de variáveis.

Nas conclusões, constatou-se que o modelo de avaliação proposto possibilita, além da avaliação global, a identificação dos pontos de excelência e dos ajustes necessários, permitindo verificar o nível de adequação de cada variável. Nas recomendações finais, sugere-se que se aplique o modelo a outros cursos e que outras pesquisas, com o mesmo propósito, se realizem para aprimoramento das ferramentas de avaliação dos cursos a distância. À Coordenação do CETEB, fizeram-se sugestões para melhoria dos cursos, para a satisfação dos alunos e conseqüente crescimento e credibilidade dos cursos a distância no Brasil.

Palavras-chave: educação a distância, desafio, capacitação, avaliação, qualidade.

Abstract

ASSIS, Suzana Maria Santos de. ***O desafio da capacitação profissional a distância pelo CETEB e a construção de um modelo para avaliação de seus cursos.*** 2002. 181 f. – Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

This work discusses theoretical aspects and essential pedagogic fundamentals to build an evaluation model for distance education courses offered by the Technological Teaching Center of Brasília – CETEB, that faces the challenge of preparing professionals using distance education. It begins with a bibliographic revision about Distance Education, and reports the experience developed by this Institution in Distance Education. After this, the evaluation model is built, conceived from the bibliographic revision and existent model references, proposed by others authors.

It is observed, by the model validation, that its application is viable, although hardworking, what makes necessary to realize criterions accompaniment and analysis of great number of variables.

In the conclusion of the work, it was verified that the proposed evaluation model allows, besides a global evaluation, the identification of the excellent points and the necessary adjusts, in order to establish the adequate level of each variable.

In the final recommendations, it is suggested the application of the model to the others courses and that others researches, with the same purpose, must be realized for improvement of the evaluation instruments of distance courses. To the Coordination of CETEB it was made several suggestions for the performance of the courses, satisfaction of the students and consequent growing and credibility of the distance courses in Brazil.

Key-words: distance education, challenge, capacitation, avaliation, quality.

Sumário

Lista de figuras	p.
Lista de tabelas.....	p.
Lista de gráficos	p.
Capítulo I – INTRODUÇÃO	p.13
1.1 Apresentação.....	p.13
1.2 Objetivos.....	p.15
1.2.1 Objetivo Geral.....	p.15
1.2.2 Objetivos Específicos	p.15
1.3 Metodologia	p.16
1.4 Origem e importância do trabalho.....	p.17
1.5 Estrutura	p.18
Capítulo II – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	p.20
2.1 Conceituação.....	p.20
2.2 Histórico da Educação a Distância	p.25
2.3 Experiências Internacionais e Nacionais	p.28
2.4 A Educação a Distância na Lei Brasileira	p.48
2.5 Síntese do Capítulo	p.51
Capítulo III – CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CURSOS A DISTÂNCIA	p.52
3.1 Modelos em EAD.....	p.52
3.2 Perfil do aluno.....	p.57
3.3 Produção de cursos.....	p.58
3.3.1 Planejamento.....	p.59
3.3.2 Produção de Materiais.....	p.63
3.3.3 Implementação	p.64
3.3.4 Avaliação	p.64
3.4 Síntese do Capítulo	p.69
Capítulo IV – O CETEB E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	p.70
4.1 Projetos desenvolvidos em EAD.....	p.71
4.2 A Escola Aberta do CETEB e o desafio da capacitação profissional a distância	p.74
4.3 Iniciativas de avaliação dos Cursos a Distância pelo CETEB	p.75
4.4 Síntese do capítulo.....	p.77
Capítulo V – MODELO DE AVALIAÇÃO.....	p.78
5.1 Modelo de Avaliação Proposto para Cursos no Ensino a Distância do CETEB	p.81
5.1.1 Apresentação.....	p.81
5.1.2 Delineamento do Modelo.....	p.86
5.2 Síntese do capítulo.....	p.91

Lista de figuras

Figura 1 – Modelo Sistêmico de Moore p.54

Figura 2 – Modelo Genérico para construção de cursos de EAD p. 55

Lista de tabelas

Tabela 1:	Definições de Educação a Distância	p.24
Tabela 2:	As gerações de ensino a distância	p.27
Tabela 3:	Sugestões dos autores para definição das variáveis a serem avaliadas.....	p.82
Tabela 4:	Critérios e variáveis do modelo de avaliação proposto.....	p.87
Tabela 5:	Sexo dos alunos matriculados	p.96
Tabela 6:	Faixa etária dos alunos matriculados	p.97
Tabela 7:	Nível de escolaridade dos alunos matriculados.....	p.99
Tabela 8:	Ocupação atual dos alunos matriculados	p.100
Tabela 9:	Segmentação geográfica do procedência do aluno no DF ...	p.101
Tabela 10:	Renda familiar dos alunos matriculados	p.102
Tabela 11:	Disponibilidade financeira dos alunos para aquisição dos cursos	p.104
Tabela 12:	Forma de pagamento preferido pelos alunos	p.105
Tabela 13:	Motivos da opção por curso a distância ao invés de um presencial	p.106
Tabela 14:	Motivos da opção pelos cursos da Escola Aberta	p.108
Tabela 15:	Expectativas em relação aos cursos da Escola Aberta	p.109
Tabela 16:	Sugestões mencionadas pelos alunos para reformulação ou produção de novos cursos da Escola Aberta.....	p.110
Tabela 17:	Local onde os alunos estudam	p.112
Tabela 18:	Disponibilidade diária de tempo para estudar.....	p.113
Tabela 19:	Condições do local de estudo dos alunos	p.114
Tabela 20:	Acessibilidade dos alunos às tecnologias e mídias	p.116
Tabela 21:	Eficácia – material impresso	p.117
Tabela 22:	Eficácia – vídeo cassete	p.119
Tabela 23:	Interações ocorridas no curso.....	p.123
Tabela 24:	Eficácia das atividades e dos exercícios de fixação	p.125
Tabela 25:	Pertinência da auto-avaliação e da avaliação.....	p.127
Tabela 26:	Justificativa e clareza dos objetivos.....	p.130
Tabela 27:	Tema, a distribuição dos conteúdos e a linguagem utilizada	p.131
Tabela 28:	Design e estética do material impresso	p.134
Tabela 29:	Prazos estabelecidos para realização das tarefas e conclusão do curso.....	p.135
Tabela 30:	Estrutura de suporte – atendimento aos alunos	p.137
Tabela 31:	Tutoria	p.139
Tabela 32:	Grau de satisfação do aluno	p.141
Tabela 33:	Nível de conhecimento propiciado pelo curso	p.143
Tabela 34:	Aplicabilidade.....	p.144
Tabela 35:	Grau de satisfação com a Instituição.....	p.146

Lista de gráficos

Gráfico 1: Distribuição percentual por sexo dos alunos matriculados ...	p. 96
Gráfico 2: Faixa etária dos alunos matriculados	p. 98
Gráfico 3: Nível de escolaridade dos alunos matriculados.....	p. 99
Gráfico 4: Ocupação atual dos alunos do curso.....	p. 100
Gráfico 5: Procedência dos alunos pesquisados	p. 101
Gráfico 6: Renda familiar dos alunos matriculados	p. 103
Gráfico 7: Disponibilidade financeira dos alunos para aquisição dos cursos	p. 104
Gráfico 8: Distribuição percentual da forma de pagamento preferido pelos alunos.....	p. 105
Gráfico 9: Motivos da opção por curso a distância ao invés de um presencial	p. 107
Gráfico 10: Motivos da opção pelos cursos da Escola Aberta	p. 108
Gráfico 11: Expectativas em relação aos cursos da Escola Aberta	p. 109
Gráfico 12: Sugestões mencionadas pelos alunos para reformulação ou produção de novos cursos da Escola Aberta.....	p. 111
Gráfico 13: Local de estudo dos alunos	p. 112
Gráfico 14: Disponibilidade de tempo para estudar	p. 113
Gráfico 15: Condições do local de estudo dos alunos	p. 114
Gráfico 16: Acessibilidade dos alunos às tecnologias e mídias	p. 116
Gráfico 17: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores de eficácia do material impresso	p. 118
Gráfico 18: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores de eficácia do vídeo cassete.....	p. 120
Gráfico 19: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores das interações ocorridas no curso.....	p. 124
Gráfico 20: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores de eficácia das atividades e dos exercícios de fixação.....	p. 126
Gráfico 21: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores de pertinência da auto-avaliação e da avaliação adotadas no curso.....	p. 128
Gráfico 22: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores – Justificativa e clareza dos objetivos.....	p. 131
Gráfico 23: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores de coerência do tema, gradação dos conteúdos e clareza da linguagem..	p. 133
Gráfico 24: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação ao design e estética do material impresso	p. 135
Gráfico 25: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação aos prazos	p. 136

Gráfico 26: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação à estrutura de suporte – Escola Aberta	p. 138
Gráfico 27: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação ao atendimento da tutoria.....	p. 140
Gráfico 28: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação ao curso	p. 142
Gráfico 29: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores do nível de conhecimento propiciado pelo curso	p. 144
Gráfico 30: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores de aplicabilidade do curso	p. 145
Gráfico 31: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação à instituição – CETEB ...	p. 147

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1.1 – Apresentação

Na entrada do século XXI, a globalização das relações econômicas, políticas e culturais e o desenvolvimento das ciências e da tecnologia vêm gerando mudanças nos hábitos, nos costumes, nos valores e no dia a dia da sociedade. Acontece uma explosão demográfica, com o aparecimento das megalópoles, superpopulosas, cada vez mais consumidoras e competitivas. Surgem as reivindicações por igualdade de oportunidades em todos os setores da vida.

A cada dia, um número maior de pessoas necessita de escolarização e qualificação profissional para competir no mercado de trabalho e, por sua vez, o mercado de trabalho necessita de recursos humanos com maiores conhecimentos, habilidades e preparo para atuar nas organizações e para entender e operar melhor as novas tecnologias, e assim, produzir mais.

Segundo Niskier (1999, p.26), “a qualificação profissional faz-se urgente, não só por motivos individuais que levam à auto-realização, mas, também porque o desenvolvimento tecnológico exige mão-de-obra capaz de incorporar as mudanças que se processam rapidamente, e de gerar inovações”.

A educação é imprescindível para manter o trabalhador empregado e favorecer a inserção social no mundo da produção e por isto a demanda por conhecimento e atualização ao longo da vida é cada vez maior. Lévy (1995, p.54) diz que “as pessoas não apenas são levadas a mudar várias vezes de profissão em suas vidas, como também, no interior da mesma “profissão”, os conhecimentos têm um ciclo de renovação cada vez mais curto”.

Visser (1997) coloca que no mundo atual e do futuro a noção de aprender ganhou uma nova conotação. O aprendizado deixou de existir para vida e passou a ser vida pois se tornou tão essencial como comer, independente da condição social e financeira do indivíduo.

No Brasil, assim como em outros países, a educação a distância tem sido vista como um caminho para atender a este grande contingente de pessoas que buscam competência e conhecimento, já que o sistema tradicional não consegue atender satisfatoriamente a demanda por educação.

Lisoni e Loyolla (2001) afirmam que no final do último milênio ocorreu uma intensificação dos processos de educação a distância em decorrência das inovações tecnológicas de comunicação aplicadas no ensino. Para os autores essa modalidade de ensino vem se configurando como uma das forças mais inovadoras para o aprendizado em todos os níveis.

Niskier (1999) apresenta a Educação a Distância como a Tecnologia da Esperança, a educação de amanhã, que hoje se vislumbra com nitidez, capaz de transpor as barreiras geográficas, econômicas, sociais e psicológicas, permitindo à população, maiores condições de aprendizagem e capacitação.

Barcia (1996) é de opinião que a Educação a Distância é uma alternativa viável para melhoria da qualidade e aumento da quantidade de atendimento na educação do país. Aranha (2000) ressalta a importância de incluir a Educação a Distância na agenda estratégica de desenvolvimento nacional para permitir o acesso democrático das populações marginalizadas à educação e reduzir a desigualdades econômico-sociais.

A modalidade de Educação a Distância no Brasil, cuja diversidade de contextos e a história de fracassos criaram uma imagem de descrédito e resistência, exige uma visão arrojada para se viabilizar em novos padrões. Urge realizar um trabalho metódico de pesquisa e avaliação das iniciativas, na busca da construção de modelos adequados à realidade brasileira, de forma a consolidar a Educação a Distância no Brasil.

É preciso, portanto, arquitetar um trabalho continuado de melhoria de qualidade da Educação a Distância. Castro (1999), menciona a importância da qualidade do ensino ofertado, sem a qual será impossível atender a demanda de recursos humanos cada vez mais qualificados para acompanhar as mudanças em curso. O bom desempenho do sistema educacional será um dos fatores decisivos para o desenvolvimento do Brasil nas próximas décadas.

Nesse sentido, o presente trabalho surgiu da grande preocupação de aprofundar os estudos referentes à educação a distância e de propor um modelo de avaliação flexível que possa acompanhar e avaliar com mais rigor e com bases científicas os cursos de EAD e, em particular, os da Escola Aberta – CETEB, e assim contribuir para melhoria da qualidade da EAD no Brasil, assegurando melhores condições e oportunidades de instrução e

aprimoramento educacional num país ainda carente de profissionais habilitados e qualificados.

Acredita-se que oferecer Educação a Distância com qualidade pode ser uma oportunidade ímpar para assegurar educação e formação profissional, científica, ética e humanista e democrática, indispensáveis para oferecer condições de promoção do indivíduo em todas as dimensões, oportunizando seu desenvolvimento pleno e integral e fornecendo-lhe meios que lhe assegurem condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo.

1.2 – Objetivos

Ao se traçarem os objetivos deste trabalho, procurou-se uma forma que possibilitasse a inclusão do maior número possível de variáveis que influenciam o nível de adequação dos cursos do Ensino a Distância oferecidos pelo CETEB ao público envolvido, a identificação dos benefícios alcançados com os programas estabelecidos e os pontos de ajustes necessários para sua consolidação.

1.2.1 – Objetivo Geral

Elaborar um modelo de avaliação para os cursos a distância, oferecidos pela Escola Aberta do CETEB, a partir de variáveis preestabelecidas, visando à identificação de sua eficiência.

1.2.2 – Objetivos Específicos

- Conhecer e aprofundar estudos a respeito da Educação a Distância.
- Propor um modelo de avaliação flexível que permita sua aplicação aos diversos cursos do CETEB.
- Estabelecer variáveis que possibilitem identificar a eficiência dos cursos em termos de planejamento, produção, implementação, avaliação e grau de satisfação do cursista.

- Disponibilizar um modelo de informações que possibilite distinguir pontos de ajuste e/ou pontos de mudanças para os diversos cursos do CETEB.
- Fornecer feedback ao CETEB sobre os resultados evidenciados na pesquisa para a melhoria dos cursos oferecidos.
- Instituir ferramentas de apoio a decisões para investimentos financeiros significativos e para procedimentos a longo prazo.
- Disponibilizar o modelo de avaliação à comunidade educacional.

1.3 – Metodologia

O modelo pretendido deve ser de fácil aplicação e abranger um número expressivo de variáveis, dada a complexidade da atividade avaliativa. As variáveis, interdependentes e significativas para a consolidação da Educação a Distância, serão consideradas e analisadas em função de sua relevância para todo o processo.

Para se alcançar os objetivos deste trabalho, superaram-se várias etapas relevantes para sua adequada execução.

A primeira etapa consistiu no levantamento de subsídios teóricos e de fundamentos pedagógicos necessários ao embasamento e à construção do modelo de avaliação dos Cursos a Distância do CETEB, mediante a revisão de literatura específica na área em questão.

A segunda etapa correspondeu à elaboração do próprio modelo de avaliação, a partir da análise e do cotejo de modelos já existentes e divulgados pela epistemologia da Educação a Distância.

Por último, realizou-se o fechamento do trabalho, com a incorporação da análise dos resultados da pesquisa de campo, das conclusões obtidas e das recomendações finais, geradas pela aplicação do Modelo de Avaliação Proposto para Cursos no Ensino a Distância do CETEB.

1.4 – Origem e importância do trabalho

A motivação para realizar este trabalho surgiu da necessidade de se desenvolver um modelo de avaliação para os cursos de ensino a distância oferecidos pela Escola Aberta do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB e da busca incessante da melhoria, consolidação e resgate da credibilidade desta modalidade de ensino no Brasil.

É preciso acompanhar e avaliar de maneira séria, rigorosa e com bases científicas os cursos de EAD para se aprimorarem as técnicas e metodologias utilizadas, verificarem-se os pontos de excelências e os pontos que necessitam de ajustes, possibilitando a melhoria do Ensino a Distância e, assim, colaborar para a formação de uma população educada e tecnologicamente capacitada.

O modelo criado neste trabalho poderá ser aplicado em outros cursos, servir de referência para outros trabalhos e beneficiar aqueles que buscam oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal, além de condições de acesso à educação.

O Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB, instituição pertencente à FUBRAE – Fundação Brasileira de Educação, nos seus 33 anos de existência, tem se empenhado em buscar tecnologias apropriadas para capacitação de recursos humanos, com ênfase na área de educação. Hoje desenvolve projetos de educação a distância, de educação de jovens e adultos e desafia a repetência no País, com o Programa de Aceleração da Aprendizagem.

O CETEB, como agência formadora de recursos humanos, possui experiência nacional e internacional, já atendeu a mais de 300 mil pessoas, em mais de 300 cursos, para os quais foram produzidos e editados mais de três mil títulos (Relatórios anuais – CETEB).

A Escola Aberta – CETEB está direcionada para a educação a distância e oferece a empresas e à sociedade:

- Programa de formação continuada do professor
- Habilitação de professores leigos
- Cursos para empresas
- Educação de jovens e adultos – Ensino Fundamental e Médio

Neste trabalho, focar-se-á o Programa de Formação Continuada do Professor que oportuniza, por meio da EAD, aos professores e profissionais da área de educação, subsídios e sugestões para que sua ação docente seja eficaz e coerente com seus reais propósitos. Os cursos, de aperfeiçoamento e/ou de treinamento, adotam a metodologia de ensino personalizado a distância. Reconhecidos pelo MEC, com validade em todo território nacional, possibilitam a ascensão profissional e conseqüente melhoria salarial.

A clientela é formada por educadores do Distrito Federal, de outras Unidades Federativas e de outros Países, que fazem seus cursos em qualquer época, onde quer que estejam e de acordo com sua disponibilidade de tempo e ritmo de aprendizagem.

É extremamente importante a oferta aos educadores brasileiros de oportunidades de aperfeiçoamento e capacitação. Segundo Niskier (1999, p.15): “No Brasil, onde coexistem pobreza e riqueza, atraso e desenvolvimento, alto nível de sofisticação tecnológica e ausência de necessidades sociais básicas em todos os setores, o panorama educacional não é dos mais animadores, apresentando grandes distorções qualitativas e quantitativas e um dos problemas mais significativos é o da formação de recursos humanos para o ensino. Esta é uma questão que precisa ser solucionada com urgência, sobretudo pelo impacto positivo que sua reformulação teria sobre o sistema educacional e sobre a sociedade”.

Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de modelos de avaliação qualitativa para os cursos de formação, aperfeiçoamento e capacitação dos educadores brasileiros.

1.5 – Estrutura

A presente dissertação estrutura-se da seguinte forma: no capítulo 1, tem-se a Introdução do tema. No capítulo 2, tecem-se considerações sobre a Educação a Distância, seus conceitos, aspectos históricos internacionais e nacionais e sobre a Legislação Brasileira, relativa ao assunto. No capítulo 3, abordam-se as questões relativas a construção e desenvolvimento de cursos de EAD, modelos que servem como referenciais para produção de novos

cursos, chegando-se à análise do planejamento, da produção de materiais, da implementação e da avaliação. No capítulo 4, apresentam-se a experiência do CETEB em EAD, suas iniciativas de avaliação e o desafio de capacitar profissionais através da EAD. No capítulo 5, elabora-se o modelo de avaliação, foco principal do trabalho, justificando-o com a análise dos objetivos gerais da avaliação na Educação a Distância, com as mídias utilizadas, com os processos e os critérios existentes. No capítulo 6, é apresentada a pesquisa de campo, as características do curso selecionado para avaliação, a metodologia da pesquisa e a análise dos dados coletados. No capítulo 7, apresentam-se as conclusões e as recomendações finais, originadas da análise dos dados.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O presente capítulo apresenta por objetivo situar a Educação a Distância no contexto espaço-temporal, possibilitar o acompanhamento de sua evolução histórica, bem como registrar experiências nacionais e internacionais na área.

A relevância do capítulo reside no embasamento teórico necessário para a compreensão da Educação a Distância como modalidade de ensino presente na História da Humanidade desde a antiguidade greco-latina até os dias atuais, seus êxitos, fracassos e feições assumidas durante sua trajetória, assim como para a verificação dos procedimentos adotados em diferentes contextos.

A análise de conceitos mostra-se essencial para a reflexão teórica e operacional que possibilita o estudo científico e acadêmico, tão importantes para o aprimoramento e o desenvolvimento da Educação a Distância no País, considerando a Lei 9394/96 que lhe confere novo “status” no contexto educacional brasileiro.

2.1 – Conceituação

Torna-se condição de êxito no campo da EAD ter clareza do que ela é, suas características e objetivos. Com esta intenção apresenta-se a seguir a conceituação dada a essa modalidade de ensino por diversos autores:

Para Nunes (1994, p.3) “somente a partir das pesquisas dos anos 70 e 80, ela foi vista pelo que é, ou seja, a partir das características que a determinam ou por seus elementos constitutivos”.

No dizer de Peters (1973) apud Nunes (1994):

“Educação/ensino a distância (Fernunterricht) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação (...) É uma forma industrializada de ensinar e aprender.”

Ainda em Nunes (1994) encontramos outros importantes autores que contribuíram para a conceituação da EAD, como Holmberg (1977) Perry e Rumber (1987) e Keegan (1991).

Garcia Aretio (1994) apresenta a EAD como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial que propiciam a aprendizagem autônoma do estudante.

Moore e Kearsley (1996, p.2), conceituam com abrangência esta modalidade de ensino, ao mencionar que:

“Educação a distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre em um local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos.”

Segundo Perriault (1996) apud Belloni (1999):

"Educação a distância é um termo genérico que inclui o elenco de estratégias de ensino e aprendizagem referidas como "educação por correspondência", ou "estudo por correspondência" em nível pós-escolar de educação, no Reino Unido; como "estudo em casa" no nível pós-escolar, e "estudo independente", em nível superior, nos Estados Unidos; como "estudos externos", na Austrália; e como "ensino a distância" ou "ensino a uma distancia", pela Open University. Na França, é referido como "tele-ensino" ou ensino a distância; e como "estudo a distância e "ensino a distância", na Alemanha; "educação a distância em espanhol, e "teleducação", em português.

A legislação brasileira foi muito feliz ao conceituar educação a distância. De uma maneira objetiva, sintetiza o pensamento dos autores citados, quando diz:

“Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.” (Diário Oficial da União, decreto n. 2494, de 10 de fevereiro de 1998).

Niskier (1999, p.49) diz que:

“O conceito de educação a distância é bastante simples: alunos e professores estão separados por uma certa distância e, às vezes, pelo tempo. A ela associa-se a interatividade, numa correspondência biunívoca de ensino e respostas, em que o lucro é a apreensão do conhecimento.”

A pesquisadora Romani (2000) define educação a distância como modalidade de ensino que se caracteriza pelo distanciamento físico entre professor e aluno, onde se faz necessário o uso de um canal de comunicação para mediar a interação.

São objetivos da Educação a Distância, segundo Garcia Aretio (1994):

- Democratizar o acesso à educação
- Propiciar uma aprendizagem autônoma e ligada à experiência
- Promover um ensino inovador e de qualidade
- Incentivar a educação permanente
- Reduzir os custos

Keegan (1991), destaca as seguintes características, inerentes à Educação a Distância:

- A separação física entre o professor e o aluno, o que a distingue do ensino presencial.
- Influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, projeto, organização dirigida etc) que a diferencia da educação individual.
- Utilização de meios técnicos de comunicação, usualmente impressos, para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos.
- Previsão de uma comunicação-diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via.
- Possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.
- Participação de uma forma industrializada de educação.

Analisando os conceitos estudados, pode-se afirmar que a educação a distância:

- baseia-se na comunicação não direta;
- viabiliza a comunicação em duas vias entre professor e aluno;
- vincula-se à mídia, aos meios de comunicação;

- possibilita o aperfeiçoamento dos conhecimentos específicos e a formação profissional;
- desenvolve a criatividade, a criticidade, no público-alvo, além de estabelecer relações interativas;
- pode atingir um enorme contingente de pessoas em localidades diferentes;
- deve ser flexível e adaptar-se às características psicopedagógicas e necessidades dos estudantes;
- precisa utilizar, da melhor maneira possível, os recursos tecnológicos para neutralizar as barreiras das distâncias e ajudar os estudantes a resolverem os problemas de aprendizagem;
- deve ser motivadora e estimuladora, possibilitando ao estudante construir seu caminho, descobrir o conhecimento;
- deve oferecer infra-estrutura de suporte e meios que viabilizem e incentivem a autonomia e a autodidaxia;
- requer competente estrutura de recursos humanos, especificamente capacitada, além de um processo lógico de planejamento, com um modo diferenciado de pensar os métodos, técnicas e os recursos de ensino-aprendizagem;
- exige uma avaliação diferenciada e de qualidade;
- deve diminuir os custos da educação.

Com base no trabalho da pesquisadora Bolzan (1998) a tabela 1 mostra as várias definições dadas à educação a distância nas últimas décadas.

Tabela 1: Definições de Educação a Distância

AUTOR(ES)	ANO	CONCEITO
Peters	1973	<ul style="list-style-type: none"> – ensino industrializado – uso extensivo de meios de comunicação
Holmberg	1977	<ul style="list-style-type: none"> – várias formas de estudo – organização do ensino
Perry e Rumble	1987	<ul style="list-style-type: none"> – comunicação de dupla- via – meios de dupla comunicação
Keegan	1991	<ul style="list-style-type: none"> – estratégias educativas – separação física
Garcia Aretio	1994	<ul style="list-style-type: none"> – sistema tecnológico de comunicação bilateral
Moore e Kearsley	1996	<ul style="list-style-type: none"> – aprendizagem planejada – técnicas especiais de desenho de curso
Perriault	1996	<ul style="list-style-type: none"> – termo genérico – elenco de estratégias de ensino – aprendizagem referida de várias maneiras
Lei Brasileira	1998	<ul style="list-style-type: none"> – auto-aprendizagem – mediação dos recursos didáticos – utilização de diversos suportes de informação
Niskier	1999	<ul style="list-style-type: none"> – separação professor/aluno – interatividade
Romani	2000	<ul style="list-style-type: none"> – distanciamento físico professor/aluno – necessidade de uso do canal de comunicação

É indispensável mencionar que cada conceito de educação a distância diz respeito a um contexto e que a validade de cada um depende da adequabilidade e dosagem à clientela-alvo.

Outro aspecto importante a ser considerado é o fato de que a EAD não pode ser concebida como uma modalidade de ensino milagrosa, que surgiu

para resolver todos os problemas educacionais e sociais. Ela apresenta também suas limitações que merecem ser analisadas e combatidas no momento da elaboração dos Programas de EAD.

A educação a distância não deve ser uma educação distante onde o aluno esteja isolado. É preciso criar programas participativos com metodologia problematizante e avaliação contínua não apenas do aluno mas também de todo o programa de EAD.

2.2 – Histórico da Educação a Distância

A educação a distância não surgiu na era das grandes invenções tecnológicas e das grandes inovações dos meios de comunicação e nem constitui uma inovação. Tem uma longa história de experimentações, sucessos e fracassos. Sua origem, segundo Saraiva (1996), encontra-se no intercâmbio de mensagens escritas, desde a Antiguidade. Inicialmente na Grécia e, depois, em Roma, onde existia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência, com a intenção de trocar informações sobre o cotidiano pessoal e coletivo, transmitir informações científicas e instruir. Esse epistolário greco-romano vai se manifestar no Cristianismo nascente e, atravessando os séculos, adquire especial desenvolvimento nos períodos do Humanismo e do Iluminismo.

Alves (1994, p.9) é de opinião que a educação a distância iniciou-se com a invenção da imprensa, porque antes de Guttemberg “os livros, copiados manualmente, eram caríssimos e portanto inacessíveis à plebe. Só os integrantes da corte detinham o conhecimento, ou melhor, os documentos escritos, que eram desde o século V a.C. feitos pelos escribas”.

Para Landim (1997. p.2), o primeiro marco da educação a distância foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruídas, como as pessoas que vivem em Boston”. Já para Alves (1994) a primeira experiência de educação a distância aconteceu em

1833, com um anúncio publicado na Suécia, referindo-se ao ensino de um curso de contabilidade por correspondência.

Moore e Kearsley (1996, p.20) relatam que o desenvolvimento dos serviços de correios mais baratos e confiáveis possibilitou aos alunos se corresponderem com seus instrutores e tornou o estudo em casa interativo. Assim, cada vez mais foram surgindo cursos no mundo inteiro. Os autores destacam ainda um momento importante no desenvolvimento da educação a distância: quando “a respeitabilidade da academia na formação de cursos por correspondência foi formalmente reconhecida quando o estado de Nova Iorque autorizou a Chatauqua Institute em 1883 a conferir diplomas através deste método”.

Saraiva (1996) afirma que o desenvolvimento de uma ação institucionalizada de educação a distância tem início a partir da metade do século XIX com a criação da primeira escola de línguas por correspondência, criada em Berlim em 1856. Alves (1994) destaca a Illinois Wesleyan University como a primeira Universidade Aberta no mundo, tendo iniciado em 1874 cursos por correspondência.

Em 1898, em Halmoe (Suécia) Hans Hermond, diretor de uma escola que ministrava cursos de línguas e cursos comerciais, publicou o primeiro curso por correspondência, dando início ao famoso Instituto Hermond (Saraiva, 1996).

Landim (1997) relata que em 1938, na cidade de Vitória, no Canadá, realizou-se a primeira conferência Internacional sobre Educação por Correspondência.

A partir do século XX, observa-se um movimento contínuo de consolidação e expansão da educação a distância. O aperfeiçoamento dos serviços de correios, a agilização dos meios de transportes e, sobretudo, o desenvolvimento tecnológico aplicado ao campo da comunicação e da informação influíram decisivamente nos destinos da educação a distância.

Saraiva (1996) afirma que houve um notável crescimento quantitativo e qualitativo desta modalidade de ensino no mundo inteiro. Em termos quantitativos porque aumentou o número de países, de instituições, de cursos, de alunos, de estudos e, em termos qualitativos, porque novas metodologias e

técnicas são incorporadas, novos e mais complexos cursos são desenvolvidos, novos horizontes abrem-se para a utilização da educação a distância.

Nunes (1994. p.3) menciona que “atualmente mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a educação a distância em todos os níveis de ensino, em sistemas formais e não-formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes”. A educação a distância tem sido largamente usada para treinamento e aperfeiçoamento de professores em serviços, como é o caso do México, Tanzânia, Nigéria, Angola e Moçambique.

A Open University da Inglaterra (Universidade Aberta), criada em 1969, é citada por vários autores como o modelo mais bem sucedido do mundo (Moore e Kearsley, 1996, Preti, 1996, Landim, 1997, Niskier, 1999, Alves, 1994, Holmberg, 1981). No dizer de Alves (1994) ela inovou ao integrar o uso do material impresso com o rádio e a televisão (através de um acordo com a BBC), ao criar centros de atendimento espalhados pelo país e pelo fato de os alunos não necessitarem apresentar certificado de formação escolar anterior (ter 18 anos é suficiente para ingressar na universidade), além do alto nível dos cursos.

Moore e Kearsley (1996) apud Rodrigues (1998), caracterizam a evolução dessa modalidade de educação em 3 gerações:

Tabela 2: As gerações de ensino a distância

Geração	Início	Características
1 ^a	Anterior a 1970	Estudo por correspondência, no qual o principal meio de comunicação eram materiais impressos, geralmente um guia de estudo, com tarefas ou outros exercícios enviados pelo correio.
2 ^a	1970	Surgem as primeiras Universidades Abertas, com design e implementação sistematizadas de cursos a distância, utilizando, além do material impresso, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo.
3 ^a	1990	Esta geração é baseada em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia.

Rodrigues (1998, p.5) ressalta que “não há necessariamente a substituição de uma alternativa pela outra, o que acontece é que as novas

alternativas vão incorporando e ajustando as anteriores e criando um novo modelo”.

Preti (2000) menciona que a maioria dos cursos a distância, realizados nos mais diferentes continentes, utilizam ainda o texto escrito como material didático básico.

Segundo McIssac e Ralston (1997) apud Rodrigues (1998), a terceira geração de cursos a distância está ligada diretamente ao uso do computador pessoal e à Internet. A interação social entre alunos e professores ocorre através das salas de chat, grupo de discussão e por e-mail.

É essencial ressaltar que as novas tecnologias da comunicação devem ser encaradas na EAD como meios e não fins em si mesmo, ou seja, devem propiciar ao professor condições de ensinar e ao aluno aprender. Deve-se utilizá-las para alcançar os fins educacionais, realizar projetos pedagógicos e, para isto, necessitam estar ao alcance da clientela que se quer servir.

Assim, o processo histórico, apesar da enorme e marcante influência da correspondência, absorveu as inovações da tecnologia, produzindo uma modalidade de educação capaz de contribuir para a universalização e a democratização do acesso ao saber, do contínuo aperfeiçoamento do fazer, da aplicação da capacidade de transformar e criar uma modalidade que pode ajudar as questões de demanda, tempo, espaço, qualidade, eficiência, eficácia (Saraiva, 1996).

2.3 – Experiências Internacionais e Nacionais

Analisar algumas experiências internacionais e nacionais que adotam programas de Educação a Distância é fundamental para se conhecerem formas diversas de atuação em diferentes contextos, terem-se referências e estabelecerem-se parâmetros.

Nas últimas décadas do século XX, a conjuntura econômica e política mundial e o avanço das novas tecnologias favoreceram à implementação da EAD. Segundo Preti (2000, p.27) "ela passou a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, para a contenção de gastos

nas áreas de serviços educacionais e, em nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser".

Países têm investido na EAD na busca de uma educação eficiente, de qualidade e barata para rapidamente requalificar os trabalhadores e inseri-los no mercado de trabalho. Surgem os grandes sistemas de educação a distância, inicialmente na Europa, depois, nos EUA e Canadá, para posteriormente se estender para todos os países desenvolvidos e muitos outros em processo de desenvolvimento (Guimarães, 1997 apud Preti, 1999).

Redes de Educação a Distância são criadas, apoiadas e subvencionadas pelos governos locais e organismos internacionais, como Unesco, OEA, Conselho de Europa, Parlamento Europeu, etc (Preti, 1999).

Na Europa, são oferecidos mais de 700 programas de diferentes níveis, nos mais variados campos do saber, sendo a população adulta (90%) e em nível superior (29%) a que mais se beneficia desta modalidade de ensino. Sua presença na formação profissional já é significativa (Preti, 2000).

O Parlamento Europeu reconheceu a importância da EAD para a Comunidade Européia ao adotar uma Resolução sobre as Universidades Abertas, em 1987, e ao desenvolver diversos programas comunitários, a partir de 1991, como os programas Sócrates, Leonardo Da Vinci e ADAPT (do Fundo Social Europeu)(Preti, 1999).

Para Belloni (2000, p.37), "os programas comunitários desenvolvidos na Europa estão promovendo a realização de muitos projetos de âmbito europeu no campo da EAD e do uso das tecnologias de informação e comunicação para a educação, tendo contribuído para reforçar a posição das universidades e outras instituições da EAD como o CNED – Centre National d'Enseignement à Distance, na França".

Cabe destacar que, na França, a partir das décadas de 80 e 90, as mudanças da modernidade tiveram grande influência na transformação dos sistemas educacionais. A ênfase passou a ser formação do indivíduo, numa concepção de educação continuada (ao longo da vida) onde o uso intenso e inovador das tecnologias de informação e comunicação retratam as novas tendências (Belloni, 1999).

O Centre National d'Enseignement à Distance, uma das instituições mais tradicionais (fundada em 1939) atende aproximadamente 300.000 alunos em 8 centros e é referencial pela sua modernidade, pela inovação metodológica e tecnológica e pela qualidade dos cursos desenvolvidos (Prete, 2000).

A Universidade Nacional de Educação à Distância – UNED, sediada em Madri, nasceu em 1972 e é reconhecida internacionalmente. Entre os anos de 1997 e 1998 atendeu aproximadamente 150.000 alunos dentre os cursos de graduação, pós-graduação e extensão na modalidade de EAD. Possui uma sede central e 65 centros associados em toda a Espanha. Dentre seus objetivos destaca-se o de facilitar o acesso ao ensino universitário e proporcionar às pessoas condições de continuidade dos estudos superiores, sem freqüentar aulas presenciais (Sá, 2001).

A UNED sustenta sua proposta pedagógica na produção de material didático impresso. O texto impresso constitui-se no locus dialógico, através do qual o professor apresenta o conteúdo. Como complemento produz-se material de áudio, vídeo, de rádio e de TV, teleconferências etc. A avaliação é um elemento fundamental do processo e é, por lei, formativa e contínua. Há controle freqüente do rendimento do aluno, além de servir como instrumento de motivação e orientação da aprendizagem e se realiza através da auto-avaliação do aluno e da hetero-avaliação do tutor e do professor na sede central. Acontecem durante o processo avaliações presenciais e práticas em laboratórios (Sá, 2001).

Com milhares de alunos, espalhados pelo Reino Unido e por outros países, a Open University (Universidade Aberta) é o modelo mais bem sucedido de EAD do mundo. Tem um forte apoio financeiro do governo e é uma instituição consolidada e respeitada pela qualidade e produtividade dos seus cursos (Sousa, 1996).

A Open University oferece os mais diversos cursos de graduação, pós-graduação e cursos de educação continuada. Em 1999, tinha mais de 120 mil formandos e cerca de 150 mil alunos, com uma equipe em tempo integral de 2.000 pessoas e mais de 5.000 conselheiros e orientadores, com 13 centrais de atendimento distribuídos em 13 cidades na Inglaterra (Niskier, 1999).

Os cursos da Open University têm como principal meio de aprendizagem o material impresso, que é suplementado por áudio ou videocassetes, slides, kits experimentais, conferências por computador e comunicação por rádio ou televisão, incluindo também encontros presenciais. Trata-se de um universidade multimídia (<http://www.open.ac.uk>).

São seus princípios gerais:

- os cursos produzidos são oferecidos à população com mais de 18 anos, independente da formação escolar anterior;
- os alunos podem começar um curso em qualquer época;
- o estudo é feito em casa ou em qualquer lugar escolhido pelo aluno;
- os materiais didáticos são desenvolvidos por um grupo de especialistas;
- os alunos continuam trabalhando durante o curso;
- a orientação pode ser fornecida por outros especialistas;
- o empreendimento tem nível nacional;
- a instituição matricula muitos alunos e assim se beneficia da economia de escala;
- os cursos de alta qualidade, de baixo custo e o material impresso bonito, torna os materiais instrucionais agradáveis de manusear (<http://www.open.ac.uk>)

A Fern Universität – Hagen da Alemanha iniciou seus trabalhos em 1974, sendo reconhecida mundialmente pela qualidade dos cursos de graduação, mestrado, pós-graduação, educação continuada e cursos oferecidos para a comunidade.

Utiliza diversas mídias como vídeo, Internet, CD-ROM, Computer Basic Training – CBT, porém é o material impresso a mídia principal produzida para cada curso.

Em 1996, foram matriculados 55.000 alunos que são atendidos como alunos de outras instituições alemãs, em termos de estrutura, pessoal, pesquisa, currículo, critérios de admissão e avaliação dos alunos (Rodrigues, 1998).

Nos países socialistas do Leste europeu, desenvolveu-se uma política para assegurar a formação dos trabalhadores. Somente na Rússia, 2.500.000

estudantes (mais de 40% dos inscritos nas universidades) estudavam a distância antes da ruptura do bloco socialista (Prete, 2000).

A América do Norte adota as mais avançadas e sofisticadas tecnologias a favor da EAD, utiliza-se de satélites de telecomunicação e desenvolve consórcios de Educação a Distância.

A EAD nasceu nos EUA no século XIX, com os estudos por correspondência. Nos anos 70, surgiram as primeiras Universidades Abertas que, além dos materiais instrucionais via Correio, utilizam-se também de programas distribuídos por rádio, televisão e audiotapes. Nos últimos anos, o sistema norte-americano notabilizou-se pela evolução dos consórcios de televisão via satélite, que oferecem cursos para seus assinantes. As mais recentes tecnologias são baseadas em combinação de computadores e telecomunicações. O material escrito é repassado pela Internet. Os consórcios oferecem, entre outros, cursos de mestrado e extensão (Niskier, 1999).

Há hoje nos EUA uma grande demanda por educação a distância, com destaque para o aperfeiçoamento de profissionais como professores, empresários e os da área de saúde. Alcança-se assim uma terceira geração de EAD, com materiais transmitidos pela televisão ou vídeo, com interação telefônica, utilizando-se satélite, telefonia e linhas de ISDN – Rede Integrada de Serviço Digital. Aos poucos está se generalizando o emprego de redes de conferências por computador e as estações de multimídia computadorizadas (Niskier, 1999).

Um exemplo de Universidade pioneira e bem-sucedida em educação a distância nos EUA é a Penn State University, que iniciou o primeiro curso por correspondência em 1892 e em 1998 oferecia mais de 300 cursos com o objetivo de ajudar as pessoas a aprender sem interromper sua agenda de trabalho e compromissos pessoais. As metodologias adotadas incluem aprendizado independente, aprendizado aberto, televisão interativa, teleconferência S, programas especialmente contratados e pesquisa, e programas internacionais. Utilizam-se material impresso, vídeo, áudio, teleconferência, e-mail e WWW. Os cursos de graduação requerem diploma de conclusão do 2º grau, mas os cursos que não contam créditos são disponíveis a todos os interessados.

A Penn State sedia o CREAD – Inter – American Distance Education Network, um consórcio com dezenas de universidades e outras organizações no Canadá, Estados Unidos, México e América do Sul (Rodrigues, 1998).

O Canadá possui uma economia desenvolvida e diversificada e o mais elevado índice de desenvolvimento humano. Foi o primeiro país do mundo a utilizar satélites de telecomunicações só para a educação (Niskier, 1999).

As empresas e as grandes corporações têm forte participação no estímulo e apoio às iniciativas de EAD, especialmente aquelas que se utilizam de tecnologias muito avançadas (Sousa, 1996).

Com vistas à sociedade do conhecimento, o Canadá desenvolveu o sistema Schoolnet, interagindo com a Internet, para alcançar países como o México, China, África do Sul e outros, onde chegam os sinais. Assim, melhora o ensino e são estabelecidas boas parcerias industriais. É uma organização mista (pública e privada), que oferece informação tecnológica e educação tradicional, com vistas ao ensino interativo e a expansão de oportunidades. Tem destaque na área de capacitação e treinamento de professores e especialistas. Dispõe de coleções multimídias digitais de arquivos, museus e bibliotecas e oferece diversos produtos virtuais. Através deste Projeto o Canadá tem feito alianças estratégicas como a com os Chineses, na implantação de redes educativas, com ênfase no emprego da Intranet.

O sistema Schoolnet é um sucesso e já se encontra conectado a cerca de 8 mil escolas via Internet, estimulando a imaginação dos estudantes e distribuindo conhecimento e informação tecnológica pelo mundo inteiro (Niskier, 1999).

As universidades no Canadá que têm programas de Educação a Distância são comprometidas com excelência em ensino, pesquisa e auxílio financeiro aos alunos, além de prestarem serviços ao público em geral. São oferecidos cursos de graduação e pós-graduação através do estudo individual doméstico, onde os materiais e linha de contato com tutores estão incluídos nas taxas. Seminários, teleconferências são utilizados dependendo do curso (Rodrigues, 1998).

Na Austrália os projetos de EAD são bem-sucedidos e a população recebe educação de primeira qualidade. A Universidade de Queensland foi criada em 1910 para cursos por correspondência. Ao longo da Primeira Guerra

Mundial áreas isoladas começaram a receber cursos por correspondência, começando o serviço de rádio a partir de 1929. A Escola do Ar possibilitou a interação em tempo real entre professores e alunos de ranchos em áreas isoladas.

Vários estados financiam a existência de centros regionais de aprendizagem. Há cursos universitários com e sem educação a distância, misturando cursos on-campus e off-campus. Assim, a clientela é mais jovem e estuda em tempo integral. O uso de conferências por computador, videodiscos, vídeo e audioconferências, via satélite é freqüente. Desde 1990 já existe o Consórcio Nacional de Educação a Distância, criado pelo governo, para racionalizar a educação pós-secundário (Niskier, 1999).

O governo também oferece cursos para áreas específicas como agricultura, banking, computação, enfermagem etc., o que demonstra o seu grande envolvimento com o processo, inclusive na rigorosa avaliação que realiza no setor (Prete, 1999).

Na África, os programas educativos a distância ainda são incipientes, face às limitações de recursos econômicos.

A África do Sul, país de grande extensão, com milhões de habitantes possui um antigo sistema de educação a distância, espalhado por quase todas as escolas. A instituição mais importante nesta modalidade de ensino é a UNISA (University of South Africa) que tem cerca de 130 mil alunos registrados, o que significa a terça parte de todas as matrículas universitárias da África do Sul. Concede cerca de 8 mil títulos e diplomas por ano, principalmente em comércio, ciências e educação. A clientela é composta na mesma proporção de homens e mulheres e a metade tem mais de 30 anos e um quarto tem menos de 25 anos. A mídia mais utilizada é a correspondência escrita, porém para cursos como gerenciamento se utiliza a teleconferência.

Existem também outras instituições dedicadas à Educação a Distância e especializadas no setor terciário, com ênfase para o treinamento de professores, treinamento técnico e vocacional. O texto por correspondência é também o mais utilizado.

As faculdades particulares da África do Sul dedicadas à Educação a Distância ainda apresentam pontos fracos como: pequeno índice de conclusão (inferior a 25%); a maioria dos professores, administradores etc, provém de

minorias raciais e culturais que dominaram a África do Sul nos tempos do apartheid e não representam a mistura racial do alunado; os módulos instrucionais promovem um aprendizado passivo e não são atraentes; a orientação, a tutoria são fracas e quase não existem (Niskier, 1999).

A Índia, por sua vez, vê a EAD como meio de promover oportunidades de educação a grandes segmentos da população, incluindo os grupos em desvantagem educacional como mulheres e pessoas com baixa renda.

A Indira Gandhi National Open University (IGNOU), na Índia, é citada como destaque em EAD e considerada uma megauniversidade pelo trabalho que desenvolve e pelo enorme contingente de alunos que atende (Sousa, 1996).

A IGNOU oferece inúmeros cursos de graduação e pós-graduação. Utiliza como mídia o material impresso, o vídeo, o rádio e a televisão. Possui centros educacionais localizados em instituições educacionais já existentes onde os alunos são atendidos para aconselhamento presencial e tutoria (Rodrigues, 1998).

Por outro lado, a China desenvolve desde 1940, projetos de EAD via correspondência, rádio e televisão com o objetivo de atender ao grande contingente populacional que precisa de educação e qualificação profissional.

É o Ministério da Educação da China que define a política e os padrões a serem utilizados, existindo portando um grau razoável de centralização, no que se refere a cursos e programas (Niskier, 1999).

Em 1979, foi fundada a RTVU (Rede Nacional de Rádio e Television Universités) que passou a oferecer inúmeros cursos a distância a mais de 2 milhões de estudantes adultos que necessitava se qualificar (Preti, 2000). O material dos cursos são os impressos, rádio e TV, produzidos pela Central Radio and Television University , que também treina professores, técnicos e atende aos interesses nacionais. Serviços de aconselhamento e tutoria são coordenados e supervisionados (Rodrigues, 1998).

Os países da América Latina, apesar das dificuldades tentam ampliar e até mesmo implantar políticas, sistemas e programas de EAD, com o propósito de impulsionar o seu crescimento, proporcionar oportunidades de educação e qualificação à população.

Preti (2000, p.31) menciona que "na América Latina há países tomando a iniciativa de consolidação e institucionalização de programas de EAD, como a Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colômbia."

Muitos países da Ásia, África e América do Sul utilizam-se da EAD para erradicar o analfabetismo e para o treinamento de trabalhadores, porém sofrem com as dificuldades de infra-estrutura, com os serviços precários dos correios, além do despreparo de profissionais para atuarem na área (Niskier, 1999).

As experiências internacionais de diferentes continentes em diferentes contextos mostram que os programas de EAD:

- atendem a um grande contingente de alunos tanto nos países desenvolvidos como nos em desenvolvimento;
- são oferecidos nos mais variados campos do saber;
- proporcionam condições de formação profissional, educação continuada, aperfeiçoamento e capacitação;
- facilitam o acesso ao ensino;
- utilizam, na grande maioria, textos escritos como material didático básico, além de várias mídias complementares;
- são apoiados e subvencionados por governos e organismos internacionais;
- prestam serviços ao público em geral;
- adotam, nos países desenvolvidos, tecnologias avançadas e sofisticadas como satélites de telecomunicação;
- podem ser desenvolvidos através de consórcios;
- utilizam-se dos serviços de tutoria, aconselhamento presencial e centros regionais de aprendizagem;
- promovem avaliações presenciais durante o processo;
- utilizam de metodologias variadas: aprendizagem independente, televisão interativa, aprendizado aberto;
- pretendem erradicar o analfabetismo nos países menos desenvolvidos e resolver problemas de acesso à escolarização;
- sofrem dificuldades de infra-estrutura e despreparo de profissionais, nos países em desenvolvimento.

É evidente que a EAD só será bem-sucedida, em qualquer parte do mundo, se considerar a natureza da clientela, as possibilidades e características de cada país, os objetivos de cada programa, o número de alunos, o acesso à tecnologia. O sistema nos principais países desenvolvidos torna-se modelo para os demais que vêm buscando resolver sérios problemas educacionais, espelhando-se em paradigmas de sucesso.

Certamente a EAD tende a expandir e complementar os sistemas convencionais no atendimento às demandas emergentes de formação inicial e/ou contínua, combinar atividades presenciais e a distância e promover cooperação, parcerias e convênios com universidades e instituições nacionais e internacionais. Entretanto, essa expansão deve ser realizada de maneira consciente, criativa, inovadora e livre para alcançar os objetivos e oferecer à população serviços com qualidade e presteza.

É importante ressaltar que os países menos desenvolvidos, na ânsia de resolver seus problemas, correm o risco de importar tecnologias caras, inadequadas a sua realidade, e pouco acessíveis a sua clientela-alvo.

O sucesso da EAD não é garantido pela tecnologia e sofisticação e sim pelo respeito às particularidades, necessidades e possibilidades de cada país.

No Brasil, assim como no restante do mundo, a EAD se destacou com a disseminação dos meios de comunicação e na medida que foi vista como uma alternativa viável de oferecer educação e qualificação profissional a setores ou grupos da população com dificuldades de acesso a educação tradicional.

De acordo com vários autores o marco inicial da educação a distância no Brasil se deu em 1923, quando Roquete Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com o objetivo de transmitir programas educativos e de interesse da comunidade (Alves, 1994, Saraiva, 1996, Sousa, 1996, Niskier, 1999, Preti, 1999, Barreto, 1999). A radiofonia passou a ser utilizada como forma de aplicar o acesso à educação no Brasil (Saraiva, 1996).

Em 1936, Roquete Pinto doou a Rádio Sociedade ao Ministério da Educação e Saúde, surgindo assim a Rádio Ministério da Educação utilizada nacionalmente com finalidades educativas (Barreto, 1999).

Em 1939, é fundado o Instituto Universal Brasileiro, em São Paulo, instituição privada, que oferece, até hoje, vários cursos técnico-profissionais (Rodrigues, 1998, Niskier, 1999, Barreto, 1999).

No início da década de 60, surge no nordeste o Movimento de Educação de Base – ME. Suas atividades tiveram grande importância pois objetivava alfabetizar, conscientizar e instrumentalizar às comunidades jovens e adultas, principalmente do norte e nordeste. O MEB desenvolveu uma pedagogia popular através do sistema Rádio-educativa, porém foi extinto pela ação do governo pós 64 (Alves, 1994, Barreto, 1999).

Ainda na década de 60, criou-se, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura, o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), a quem competia coordenar e apoiar a teleducação no Brasil. Este órgão foi substituído pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (Seat), também extinta (Saraiva, 1996).

Em 1969, o Estado do Maranhão começou a emitir programas de televisão em circuito fechado para alunos de 5ª a 8ª série do 1º grau. A TVE do Ceará também desenvolveu na mesma época, o programa TV Escola, que atendia a alunos da 5ª a 8ª séries, do interior, onde não existiam escolas com essas séries educacionais. Neste período, a Bahia fundou o Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia (IRDEB) que até 1977 produziu vários programas para alunos do pré-escolar, 1º e 2º graus. Em 1967, foi criada no Estado de São Paulo a Fundação Padre Anchieta e, em 1969, esta começou a emitir sinais de TV às populações faveladas e a diversos tipos de coletividades organizadas, municipais e estaduais, com programas educativos, também veiculados em rede nacional (Mafra, 1998).

O Projeto Minerva, o mais duradouro programa de radiodifusão educativa do Brasil, surgiu em 1970 (Barreto, 1999, Mafra, 1998), transmitido pela Rádio MEC, com apoio de material impresso e com o propósito de possibilitar a milhares de pessoas realizarem seus estudos básicos. Implantou-se este programa como “uma solução a curto prazo aos problemas do desenvolvimento econômico, social e político do país. Tinha como fundo um período de crescimento econômico, conhecido como “o milagre brasileiro”, onde o pressuposto da educação era de preparação de mão de obra para fazer frente a este desenvolvimento e à competição internacional” (Alonso, 1996, p.61 apud Rodrigues, 1998).

A escolha do rádio, como veículo de comunicação no Projeto Minerva, deveu-se ao custo ser mais baixo e ao fato de a clientela já estar familiarizada (Niskier, 1999). Até o início dos anos 80, o programa foi mantido, entretanto, muitas críticas foram-lhe feitas em consequência do baixo índice de aprovação: 77% dos inscritos não foram aprovados (Alonso, 1996, apud Rodrigues, 1998).

No Brasil, as primeiras experiências de educação por satélite surgiram na década de 70 para combater o analfabetismo que era um entrave à modernização do país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Esta iniciativa foi idealizada pela Stanford University, que preconizava a eficácia de um protótipo de “Sistema total” de utilização do audiovisual com a finalidade de educação primária (Mattelart, 1994, p. 61 apud Rodrigues, 1998).

Com a intenção de realizar um experimento educacional, utilizando-se transmissões via satélite, constituiu-se em 1974 o Projeto Saci (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares), que pretendia atingir escolas em todo o país, com programas de rádio, televisão e material impresso. A programação seria voltada para as quatro primeiras séries do ensino primário e para a habilitação de leigos. O projeto usava o rádio e a televisão, através do satélite, além de servir-se de mecanismos constantes para feedback dos alunos, mediante textos de instrução programada e de um sistema de correção de testes por computador. Propunha-se desenvolver um experimento de utilização ampla dos meios de comunicação de massa para fins educativos (Saraiva, 1996). Foi interrompido em 1977/78 sob o “pretexto oficial de que seria demasiado dispendioso comprar outro satélite; colocando em evidência as contradições nas diferentes instâncias do Estado brasileiro entre as estratégias em matéria de telecomunicações, educação e política científica” (Mattelart, 1994, p. 190 apud Rodrigues, 1998). Relata Niskier (1999) que uma das causas do projeto não ter ido adiante deveu-se à grande rejeição, pelos alunos, aos programas de TV.

Em 1979, o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) utilizou-se dos recursos de transmissão da TVE do MEC para emitir 60 programas em forma de teleaula dramatizada, com duração de 20 minutos cada, apoiados em material impresso e tutoria, destinados a complementar a aprendizagem de seus alunos do curso de alfabetização de adultos (Mafra, 1998).

Ainda na década de 70, a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho (Preti, 1996) lançaram o Telecurso 2º Grau, utilizando programas de TV e material impresso, vendido nas bancas de jornais, para preparar os alunos para o exame supletivo. Em 1995 foi lançado o Telecurso 2000, nos mesmos modelos (Preti, 1996).

O MEC, em convênio com o CETEB, Secretarias de Educação e com aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, realizou o Projeto Logos, que habilitou em serviço mais de 60 mil professores leigos no Brasil, entre 1974 a 1984 (Mafra, 1998).

O CETEB (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília) vem desenvolvendo importantes programas de EAD como Logos, o Projeto Acesso em parceria com a Petrobras e o Plano de Valorização do Magistério de iniciativa própria, que serão abordados no capítulo 4 deste trabalho.

A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), desde o início da década de 80, oferece cursos direcionados ao aperfeiçoamento de recursos humanos, utilizando material instrucional que permite acompanhamento personalizado, com tutoria (Saraiva, 1996).

Na esfera do ensino superior a distância, iniciativas concretas surgem na década de 80, dentre as quais destacam-se o Programa de Ensino a Distância da Universidade de Brasília; o Programa de pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) e Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT/pós-graduação); o Programa Universidade Aberta do Nordeste, mantido pela Fundação Demócrito Rocha, em convênio com inúmeras universidades e instituições de ensino superior, visando oferecer cursos de extensão universitária, veiculados como encartes de nove jornais da região (Barreto, 1999).

Vale registrar que muitas iniciativas e experiências brasileiras em educação a distância, veiculadas a instituições governamentais ou privadas, não tiveram sucesso e continuidade. Muitos autores como Nunes (1994), Preti (1999), Mafra (1998) e Niskier (1999) atribuem a este insucesso: a organização dos projetos sem vínculo às necessidades reais do país, a falta de estruturas institucionalizadas para gerência e prestação de contas de seus objetivos, a descontinuidade dos programas, a falta de critério de avaliação dos programas e projetos, a falta de preparação das equipes que irão trabalhar nos programas

de EAD, a organização de projetos-piloto sem a adequada preparação de seu seguimento, a utilização inadequada das tecnologias de comunicação.

Entretanto, apesar da observação dos autores, é importante mencionar que alguns projetos se destacaram como o LOGOS (Mafra, 1998) e o programa Telecurso 2º grau (Saraiva, 1996, Niskier, 1999) e, que a partir dos anos 90, o cenário da EAD no Brasil começa a mudar. O governo e instituições privadas começam a investir e a ver com outros olhos a EAD.

Em 1993, por iniciativa do MEC, instituiu-se o Sistema Nacional de Educação a Distância, com o objetivo de catalizar, potencializar, ampliar e articular as iniciativas fragmentadas já existentes na área (Barreto, 1999). Neste mesmo ano, nasce o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (Brasilead), uma iniciativa dos reitores das universidades brasileiras (Preti, 1999).

Em 1996, criou-se no MEC a Secretaria de Educação a Distância – SEED com vistas ao desenvolvimento de uma política para privilegiar a democratização e a melhoria da qualidade da educação brasileira (TV na Escola, SEED / MEC, 2000).

Ainda no ano de 1996 aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo 80 desta institui a educação a distância como modalidade suficiente e equivalente para o ensino, em todos os níveis (Vianney, Barcia, Luz, 1999).

Em 1998, o Presidente da República sancionou o Decreto 2.494 que estabelece parâmetros de Educação a Distância. “É saudado como o primeiro grande instrumento de valorização da EAD” (Niskier, 1999, p. 78).

No final de 1999, professores se reúnem na Universidade de Brasília para discutir a melhoria do ensino público no Brasil, usando a Educação a Distância, e decidiram criar a Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede – que não teria campus nem estrutura física, mas estaria em todas as universidades públicas que se consorciassem. Em 2000, a UniRede nasceu e associou-se a SEED/MEC para criar o curso de extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje, com o objetivo de ofertar, através da EAD, aos educadores públicos do Ensino Fundamental e médio, oportunidades de aperfeiçoamento e qualificação para melhor usar, no cotidiano escolar, os recursos proporcionados pelas tecnologias da informação e da comunicação, com

ênfase na comunicação audiovisual – TV Escola (TV na Escola, SEED/MEC, 2000).

Programas significativos de EAD foram concebidos na década de 90 e representaram marcos importantes na produção de programas educativos. Muitos deles são elogiados por diversos autores enquanto outros são criticados pela falta de continuidade e inadequação da metodologia, das técnicas e dos meios utilizados à realidade brasileira (Preti, 1999, Saraiva, 1996, Mafra, 1998, Niskier, 1999, Vianney, Barcia, Luz, 1999).

Dentre estes programas, destacam-se Um Salto para o Futuro (Mafra, 1998, Saraiva, 1996, Preti, 1996, Niskier, 1999), Telecurso 2000 (Preti, 1996, Niskier, 1999), TV Escola (site www.mec.gov.br), Proformação (site www.mec.gov.br), Programas de educação a distância desenvolvidos pelo SENAI e SENAC (Mafra, 1998), Especialização em Avaliação – UnB (Vianney, Barcia, Luz, 1999), Plano de Valorização do Magistério – CETEB (Mafra, 1999, Niskier, 1999), e outros.

A seguir, analisam-se alguns programas atuais, voltados para a formação, capacitação e treinamento de professores e profissionais da área de educação, que, em particular, relacionam-se aos objetivos deste trabalho e os registros dos procedimentos adotados servirão como embasamento teórico e prático.

Um Salto Para o Futuro

O Programa, cujo objetivo era a atualização de docentes das séries iniciais do ensino fundamental, foi utilizado também como apoio aos cursos de formação de professores. Concebido em 1991, pela parceria do Governo Federal, Secretarias Estaduais de Educação e da Fundação Roquete Pinto (Preti, 1996, Saraiva, 1996) utilizava os multimeios (material impresso, rádio, TV, fax e telefone), sendo os conteúdos aprofundados através da integração de boletins impressos aos programas televisivos. A estrutura e a utilização de satélites permitiam momentos interativos entre professores e cursistas. Existiam núcleos de recepção para os Programas de televisão, organizados em escolas e universidades (Saraiva, 1996, Niskier, 1999).

Desde sua fase inicial, este programa foi permanentemente avaliado em nível nacional. A partir de 1997, passou a integrar a grade de programação da TV Escola (Vianney, Barcia, Luz, 1999).

Para Saraiva (1996, p. 25), Um Salto para o Futuro representa “uma marco importante na história da EAD e da televisão educativa brasileira, pela abrangência nacional da utilização, pela concepção e formato do programa, que permitiu a interatividade, pela ação integrada e coordenada de vários órgãos, além de se constituir em instrumento eficaz para o atingimento de uma das metas da política educacional: a educação continuada dos professores do ensino fundamental, com vista à sua permanente atualização, à melhoria da produtividade do sistema escolar e à garantia da qualidade da educação”.

Para Niskier (1999), os resultados deste programa são questionáveis já que, segundo relatório do jornalista Paulo Branco (ex-presidente da Fundação Roquete Pinto), foram treinados apenas 20 mil professores o que equivale em torno de 2% do professorado brasileiro. Niskier questiona também se a mídia eletrônica foi utilizada adequadamente e se os custos do programa foram por demais caros para atendimento de uma faixa tão restrita de professores.

Já a professora Terezinha Saraiva, em artigo publicado na revista da ABT, diz que em 1996, o programa contou com a participação de aproximadamente 300 mil telecursistas em 1.500 telessalas (Niskier, 1999).

TV Escola

O programa TV Escola foi lançado pelo Governo Federal, em setembro de 1995, visando desenvolver programa de formação, aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública por meio de um canal de televisão veiculado à educação (Niskier, 1999, site www.mec.gov.br/tv-escola/default.shtm).

Pretendia-se equipar escolas públicas de todo o Brasil com “kits” tecnológicos que continham antena parabólica, um aparelho de televisão, videocassete e fitas VHS e, a partir destes kits, as escolas poderiam receber e gravar programas educativos selecionados para criar videotecas e dinamizar o cotidiano da escola (Niskier, 1999). Até meados de 1999, 59 mil escolas

públicas já tinham instalados os “kits” tecnológicos (Vianney, Barcia, Luz, 1999).

O Programa funciona em circuito aberto, sem codificação, via satélite, com recepção por antena parabólica, sendo a programação transmitida para todo o Brasil, através do satélite Brasilsat. A produção considera os eixos temáticos comuns aos currículos e compõe séries didáticas, paradidáticas, documentários, etc, complementando a grade do programa “Um Salto para o Futuro” (Niskier, 1999).

Mafra (1998, p.150) critica o Programa TV Escola ao argumentar que este foi idealizado nos gabinetes do MEC e não considerou o despreparo do professorado para lidar com modernas tecnologias. Diz ele: “muitos dos nossos professores não chegaram ao ensino médio e não ganham o suficiente para alimentar a si e sua família, lecionando em escolas sem carteiras quadro-negro ou até mesmo porta e janelas, e que têm a responsabilidade para manusear os equipamentos e utilizar os recursos metodológicos disponibilizados”. Menciona ainda que o custo do programa foi altíssimo e o retorno do investimento e o atingimento dos objetivos questionados pelo Tribunal de Contas da União. De acordo com o autor, após 2 anos do início do programa ainda não se tinham dados concretos sobre seus resultados.

Segundo publicação do MEC (TV Escola e os Desafios de Hoje, 2000), o potencial de alcance da TV Escola é considerável, pois, nas escolas onde o programa foi implantado, estudam mais de 30 milhões de alunos e trabalham em torno de 1 milhão e cem mil professores.

Proformação

O Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício – é um programa de iniciativa da Secretaria de Educação a Distância – SEED em parceria com estados e municípios brasileiros, lançado em janeiro de 1999 e tem como meta promover a titulação dos professores do ensino fundamental e de classes de alfabetização, que lecionam sem a habilitação exigida por lei, sem retirá-los de sala de aula (TV na Escola e os Desafios de Hoje, 2000).

Em maio de 2001, o Proformação atendeu 27.372 professores cursistas em 1.107 municípios nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e contou com mais de 4.000 colaboradores, 2.660 tutores, 22 assessores técnicos, além das Equipes Estaduais de Gerenciamento do Proformação (Proinformação, 2001).

O Programa usa materiais impressos, vídeo-aulas e encontros presenciais quinzenais, para tutoria e avaliação. Acontecem momentos destinados à prática pedagógica orientada para que o professor trabalhe os conteúdos do curso na perspectiva de suas atividades docentes.

As ações do Proformação são monitoradas e avaliadas com o propósito de obter dados para correções e ajustes das estratégias de implantação no decorrer do processo. O professor cursista é avaliado através de exercícios individuais e com consulta sobre os conteúdos estudados, de provas sem possibilidade de consulta, da prática pedagógica, do conjunto de relatos dos professores sobre seu crescimento e através de projetos de trabalho que são atividades desenvolvidas sob a forma de pesquisa e/ou ação pedagógica (<http://www.mec.gov.br/seed/default.shtm>).

Capacitação de Professores – Universidade Federal de Uberlândia

A Universidade Federal de Uberlândia coordenou, a partir de julho/97, o programa Capacitação de Professores que atendeu 90 mil professores da rede pública do estado de Minas Gerais, na áreas de Matemática, Português e Reflexões sobre a Prática Pedagógica. Este programa foi financiado pelo governo estadual, com recursos do Banco Mundial. Utilizaram-se materiais impressos, vídeos e linhas DDG0800 e contou-se com o suporte de 3.500 facilitadores, 180 monitores e 84 instituições agentes estaduais de capacitação. Os resultados do programa foram positivos e sua conclusão se deu em fevereiro de 1999 (Vianney, Barcia, Luz, 1999).

No Brasil ainda não existe uma Universidade Aberta e a Distância, entretanto, a partir da década de 90, algumas universidades, por iniciativa própria, começam a mudar o panorama da EAD no Brasil, no momento em que passam a oferecer programas especiais de graduação a distância. Atuando pela modalidade de ensino por correspondência e atividades semi-presenciais,

universidades federais promovem cursos de graduação para formar professores para o Ensino Fundamental: a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), através do Instituto de Educação, e a Universidade de Santa Catarina (UFSC), através do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Instituem cursos de graduação especiais em Pedagogia e em Ciências Naturais e Matemática, respectivamente (Vianney, Barcia, Luz, 1999).

Programa de Formação – Universidade Federal de Mato Grosso

A UFMT desenvolve através da EAD, desde 1992, importantes programas de formação de professores, como: o Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais, Programa de Formação do Educador da 5^a à 8^a Série e o Programa de Pós-graduação (Speller, 1995).

A UFMT lançou o primeiro programa de EAD de terceiro grau no Brasil, destinado a formação de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Vianney, Barcia, Luz, 1999).

Os currículos dos Programas são inovadores e favorecem condições aos professores de refletirem sobre a prática pedagógica e o processo educativo. O aluno estuda de acordo com seu ritmo próprio. São realizados seminários que apresentam os momentos presenciais dos cursos. A mídia utilizada para o desenvolvimento dos cursos é a escrita, produzida por professores da UFMT. Existem serviços de apoio aos alunos via fax, correio e telefone. A orientação é prestada por tutores treinados e selecionados e constitui elemento fundamental na condução dos cursos (Alonso, 1999).

Os alunos são avaliados e acompanhados por orientadores através da produção de sínteses diversas, expressas em textos escritos, participação nos seminários temáticos e realização de estudos solicitados nos fascículos. Para o acompanhamento dos alunos foi criado um sistema de gerenciamento de Educação a Distância (Siged), que tem como função agilizar o fluxo de informações e registrar a vida acadêmica dos alunos (Alonso, 1999).

A UFMT está implantados também, através do seu Instituto de Educação, cursos de mestrado e doutorado.

O laboratório de Ensino a Distância da UFSC

Em 1995 foi criado o Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina que vem implementando importantes modelos de estratégias de terceira geração em EAD.

A UFSC oferece programas de aperfeiçoamento profissional e de pós-graduação lato sensu a uma clientela diversificada. Utiliza variadas mídias de acordo com as características dessa clientela, tais como: material impresso, sistema de telefonia DDG, vídeo-aula, teleconferência, videoconferência (Vianney, Barcia, Luz, 1999).

Entre os diversos cursos oferecidos em EAD pela UFSC, destacam-se a seguir alguns de capacitação de professores:

- I Ciclo Catarinense de Teleconferência sobre Tecnologia e Educação, realizado em parceria com a Secretaria de Educação de Estado de Santa Catarina, com carga horária de 20 horas para 7.750 professores de escolas públicas do estado.
- I Ciclo de Estudos Pedagógicos a Distância, realizado em 1997, para 40.000 professores, com duração de 32 horas onde se utilizou como mídia o material impresso e a teleconferência.
- Projeto da Proposta curricular, em 1998, com utilização de um kit de 2 vídeos e 2 livros e 15 horas de teleconferências para 40.000 professores (Rodrigues, 1998).

A partir do ano de 1996, o laboratório de Ensino a Distância da UFSC passou a oferecer cursos de pós-graduação utilizando videoconferência, site que disponibiliza aos alunos biblioteca virtual, entrega de trabalhos, banco de cases, sala de discussão, sala de reuniões, novidades e mailbox (Vianney, 1997, apud Rodrigues, 1998).

Segundo Vianney et al (1997) apud Rodrigues (1998) o Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, ao invés de ter como uma das características básicas a separação clássica professor-aluno – representada pela aprendizagem baseada apenas em materiais didáticos, tem como característica o uso de mídia interativas em ambientes dinâmicos para o ensino-aprendizagem: tecnologias eletrônicas de comunicação e informação sendo utilizada para privilegiar a aproximação entre professores e alunos em

atividades como aulas, orientações, avaliações, seminários e ciclos de integração de conhecimento, eliminando qualquer barreira de territorialidade.

Hoje, os produtos universitários de EAD, destinados a uma clientela que procura o aperfeiçoamento em nível de pós-graduação, têm encontrado mecanismos de autofinanciamento de mercado, tanto nas Instituições de Ensino Superior, quanto nas públicas. Destacam-se os produtos de terceira geração oferecidos pela Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade de Brasília, Universidade Anhembi-Morumbi e Univir (Vianney, Barcia, Luz, 1999).

Não se esgotou a relação de todas as experiências e trabalhos desenvolvidos no Brasil em educação a distância, bem sucedidos ou não. Há muitas outras ações, porém, procurou-se pontuar, com algumas citações, sua trajetória.

Vale registrar que a EAD no Brasil ainda está em crescimento e buscando reconhecimento e vem cercada de muitos preconceitos, sendo considerada como uma alternativa complementar, apesar de o país já possuir “know-how” técnico de qualidade na produção de programas de auto-instrução e possuir uma rede de comunicação que conta com recursos como rádio, TV, telefone, satélite.

Desafios ainda terão de ser vencidos, como: oferecer-se uma educação de qualidade, onde o aluno não seja visto como um cliente, a quem se deva vender uma mercadoria; utilizar as novas linguagens de comunicação e as novas tecnologias para atingir fins; realizar projetos e interagir com a população a quem se quer servir; não ver a EAD como uma outra opção de educação que apenas exista como substituta do sistema educacional presente, mas sim um caminho real de socialização do conhecimento, de democratização dos bens culturais e técnicos, produzidos pela sociedade, e de formação de cidadão (Prete, 1996), para que a EAD alcance, no Brasil, o “status” que ostenta nos países desenvolvidos.

2.4 – A Educação a Distância na Lei Brasileira

Segundo Azevedo (2001) o início formal da EAD no Brasil aconteceu com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e com sua regulamentação através do Decreto nº 2494/98 e Portaria nº 301/98.

Com o artigo 80 da Lei nº 9394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, surge uma nova fase para a educação a distância no Brasil, que passou a ser admitida em todos os níveis.

Os quatro parágrafos do artigo 80 diz que:

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

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

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

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

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

- I. Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II. Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III. Reserva de tempo mínimo, sem ônus, para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.”

Em outros artigos da Lei 9394/96, encontramos menção à educação a distância, como:

- no Art. 32, parágrafo 4º, o Legislador, determina que o ensino fundamental seja presencial, limitando a utilização do ensino a distância, neste nível, a dois casos: complementação da aprendizagem e situações emergenciais.

- menciona, ainda, explicitamente a educação a distância no Art. 47, parágrafo 3º, quando trata do ensino superior, isentando professores e alunos da frequência obrigatória nos programas de educação a distância.
- finalmente, podemos indiciar uma referência implícita à educação a distância no Art. 37 1º quando, ao tratar da educação de jovens e adultos, estabelece que “Os sistemas de ensino assegurarão... oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Lobo, 2000).

Regulamentando a Lei 9394/96, surgiu, em 10 de fevereiro de 1998, o Decreto nº 2.494 (Anexo 1) que, em seus 13 artigos, define o que é EAD e dispõe sobre as normas operativas dos programas.

O Decreto nº 2.494 não é abrangente, pois exclui os programas de mestrado e doutorado na modalidade de EAD e não faz referências aos cursos que não conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental, médio e superior de graduação bem como os abrangidos pela educação profissional.

Fica claro que o decreto contorna parcialmente a inconstitucionalidade da LDB, ao delegar competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino, para promoverem os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância, dirigidos à educação de jovens, adultos e ensino médio.

Com relação aos diplomas ou créditos obtidos através de cursos a distância, o decreto diz que estes terão validade em qualquer instituição de ensino nacional, o que deixa em condições de igualdade as modalidades de ensino presencial e a distância.

O decreto exige que a avaliação do aluno seja presencial, objetivando assim garantir a autenticidade e evitar a comercialização de diplomas por entidades não idôneas. Para que esta estratégia se faça valer, as instituições credenciadas e que pretendam ofertar cursos a distância dentro dos limites da lei, devem criar centros de atendimento aos alunos em locais diversos, ou estabelecer parcerias com outras instituições utilizando as estruturas já existentes para a oferta de suporte e avaliação presencial.

O quadro legislativo federal é complementado pelo Decreto nº 2.561 (Anexo 1), de 27 de abril de 1998, que alterou a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494/98, e pela Portaria nº 301, de 07 de abril de 1998, que normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância (<http://www.mec.gov.br/sesu/educdist.shtm>).

Segundo Alves (1999, p. 13), as bases legais de EAD no Brasil já existem, embora ainda sujeitas à alterações. As possibilidades são amplas, e os limites devem ser impostos pelo bom-senso dos dirigentes educacionais.

2.5 – Síntese do Capítulo

Houve um grande avanço em termos de qualidade da Educação a Distância no mundo; os países mais desenvolvidos conquistaram a credibilidade e se tornaram modelos para aqueles que buscam alternativas de soluções para seus problemas educacionais. No Brasil, as experiências em EAD, mostram que esta modalidade de ensino ainda não conquistou a devida credibilidade, muitas vezes pela descontinuidade dos projetos educativos, pela falta de apoio e por enfrentar resistência.

Seguramente, a difusão das experiências bem-sucedidas, a fundamentação teórica e operacional sólida e o apoio legal oferecerão suporte para que futuros trabalhos de EAD desenvolvam-se no contexto brasileiro e ampliem, com qualidade, as oportunidades de acesso à educação, à cultura, ao desenvolvimento profissional e pessoal.

CAPÍTULO III – CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CURSOS A DISTÂNCIA

Para elaboração de um modelo de avaliação qualitativa para cursos a distância, enfoque desta dissertação, é necessário conhecer modelos que são referenciais para construção e desenvolvimento de cursos de EAD e ter uma visão de como um curso a distância deve ser estruturado. Com esse propósito, este capítulo apresenta alguns modelos de cursos de EAD e aborda a estrutura necessária para construção, implementação e desenvolvimento de curso de EAD.

3.1 – Modelos em EAD

Ao se falar em modelos em EAD torna-se necessário tecer alguns comentários sobre o referencial teórico que dá suporte e influência as decisões dos pesquisadores e educadores que buscam nas teorias uma base sólida e maneiras inovadoras e eficientes para criar cursos que atendam às necessidades dos alunos e aos propósitos educacionais.

Na área da EAD, Keegan (1986) apud Bittencourt e Moraes (2001) destaca três grandes grupos de teóricos.

O primeiro relaciona-se a Teoria do Estudo Independente de Charles Wedemeyer que valoriza o estudo independente, a autonomia dos estudantes e a adoção de tecnologias onde a relação aluno-professor é essencial para o sucesso da Educação a Distância. O segundo grupo desenvolveu-se a partir da Teoria do Estudo Independente de Michael Moore, formulada na década de 70. Moore classifica os programas de EAD considerando a autonomia dos alunos e a distância entre aluno e professor. A mídia utilizada estará intimamente relacionada ao tipo de comunicação que se estabelece entre professor e aluno.

Para Moore, na Educação a Distância, o aluno assume mais responsabilidade ao conduzir seu próprio programa de aprendizado, onde o professor torna-se um guia da aprendizagem.

O terceiro grupo de teóricos está relacionado a Teoria da Industrialização do Ensino, formulada nos anos 60, por Otto Peters.

A teoria econômica de Peters estabelece uma relação íntima entre educação e interação objetiva e suporte técnico para alcançar grandes números de alunos. O teórico concebe a EAD como uma forma industrializada de ensinar e aprender, onde o processo ensino-aprendizagem é gradualmente reestruturado através da crescente mecanização e automação.

Além dos importantes grupos de teorias citadas por Keegan (1986) merece destaque, ainda na área da EAD, a Teoria da Interação e Comunicação de Börje Holmberg, que é tido como o teórico mais reconhecido da atualidade. Holmberg defende o ponto de vista de que o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem e tudo que nele existe só tem sentido para apoiá-lo.

A teoria proposta por Holmberg é eficaz e motivadora. Promove interação e envolvimento emocional entre os que ensinam e os que aprendem, proporcionando o prazer de aprender. Holmberg defende a educação continuada e para o desenvolvimento das habilidades individuais (Bittencourt e Moraes, 2001).

Rodrigues (1998), menciona que a maioria das teorias da aprendizagem foram formuladas antes da exploração intensiva da tecnologia na aprendizagem, o que não invalida os modelos existentes, não só porque o contexto no qual elas foram formuladas ainda existe, como também pela possibilidade da aplicação de conceitos gerais ou fragmentados nos novos cenários.

As teorias pedagógicas influenciam e devem ser consideradas na criação, implementação e desenvolvimento de modelos de cursos de EAD. Entretanto, torna-se importante discutí-las, questioná-las e adaptá-las às necessidades educacionais e do público-alvo.

Segundo Bittencourt e Moraes (2001), os modelos para construção e desenvolvimento de cursos de EAD são inúmeros, passam por diversas etapas e são sistematizados por diferentes especialistas da área. As etapas de desenvolvimento de um projeto ou programa de EAD são geralmente baseadas nas teorias da gerência, da administração e da engenharia de produção de sistema e visam a qualidade.

Entre os vários modelos existentes apresenta-se a seguir três modelos que são exemplos e referenciais para construção de um curso a distância. Modelos estes que criam novas possibilidades para educação, provocam mudanças nas formas tradicionais de educação e respondem com mais rapidez às necessidades educacionais emergentes, proporcionando educação com qualidade e baixos custos (Bittencourt e Moraes, 2001).

- **Modelo de Organização Sistêmica para EAD**

Michael Moore e Greg Kearsley (1996) apud Bittencourt e Moraes (2001) propõem uma visão sistêmica para EAD onde o conteúdo, design, comunicação, interação, ambiente de aprendizagem e gerência compõem o modelo. Esses elementos se subdividem, porém estão sempre interagindo entre si mantendo o sistema.

Para manutenção e interação dos componentes do processo existe uma mecanismo de controle.

Baseando-se no trabalho de Bittencourt e Moraes (2001) a figura 1 detalha a estruturação do Modelo Sistêmico de Moore.

Modelo Sistêmico de Moore

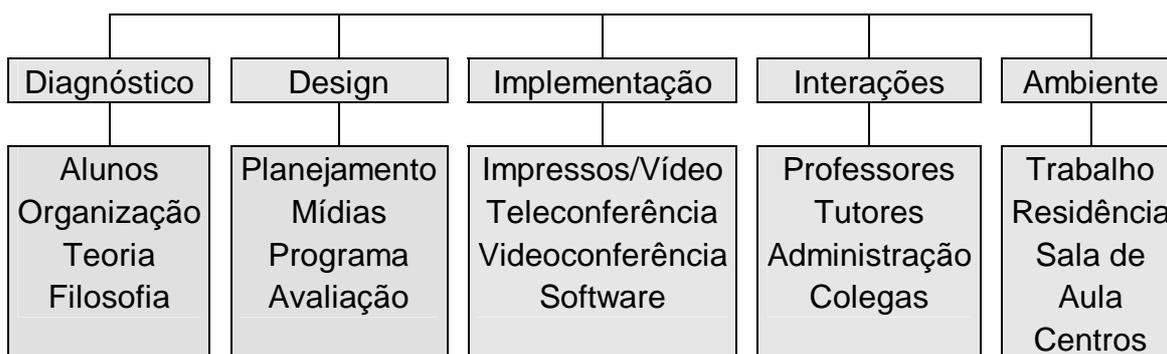


Figura 1

- **Modelo de Desenvolvimento Instrucional**

Segundo Willis (1995) apud Bittencourt e Moraes (2001) a estruturação em Educação a Distância deve ser baseada no planejamento sistemático onde os conteúdos são baseados e adaptados de acordo com às necessidades do aprendiz e deve seguir os estágios de:

- Design – diz respeito ao levantamento das necessidades e definição de metas.
- Desenvolvimento – são criados os protótipos do conteúdo; é feito a revisão do material existente, organizado e desenvolvido o conteúdo, selecionado e desenvolvido materiais e métodos de distribuição.
- Avaliação – são revistos os objetivos e metas, desenvolvidas estratégias de avaliação além de ser coletados e analisados dados de avaliação.
- Revisão – acontece no final do curso onde se desenvolve e implementa o plano de revisão.

Com base no trabalho de Bittencourt e Moraes (2001) a figura 2 mostra o Modelo de Desenvolvimento de Willis.

O Processo de Desenvolvimento Instrucional de Willis

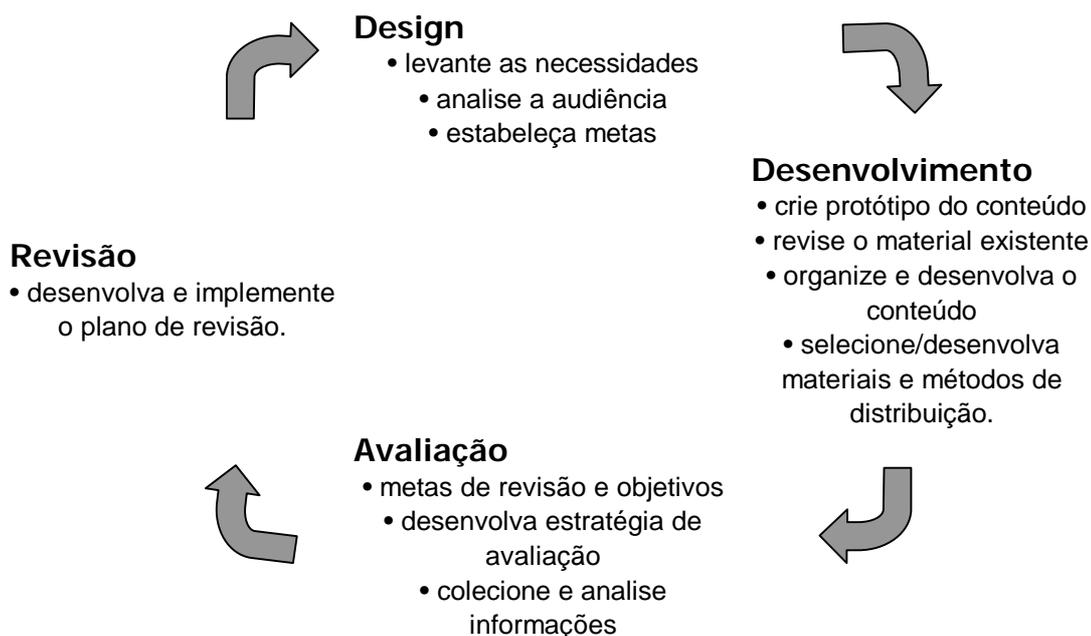


Figura 2

• Modelo Genérico para construção de cursos de EAD

Bittencourt (1999) desenvolveu e apresentou um modelo para construção de cursos de EAD, via internet. A autora propõe um curso estruturado através de um processo onde se dará a entrada e saída de recurso, elementos e agentes, que passarão pelas etapas de planejamento, design, produção e serviços.

Na execução destas etapas, faz-se necessário o envolvimento e a participação de atores definidos por Bittencourt como: clientes (agentes que encomendam o ensino a distância), usuários (alunos), certificador (responsável pela certificação do curso), provedor de EAD (responsável pela construção e aplicação do modelo), conteudista/tutores (fornecem o conteúdo e realizam o acompanhamento pedagógico), fornecedores (fornecem a matéria prima e equipamentos) e parceiro logístico (responsável pela logística dos encontros presenciais e distribuição dos materiais impressos).

Após apresentação dos modelos de EAD faz-se necessário ressaltar que estes não podem ser usados como receitas prontas e nem removem obstáculos ou solucionam problemas no desenvolvimento de um curso de EAD. Entretanto, são suportes para estruturação de novos modelos. É importante ter consciência de que qualquer curso proposto para EAD deve ser modelado a partir das necessidades dos alunos, dos requisitos do conteúdo e das dificuldades enfrentadas pelos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Diz Bolzan (1998) que os modelos pedagógicos retratam o contexto histórico da sociedade, porém não existe uma metodologia consensual. Os modelos são adaptáveis e inovadores. A autora ressalta, ainda, a importância dos modelos pedagógicos para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, mas também enfatiza a importância de fontes incentivadoras que proporcionam a motivação para a assimilação de conhecimentos e a produção de novos conhecimentos, seja na educação presencial ou na educação a distância.

Issing (1997) apud Bittencourt (1999) reforça a idéia de que as teorias e modelos de aprendizagem não podem ser usados como receitas ou regras prontas para se determinar as instruções de um curso a distância, ao mencionar que eles devem funcionar como modelos pedagógicos básicos ou diretrizes genéricas para o profetista do programa desenvolver os seus próprios procedimentos adequados para as condições de ensino de sua prática cotidiana.

Uma das principais características da educação a distância é o atendimento a um grande contingente de alunos de culturas diferentes e com características também diversificadas e, em decorrência desse fato, é impossível se adotar uma única fórmula, um único modelo que possa ser

aplicado a todos os casos. Portanto, faz-se necessário definir procedimentos adequados a cada situação, considerando o maior número de variáveis possível e a flexibilidade na produção e implementação de cursos de EAD.

3.2 – Perfil do aluno

Ao se planejar um curso a distância é fundamental estabelecer a relação com os conhecimentos prévios dos alunos na construção de novos conhecimentos, visando à aprendizagem significativa, assim como verificar a familiaridade desses alunos com a mídia e as tecnologias a serem utilizadas e como eles irão aplicar os conhecimentos obtidos (Sousa e Cunha Filho, 1998).

O diagnóstico do contexto e do perfil do aluno é a base para construção de um curso a distância. A partir dele, determinam-se a metodologia, as estratégias pedagógicas e as mídias a serem utilizadas.

Deve-se considerar o máximo de informações sobre os alunos: suas necessidades, expectativas, características, conhecimentos, etc. pois afinal são eles o centro de todo processo de ensino-aprendizagem.

No dizer de Moore e Kearsley (1996) apud Rodrigues (1998) muitos fatores extracurriculares podem interferir positiva ou negativamente no desempenho do aluno a distância, como o trabalho, a família, a saúde, os interesses e as obrigações sociais. Para Billings (1996) apud Rodrigues (1998) a variável isolada mais significativa é a vontade do aluno de completar o curso. Willis (1996) apud Rodrigues (1998) menciona que se devem considerar a idade, a formação cultural, a experiência, o interesse e o nível educacional.

Rodrigues (1998) em sua pesquisa relaciona algumas questões essenciais para identificação dos alunos dos cursos a distância:

1. dispersão geográfica;
2. tipo de tecnologia de comunicação a que têm acesso;
3. faixa etária;
4. grau de escolaridade / patamar de conhecimento do tema;
5. situação motivacional;
6. contexto;
7. informações culturais.

Segundo a autora, as respostas destas questões indicam o repertório básico dos alunos, da linguagem, da estética, dos símbolos e metáforas que possam ser usados para construção de materiais de comunicação eficazes e de qualidade. O cruzamento das respostas das questões 1 (um) e 2 (dois) indicarão os meios de comunicação possíveis de utilização.

Assim, os cursos a distância devem ser modelados a partir do conhecimento do perfil dos alunos, considerando suas necessidades e potencialidades, as variáveis externas que os afetam, o contexto social e cultural em que estes alunos estão inseridos. As metodologias, técnicas, mídias a serem utilizadas em EAD precisam ser selecionadas para que atendam realmente aos interesses, necessidades, expectativas e possibilidades dos alunos.

3.3 – Produção de cursos

A eficácia do ensino e da aprendizagem em EAD depende da produção adequada, rica, consistente, motivadora, crítica e inovadora de seus cursos.

Para criar um curso de educação a distância que atenda às necessidades dos alunos e atinja os objetivos pretendidos, muitas ações e decisões são necessárias, considerando sempre o conhecimento do perfil dos alunos, a(s) mídia(s) e a(s) estratégia(s) pedagógica(s) a serem utilizadas. É preciso estabelecer etapas baseadas numa proposta pedagógica integrada e sustentada por uma proposta tecnológica, de maneira que possa ser aplicável e proporcionar os resultados esperados em termos de aprendizagem.

Embora cada curso apresente particularidades e exija adaptações, a produção de um curso em EAD deve considerar determinadas etapas para que haja unidade de propósitos, consistência nas ações, sentido comum nos esforços e resultados sistematizados.

Assim, apresentar-se-ão a seguir etapas para construção de um curso de EAD, que são: Planejamento, Produção dos Materiais, Implementação e Avaliação.

3.3.1 – Planejamento

Na produção de cursos de EAD o planejamento pode ser considerado a etapa mais importante, pois é o suporte para todo programa. É o momento da preparação para ação, na medida em que se organiza, ordena, sistematiza procedimentos, passos e etapas das atividades a serem desenvolvidas.

De acordo com Bittencourt e Moraes (2001), o planejamento deve basear-se em princípios, visando a elaboração de produtos funcionais e atraentes e deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar, integrada, competente e criativa.

Essa etapa considera o perfil do aluno e identifica as principais mídias possíveis de serem usadas para atendê-lo adequadamente. Todo curso deve ser planejado e registrado, desde as primeiras reuniões até seu encerramento.

No planejamento são definidos os objetivos, o tema; a distribuição do conteúdo em módulos; a linguagem a ser utilizada; a programação das atividades dos alunos; os cronogramas; o orçamento; a contratação da equipe que estrutura, acompanha e avalia; a avaliação do curso e dos alunos; a certificação; as estratégias de suporte aos alunos (Rodrigues, 1998).

Preti(1996, p.56) apud Rodrigues (1998) sugere um guia para elaboração do planejamento de uma proposta de programa de EAD, conforme descrição a seguir:

GUIA PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE CURSO ATRAVÉS DA ED (resumido). Adaptação de Preti: Guide d'elaboration d'un dossier de presentation de cour. Télé-université du Quebec, fev. 1991.

- diagnóstico;
- definição do curso;
- para que;
- para quando;
- descrição do perfil profissional;
- entrada (de alunos e dos professores que irão atuar no curso);
- saída (conhecimentos, interesses, necessidades tanto a nível pessoal como para atender à demanda do mercado de trabalho);
- população/clientela;
- características sociais, econômicas, geográficas;

- para que atingi-la;
- elementos curriculares;
- curso orientado (conteúdos teóricos e práticos, metodologias);
- meios técnicos e econômicos;
- tutoria;
- organização;
- tomada de decisões;
- distribuição do trabalho;
- programa de trabalho;
- sistema de comunicação;
- cronograma;
- orçamento.

Willis (1996) apud Rodrigues (1998) propõe que a elaboração dos cursos em EAD seja feita a partir da criação de um layout, de um esboço geral, baseado nos problemas institucionais, na análise de audiência, nos objetivos e no conteúdo a ser coberto pelo curso. Moore e Kearsley (1996) apud Rodrigues (1998) enfatizam que o planejamento deve ser baseado nos objetivos a serem alcançados.

Como já mencionado no item 3.2 deste capítulo e por vários autores, o diagnóstico do contexto e do perfil do aluno é a base para todo planejamento dos cursos a distância.

Ao se planejar, deve-se antes de mais nada identificar as características básicas do público alvo para subsidiar as demais decisões do planejamento como: escolha das mídias, estratégias pedagógicas, os recursos, equipe de trabalho, recursos físicos, objetivos do programa, tecnologias e métodos alternativos, avaliação, cronograma e tudo que diz respeito ao curso.

Rodrigues (1998) menciona que a incorporação de procedimentos que não tenham sido contemplados no planejamento pode ser desastroso pois torna difícil e muitas vezes inviável a implementação do curso, principalmente se envolve alterações significativas no orçamento e no cronograma, o que ocasiona como consequência o insucesso.

A escolha da(s) mídia(s) e estratégias pedagógicas também são elementos fundamentais a serem definidos no planejamento de um curso de EAD, pois elas interferem no processo, no suporte e nos serviços educacionais

oferecidos. A escolha da(s) mídia(s) deve contribuir para formar pessoas criativas e qualificadas, capazes de se adaptarem à rápida evolução do mundo contemporâneo e das tecnologias (Bittencourt e Moraes, 2001)

Com o surgimento das diversas tecnologias de informação e comunicação, o homem construiu as condições necessárias para utilização de várias mídias pela educação e conseqüentemente para o desenvolvimento da educação a distância, que rompe as barreiras do ensino face a face, das instruções ao vivo, já que professor e alunos estarão, a maior parte do tempo, separados fisicamente e as mensagens educativas são transmitidas através da mídia.

Schweitzer e Paas (2000) e Moore (1996) afirmam que quando se fala sobre tecnologias de informação e comunicação não se está referindo apenas às máquinas que distribuem as mensagens, mas a todo o sistema, incluindo a organização onde elas estão inseridas e as pessoas que participam nesse trabalho. Como exemplo dessas tecnologias, podem-se citar o sistema postal, o rádio, a TV, telefone, satélite, redes de computadores, etc. A informação distribuída através da tecnologia são as mensagens mediadas, ou sistemas de símbolos, chamadas de MÍDIA. São os textos dos livros, o som das fitas de áudio, as imagens de fotos, fitas de vídeo, CDROM, softwares, etc. Cada tecnologia pode suportar variadas mídias e cada mídia possui diferentes características, que podem variar de acordo com a tecnologia que a distribui.

A seleção da mídia depende da adequação do seu uso, da acessibilidade dos professores e dos alunos à tecnologia, da sua influência no curso como um todo, como fator potencializador e limitador da comunicação e do custo. Faz-se necessário garantir que todos os alunos tenham acesso a ela e que o orçamento seja previsto para implantação, manutenção, aprimoramento desta e, quando necessário, a agregação de outras mídias de apoio. O custo da mídia no curso tem relação direta com o número de alunos. A relação custo/benefício a ser considerada não é apenas o valor bruto de produção e multiplicação do material, mas principalmente o custo por aluno atingido e a vida útil do material (Rodrigues, 1998).

Cada mídia tem seu potencial e sua maneira de utilização adequada. A atenção e o uso que forem dadas a cada uma compõem um mix que

potencializa o efeito individual e o do curso como um todo, beneficiando o aprendizado dos alunos e as instituições envolvidas. (Rodrigues, 1998).

As possibilidades de comunicação no ambiente educacional, ou seja, as estratégias pedagógicas, devem ocupar um lugar de destaque no planejamento dos cursos de EAD. Nos sistemas de educação presencial é o professor quem atua como mediador pedagógico entre a mensagem transmitida e a aprendizagem por parte dos alunos. Nos sistemas de educação a distância, a mediação pedagógica acontece por meio dos textos e outros materiais disponibilizados aos estudantes. Isso supõe que os mesmos sejam pedagogicamente diferentes dos materiais utilizados na educação presencial, e haja diferenças no tratamento dos conteúdos e das formas de expressão (Perez, 1996).

As estratégias pedagógicas utilizam-se de meios e recursos diversificados em EAD objetivando motivar a aprendizagem e substituir a presença efetiva do professor e dos colegas, como: encontros presenciais, encontros virtuais, comunicação permanente e amigável, etc.

O material instrucional personalizado, independentemente de sua forma de veiculação, deve pressupor uma aproximação pedagógica entre emissor (o autor) e receptor (o cursista), além disso, deve propiciar que esses elementos intercambiem sua função, ou seja, possibilitar que, em determinadas circunstâncias, o cursista seja o emissor, registrando reflexões, relatando experiências e questionando posicionamentos.

Com a evolução das mídias, com aumento das possibilidades de comunicação e interação, pode-se lançar mão de várias estratégias pedagógicas, de várias tecnologias para se atingir objetivos pretendidos no processo de ensino-aprendizagem. Para se atender às diferentes características de cada contexto e às necessidades da clientela, deve-se optar por alternativas diversas de comunicação no ambiente educacional.

O certo é que o planejamento é um ato decisório e fundamental e define o que desejamos construir. É ele que encaminha a ação e permite que se estabeleça um rigor ideológico, científico e técnico na construção de curso a distância.

3.3.2 – Produção de Materiais

O objetivo desta etapa é produzir todo o material – impresso, vídeo, softwares, etc. – e as ferramentas necessárias para a execução do curso. Nos cursos a distância, a produção é geralmente realizada por grupos multidisciplinares, usa-se mais de uma mídia e envolve muito trabalho e tempo (Moore e Kearsley, 1996 apud Rodrigues, 1998).

A produção de materiais de qualidade deve considerar a diversidade cultural dos alunos e as questões pedagógicas. Os resultados serão mais positivos se forem utilizados o maior número de meios para que o aluno atinja o aprendizado.

Segundo Gardner (1995) apud Bittencourt e Moraes (2001) os indivíduos são diferentes e aprendem de maneiras diferentes. Logo, se um conteúdo for apresentado de maneiras diferentes, os alunos terão mais chances de aprender.

A utilização de várias mídias e a possibilidade de interação das tecnologias são fatores facilitadores da aprendizagem, nos cursos de EAD. É preciso criar espaço para que os alunos interajam, troquem conhecimentos e adquiram habilidades.

Na produção, o curso adquire uma "identidade" a partir do trabalho harmonioso de todos os membros da equipe de produção em questões relativas à linguagem, forma, visual, etc. Quando a produção encerra, tem-se o curso formatado e o sistema de organização elaborado. O controle da qualidade da produção e a cronometragem dos processos se fazem necessários para não comprometer os resultados finais (Bittencourt, 1999).

Bittencourt e Moraes (2001) resume o passo a passo da etapa de produção de materiais de EAD, como sendo:

- detalhamento dos conteúdos;
- criação das atividades ajustadas aos conteúdos;
- produção de materiais instrucionais e instrumentos de avaliação;
- adaptação dos materiais instrucionais à tecnologia definida;
- análise técnica dos equipamentos a serem utilizados;
- iniciação da produção pela equipe técnica;
- avaliação e reajuste dos materiais instrucionais;
- multiplicação do material produzido.

3.3.3 – Implementação

É o momento de concretizar tudo que foi planejado e preparado. É o curso propriamente dito, ou seja, as aulas, os trabalhos, a apropriação do conhecimento, os seminários de suporte aos alunos, as interações, as aplicações dos testes (Willis, (1996), Moore (1996) apud Rodrigues (1998).

A partir dessa etapa, o curso fica visível aos alunos e sua participação será fator determinante na condução do curso e, se necessário, na modificação do mesmo. Ajustes feitos na primeira fase trazem benefícios para as etapas subseqüentes, pois pontos falhos são ajustados. É fundamental atentar para a reação dos alunos e checar todos os detalhes (Rodrigues, 1998).

3.3.4 – Avaliação

Visto que este trabalho está direcionado para avaliação de cursos a distância, abordar esta etapa é fundamental e indispensável.

Nenhum curso, seja na educação tradicional ou na educação a distância, alcançará seus objetivos e o sucesso desejado se não for avaliado com seriedade, continuamente e de maneira construtiva.

Autores como Canen (1999), Luckesi (1996,2001), Neder (1996, 1999), Demo (1990), Hoffmann (1991, 1994) e outros nos chamam a atenção para o fato de que a avaliação, enquanto mecanismo efetivo de aferição da qualidade, desempenha um papel essencial e norteia todo processo ensino-aprendizagem. Deve ser vista como um processo constante e contínuo, em que há predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Esses autores também mencionam que a avaliação não pode ser tratada isoladamente, pois ela só faz sentido se estiver fundada em um projeto pedagógico adequado à clientela a que se destina.

Durante muito tempo predominou, no meio educacional, a redução da avaliação a aspectos técnicos, de medida da aprendizagem, que tinha apenas função classificatória. Atualmente, as transformações mundiais exigiram das instituições e dos educadores a busca de novos paradigmas para avaliação. Hoje, ela não pode ser mais concebida como instrumento de controle, e nem exerce uma função antipedagógica e exclusiva. A avaliação tornou-se um ato

que subsidia um resultado mais satisfatório, que colhe dados da realidade para verificar como esta pode ser melhorada. Possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados, considerando as competências a serem constituídas, e identifica mudanças de percurso eventualmente necessárias. A avaliação passa a existir para diagnosticar e reorientar (Luckesi, 2001).

Conforme explicitado por autores como Canen (1999), Luckesi (2001), Eyken (1994) e Hoffmann (1994) a avaliação verdadeira identifica e cria oportunidades de contextualizar os problemas, sugerindo possíveis propostas de soluções, entretanto é mais trabalhosa e requer conscientização, comprometimento e mudança de postura por parte dos educadores.

Segundo Cipriano Luckesi, em depoimento gravado no vídeo "Avaliação da Aprendizagem – 2001" – o objetivo do ato de avaliar é diagnosticar uma experiência e propor encaminhamentos para obtenção de resultados mais satisfatórios. Para o autor, a avaliação deve ser sempre inclusiva, dinâmica e construtiva e o papel do educador é acolher e ajudar o aluno a crescer, considerando que o ser humano está em constante movimento, desenvolvimento.

Canen (1999) afirma que pensar em avaliação não pode estar desvinculado de pensar sobre a educação, bem como sobre um projeto de formação do homem e da sociedade que se pretende alcançar.

Eastmond (1994, p.84) apud Rodrigues (1998) posiciona-se à respeito da avaliação quando menciona que "a lógica do diagnóstico das necessidades é bastante simples: antes de começar a resolver um problema ou fazer alguma melhoria, é melhor ter certeza de que o problema certo está sendo resolvido e que o esforço está direcionado para necessidades reais. Determinar quais são as necessidades e o que necessita ser avaliado é o mais importante".

Eyken (1994, p.3) define a avaliação como sendo "um processo contínuo, cujos resultados devem realimentar um projeto e agir como um estímulo para coletar novos dados que devem ser processados, ou apresentados de forma que permitam que a mensagem seja entendida". Para o autor, "...a avaliação não trata de estabelecer as "certezas" nem de "provar" alguma coisa. Antes, é um instrumento que nos ajuda a visualizar com maior

clareza o que estamos fazendo, e a que natureza de questão estão sendo confrontadas. É uma maneira de enxergar as coisas".

O processo de avaliação de aprendizagem na Educação a Distância, segundo Bittencourt e Moraes (2001), acontece de forma análoga ao da educação presencial, tendo em vista que ainda não se acredita na autenticidade do aluno e das avaliações.

Para Santos (2001), o desempenho do aluno, na EAD, pode ser avaliado através de trabalhos escritos, depoimentos, testes, encontros presenciais, monografias, exercícios de aplicação, auto-avaliação, avaliação do tutor – que desempenha papel importante no desenvolvimento da aprendizagem, etc. A forma de avaliação a ser adotada dependerá do tipo de curso, da clientela.

Tendo em vista às características dos cursos de EAD, que exigem maior previsão e antecipação das ações que serão realizadas em quaisquer de seus elementos estruturais (alunos, materiais didáticos ou professores), a avaliação torna-se elemento fundamental e determinante para o sucesso e ajuste destes cursos (Bittencourt e Moraes, 2001).

Em educação a distância, a avaliação dos cursos deve ser planejada e os instrumentos e as estratégias de avaliação previamente definidos. Os resultados deverão apontar como acontece o funcionamento do curso em todos os aspectos: organização, material didático, apoio tutorial e avaliação da aprendizagem dos alunos. Através dos resultados de uma avaliação planejada, confiável, constante e contínua, obtém-se informações sobre a qualidade dos cursos, os pontos de acertos e os pontos falhos e assim é possível subsidiar às tomadas de decisões (Bittencourt e Moraes, 2001).

Bittencourt e Lezana (1997) apud Bittencourt e Moraes (2001) apontam os seguintes aspectos a serem considerados na avaliação de um programa de EAD:

- a análise da contribuição da EAD para atingir os objetivos a que se destina;
- a adequação da EAD, levando em conta o público a que se destina;
- o parecer dos usuários no estabelecimento de prioridades e avaliação do produto;
- as limitações da aplicação do produto;
- a qualidade do conteúdo que está sendo apresentado;
- a produtividade dos recursos.

Para Bittencourt e Lezana, a avaliação de um curso de EAD objetiva principalmente obter informações sobre o potencial e os benefícios da tecnologia, através da qual mantém-se a qualidade educacional e promove-se a aprendizagem.

Para Sousa e Cunha Filho (1998), a avaliação de um curso de EAD pode ter as seguintes funções.

– **Formativa** – Liga-se aos objetivos ou propósitos do curso e cumpre duas funções. Uma função de "aproximação aos fins pretendidos" com o curso e outra, complementar, de "aproximação centrada no que se aprende". Uma aproximação refere-se à eficiência e a outra à adaptação do estudante.

– **Somativa** – Tem como função indicar o que o "produto" de um curso é capaz de fazer. A avaliação neste caso serve como guia para definir a futura utilização do curso.

Segundo os autores, a avaliação somativa e formativa são complementares, utilizando-se as mesmas de acordo com o contexto e a situação concreta.

Willis (1996) apud Rodrigues (1998) também recomenda que a avaliação para os cursos de EAD sejam formativa e somativa, e as define assim.

Formativa – É um processo em andamento a ser considerado em todos os estágios da instrução, que permite aos instrutores aprimorarem o curso em andamento, facilita a adaptação do curso e do conteúdo e identifica falhas no planejamento e necessidade de ajustes.

Somativa – Avalia a eficácia global de um produto ou curso, possibilita alavancar o desenvolvimento de um plano de revisão, pode ser a base de informação para o planejamento de um novo curso ou programa, mas não vai afetar os estudantes do curso em questão, uma vez que é realizada após o término do mesmo.

Sobre os métodos de avaliação, o autor menciona os seguintes.

Quantitativo – Pressupõe questões que possam ser estatisticamente tabuladas e analisadas, limitando as respostas às categorias disponíveis e necessitam grande quantidade de alunos para uma análise relevante.

Qualitativo – É mais subjetiva, envolve coletar uma grande variedade de informações em profundidade, é mais difícil de tabular em categorias, é menos afetada por classes pouco numerosas, é mais flexível e dinâmica, não é

limitada por questões pré-formuladas e permite que os alunos proponham os tópicos.

Ainda o mesmo autor sugere a avaliação dos seguintes itens.

- Uso da tecnologia – familiaridade, problemas, aspectos positivos, atitudes no uso da tecnologia.
- Formatos das aulas – eficácia das exposições do professor, discussões, perguntas e respostas, qualidade das questões ou problemas levantados aos alunos para se expressarem.
- Atmosfera das aulas – condução do aprendizado dos alunos.
- Qualidade e quantidade das interações com outros alunos e com o instrutor.
- Conteúdo do curso – relevância, adequação do conteúdo, organização.
- Atividades – relevância, grau de dificuldade e tempo requerido, rapidez das respostas, nível de legibilidade dos materiais impressos.
- Testes – frequência, relevância, quantidade de matéria, dificuldade, retorno das avaliações.
- Estrutura de suporte – facilitadores, tecnologia, bibliotecas, disponibilidade dos instrutores.
- Produção dos alunos – adequação, propriedade, rapidez, envolvimento dos alunos.
- Atitudes dos alunos – frequência, trabalhos apresentados, participação nas aulas.
- Instrutor – contribuições como líder das discussões, efetividade, organização, preparação, entusiasmo, abertura aos pontos de vista dos alunos.

Eastmond (1994) apud Rodrigues (1998) sugere para os cursos de EAD uma avaliação sistêmica, em 4 etapas.

- Escolha da estratégia de avaliação.
- Condução da avaliação formativa – relatórios frequentes de aspectos rotineiros de um curso em andamento.
- Condução da avaliação somativa – relatórios globais com objetivos institucionais.

- Divulgação dos resultados – providências apontadas para serem tomadas.

Segundo Moore e Kearsley (1996) apud Rodrigues (1996), existem vários tipos de avaliação com características diferentes, pontos fracos e fortes e, por isso, especialistas recomendam que uma técnica deve ser usada inúmeras vezes para se ter uma visão real de como o curso ou o programa está funcionando. A avaliação deve ser realizada por pessoas que não pertençam ao curso para garantir a objetividade e a neutralidade.

Rodrigues (1998) ressalta que a avaliação deve ter um planejamento com objetivos claros e aprovados pela instituição, ser formativa e somativa, usar o maior número possível de alternativas para coleta de dados, usar métodos quantitativos e qualitativos, divulgar os relatórios de forma clara e objetiva, conter informações sólidas e confiáveis para subsidiarem decisões a longo prazo que envolvam recursos financeiros significativos.

Diante de tal cenário, constata-se a extrema importância da avaliação para os cursos de EAD. Ressalta-se a necessidade de um planejamento consciente e cuidadoso da avaliação, do envolvimento da instituição e dos educados no sentido de enxergar a avaliação como um instrumento sistemático que assegura o funcionamento de tudo que foi planejado, que aponta os acertos e as falhas, mostra novos caminhos e nos possibilita aprimorar os cursos de EAD, no sentido de criar cursos mais interessantes, atrativos e que atendam de forma eficaz às necessidades e expectativas dos alunos, através da aprendizagem efetiva e significativa.

3.4 – Síntese do Capítulo

A construção e o desenvolvimento de cursos a distância requerem cuidados. Os modelos existentes servem como referenciais e suporte para produção de novos cursos, entretanto não são receitas prontas. Os cursos devem ser construídos, considerando a adequação do contexto à realidade dos alunos e à tecnologia disponível.

As etapas de construção de um curso a distância devem considerar maior dinamismo nas ações, agilidade na tomada de decisões e o *feedback*, propiciado pela avaliação, como fator preponderante de sua aceitação, eficiência e eficácia.

CAPÍTULO IV – O CETEB E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) foi criado em 1968, para atender às necessidades de formação profissional da nova capital do país, que necessitava dos mais diferentes tipos de profissionais. Desta época até os dias de hoje, tem se empenhado na busca de soluções viáveis e eficazes para os mais variados desafios técnico-educacionais. Desenvolve programas educativos, presta assessoria e consultoria a instituições públicas e privadas, produz material instrucional, edita publicações técnicas, entre outros (www.ceteb.com.br).

São 33 anos de atividades intensas de educação a distância, durante os quais o CETEB acumulou uma vasta experiência, atendendo uma clientela diversificada e realizou grandes parcerias com o Ministério da Educação, o da Saúde, o do Trabalho, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, Petrobras, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna e outras. Além da ampla abrangência nacional, vem acumulando também experiências internacionais bem-sucedidas na área educacional, em países como Moçambique, Japão, Colômbia, Venezuela e El Salvador (Currículo do CETEB, 2000).

Desafios estão sendo vencidos pelo CETEB no trabalho de Educação a Distância. Inicialmente lutou contra as dificuldades de acesso à tecnologia e de referências metodológicas. Para vencer tais dificuldades levantou e testou hipótese e utilizou-se de experiências vivenciadas de instrução personalizada, usada em cursos presenciais.

O desenvolvimento de metodologias para a EAD, desenvolvidas a partir dos princípios de instrução personalizada, garantiu-lhe importantes avanços nas propostas metodológicas, sobretudo na concepção e desenvolvimento do material auto-instrucional (Bergo, 1999).

Outro grande desafio enfrentado, e que permanece até hoje, diz respeito à formatação de programas adequados a cada clientela. A Equipe Técnica do CETEB é consciente de que programas só terão sucesso se elaborados a partir da análise cuidadosa das características da população a ser atendida (Bergo, 1999).

Merece destaque o alto nível de especialização do CETEB no desenvolvimento de projetos de educação a distância, para capacitação de recursos humanos, o que o levou a realizar programas de projeção como os apresentados a seguir.

4.1 – Projetos desenvolvidos em EAD

Projeto 13.5

De 1974 a 1975, em parceria com o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação, o CETEB desenvolveu o Projeto 13.5 para preparar pessoal técnico e administrativo, com níveis de escolaridade entre o segundo e terceiro graus, para atuar nos sistemas de Ensino Supletivo, em todo país, tanto em atividades de docência, quanto técnico-administrativas. Os profissionais foram capacitados sem serem afastados de suas atividades. A programação desenvolvida lhes permitiu assumir uma postura educacional adequada à educação de jovens e adultos.

O projeto objetivava o aperfeiçoamento de professores em nível de estudos adicionais, o de equipes de base do Ensino Supletivo, nas Secretarias de Educação e o de pessoal de apoio, para implantação dos Centros de Estudos Supletivos. Vários cursos foram desenvolvidos e 3.500 cursistas atendidos. (Relatório Projeto 13.5 – CETEB).

Esse Projeto teve importância histórica por ter desenvolvido, no país, o primeiro curso voltado à clientela de jovens e adultos e teve continuidade através do Projeto 9.4 que acrescentou novas metas voltadas aos professores, ao pessoal de apoio e ao pessoal técnico-administrativo para Centros de Estudos Supletivos. Inscreveram-se 16.102 cursistas, em todo país (Bergo, 1999, Currículo CETEB, 2000).

Projeto Acesso

Lançado em 1975, em parceria com a Petrobras, visa oferecer capacitação/habilitação profissional específica, não existente no mercado, aos

profissionais da Empresa, sem retirá-los de suas atividades. A clientela é formada de profissionais que trabalham nas plataformas marítimas e terrestres, de todo o Brasil, em locais de difícil acesso, trabalhando em escalas de 15 dias embarcados e 15 dias em terra (Niskier, 1999, Bergo, 1999, Vianney, Barcia, Luz, 1999).

O material didático foi elaborado exclusivamente para o Projeto, sendo oferecidos mais de 200 habilitações e qualificações profissionais. Até o ano de 1999, mais de 3 mil alunos concluíram seus cursos e hoje o Projeto Acesso oferece Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos que são assistidos por monitores da própria Petrobrás, capacitados pelo CETEB, em núcleos Pedagógicos implantados nas plataformas (Bergo, 1999, Niskier, 1999, Relatório Projeto Acesso – CETEB 2000).

Projeto LOGOS

O MEC, em convênio com o CETEB e Secretarias de Educação, realizou o Projeto LOGOS, que habilitou em serviço mais de 60 mil professores leigos no Brasil, sem retirá-los da sala de aula, entre 1974 e 1984 (Mafra, 1998, Niskier, 1999, Currículo do CETEB, 2000).

O CETEB executou o projeto e desenvolveu uma metodologia própria para atender professores espalhados por todo o país, muitos deles isolados em zonas rurais, de difícil acesso, sem nenhum recurso de transporte e comunicação e com características regionais diversas. Foi necessário um cuidadoso plano de acompanhamento, controle e avaliação de todo Projeto. Material auto-instrucional foi utilizado, assim como instrumentos de controle e acompanhamento (Bergo, 1999).

Hoje, alguns estados ainda habilitam professores com a mesma estrutura do LOGOS, porém o CETEB não realiza mais o acompanhamento.

Projeto Agora Eu Sei

Desenvolvido pelo CETEB, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais para dar continuidade ao LOGOS, vencer o desafio brasileiro de habilitar seus professores leigos e atender a exigência da Lei 9394/96 de que,

até 2006, todos os professores em exercício nas séries iniciais estejam habilitados em nível superior, sendo conveniente habilitá-los, logo, em nível médio.

No Programa, o cursista realiza seus estudos independentemente através de material auto-instrucional e freqüenta o Núcleo Pedagógico, para receber orientações e tutoria, fazer avaliações presenciais, participar de Oficinas Pedagógicas, para as quais foram desenvolvidos 5 vídeos específicos.

Estima-se que cerca de 12 mil professores já foram atendidos (Currículo do CETEB, 2000, Bergo, 1999).

Projeto CETEB / UNIVIR

Em janeiro de 2001, o CETEB firmou parceria com a Associação Carioca de Ensino Superior (UNIVIR) com o propósito de desenvolver e executar projetos educacionais, tendo o ensino a distância como a principal modalidade de oferta.

Os cursos são oferecidos on-line e visam atualizar e reciclar profissionais da área de educação.

O aluno realiza o curso de acordo com sua disponibilidade de tempo, recebe tutoria on-line durante todo o curso e faz avaliação também on-line e ao final recebe certificado de ensino reconhecido pelo MEC.

Os resultados desta parceria ainda não podem ser registrados, tendo em vista o pouco tempo do seu início. Entretanto, é importante para o CETEB pois significa seu ingresso na oferta de cursos via Internet, na Educação Corporativa (www.univir.com).

4.2 – A Escola Aberta do CETEB e o desafio da capacitação profissional a distância

A Escola Aberta do CETEB nasceu em 1985 com o propósito de capacitar profissionais da área de Educação, empresas e público em geral.

De acordo com seu Plano de Valorização do Magistério, oferece cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento, desenvolvidos por meio de educação a distância, através de ensino personalizado, com as seguintes características:

- cursos realizados por correspondências;
- o estudo individualizado;
- o estudo feito de acordo com o ritmo próprio do aluno;
- inexistência de frequência;
- o horário e local de estudo são definidos pelo cursista;
- o material básico de estudo é o módulo de ensino;
- o módulo de ensino encarna em si o próprio método;
- não aparece a figura do professor;
- os alunos contam com orientação, por meio de correspondência, fax, telefone e e-mail;
- desenvolve o autodidatismo: capacidade de o aluno aprender a aprender;
- aprendizagem é aferida através de avaliações que expressam aspectos teórico-práticos, abordados nos materiais instrucionais.

Atualmente a programação da Escola Aberta está constituída pelos seguintes cursos e vídeos opcionais:

- ?? Aceleração da aprendizagem no ensino fundamental
- ?? A comunicação em sala de aula
- ?? Alfabetização
- ?? Como ensinar matemática na 1ª série do Ensino Fundamental
- ?? Como ensinar matemática na 2ª série do Ensino Fundamental
- ?? Como ensinar matemática na 3ª série do Ensino Fundamental
- ?? Como ensinar matemática na 4ª série do Ensino Fundamental
- ?? Didática
- ?? Didática da matemática
- ?? Didática das ciências naturais

- ?? Didática do português
- ?? O trabalho em grupos diversificados
- ?? Psicologia para quem ensina
- ?? Reflexões sobre o fazer pedagógico
- ?? Técnica de trabalho em pequenos grupos
- ?? Vídeos opcionais
 - O programa habilitação
 - A prática de ensino
 - O trabalho em grupos diversificados
 - Multimeios educativos
 - Reflexões sobre o fazer pedagógico
- ?? Cursos para outros profissionais
 - Capacitação básica de instrutores e coordenadores de treinamento
 - Comunicação de qualidade ao telefone
 - Habilidades de leitura
 - Qualidade nas relações humanas
 - Técnicas de estudo

Baseando-se nos relatórios anuais da Escola Aberta, estima-se que o número de matrículas já ultrapassam a 27 mil alunos, de todas as Unidades Federativas, sendo a clientela constituída, na sua maioria, por professores que se inscrevem pela aplicação profissional dos cursos e, ainda, pela necessidade de se manterem atualizados ou de aprofundar seus conhecimentos.

As inscrições são realizadas individualmente nos cursos de Formação Continuada do Professor, ou através de parcerias com outras instituições como Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Escolas Particulares.

Segundo Relatório Anual de 2000, a Escola Aberta, visando a modernização dos processos existentes e exclusão de outros, já superados, implantou em 2000 novos cursos voltados para a prática pedagógica.

4.3 – Iniciativas de avaliação dos cursos a Distância pelo CETEB

Os cursos a Distância do CETEB são avaliados através dos dados coletados no Sistema de Informação da Escola Aberta, das observações feitas

pelos cursistas, dos relatórios elaborados pela Coordenação da Escola Aberta e também pela avaliação externa.

O Sistema de Informações do CETEB fornece, entre outros dados, os relativos ao quantitativo de alunos matriculados em cada curso, ao de alunos evadidos e ao de alunos concluintes. Tabulados, estes dados possibilitam verificar a aceitabilidade e a procura pelos cursos a distância do CETEB, os de maior demanda, os índices de evasão e conclusão na sua totalidade e, especificamente, para cada curso.

A avaliação dos alunos sobre os cursos realiza-se mediante preenchimento de um formulário denominado “Bloco de consultas”, que acompanha o material didático do curso. Neste formulário, eles podem solicitar explicações complementares sobre questões que tenham gerado dúvidas, registram seus comentários, suas dificuldades e encaminham sugestões. Esses dados são analisados e considerados pela equipe da Escola Aberta no momento da avaliação dos cursos. No anexo 2, encontra-se o “Bloco de consultas”.

Além do “Bloco de consultas”, coletam-se as avaliações dos alunos sobre os cursos também através das próprias avaliações, realizadas nos módulos de ensino (material didático), de cartas, de telefonemas e de e-mails.

Os relatórios, elaborados pela Coordenação da Escola Aberta, apontam aspectos relevantes sobre o andamento dos cursos, apresentam dados estatísticos, sugerem mudanças para aprimoramento dos cursos em andamento, colhem opinião sobre o desempenho da equipe e da tutoria sobre o material didático e sobre o grau de satisfação dos alunos com relação aos cursos.

Realiza-se avaliação externa sobre os cursos mais esporadicamente. O objetivo é verificar o grau de satisfação da clientela quanto aos cursos e aos serviços oferecidos, em relação à sistemática de educação a distância utilizada, e seus reflexos no atendimento das necessidades e expectativas dos cursistas da Escola Aberta do CETEB. Essa avaliação é composta por estudo de caso, onde são realizadas entrevistas por telefone e aplicação de questionário. Os resultados são analisados sob seus aspectos mais significativos, interpretados e conclusões são obtidas com o propósito de aprimorar os cursos da Escola Aberta e atender, da melhor forma possível, às

necessidades de sua clientela. No Apêndice deste trabalho encontram-se comentários gerais dos alunos, coletados por ocasião da última avaliação externa, ocorrida em 1997, da qual a pesquisadora desta dissertação foi uma das realizadoras.

Após a análise das iniciativas da avaliação dos Cursos a Distância pelo CETEB, evidenciou-se a necessidade de se criar um modelo de avaliação, com critérios e variáveis bem definidas e abrangentes, para que se pudessem avaliar os cursos, como um todo, e as partes que o compõem, em particular, e, assim, estabelecer com mais precisão os aspectos a serem melhorados e onde concentrar esforços a fim de que os cursos se tornem cada vez melhores.

Quando se trabalha com Educação a Distância, torna-se fundamental identificar as dificuldades e aspirações das pessoas envolvidas, o desenvolvimento do processo de produção e implementação dos cursos, os resultados que esses cursos estão promovendo na melhoria profissional da clientela, motivo pelo qual se propôs este trabalho de dissertação.

4.4 – Síntese do Capítulo

Este capítulo enfoca o trabalho que o CETEB vem realizando em termos de Educação a Distância, desde a sua criação até os dias atuais. Menciona os Projetos desenvolvidos pela instituição e os desafios vencidos na luta pela capacitação profissional a distância.

O capítulo oferece também uma visão das iniciativas de avaliação dos cursos a distância pelo CETEB, realizadas através dos dados coletados no Sistema de Informação da Escola Aberta, das avaliações dos cursistas, dos relatórios e das avaliações externas e evidencia a necessidade de se criar um modelo de avaliação mais completo e abrangente para os cursos da Escola Aberta – CETEB com o propósito de se oferecerem cursos cada vez melhores e que engrandeam a modalidade de Educação a Distância no Brasil.

CAPÍTULO V – MODELO DE AVALIAÇÃO

Como já foi mencionado no capítulo 3 deste trabalho, a avaliação é componente fundamental e indispensável para que os cursos, sejam eles presenciais ou a distância, alcancem seus objetivos e o sucesso desejado. Sua importância aumenta ainda mais no caso específico de programas de Educação a Distância no Brasil, onde não existem tradição e nem modelos consolidados (Alves, 1994 apud Rodrigues, 1998).

A busca de soluções excelentes e viáveis e de subsídios que possam contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de Educação a Distância se faz necessária e só pode ser realizada a partir da avaliação confiável, constante e contínua.

Assim, o eixo central deste trabalho é a avaliação de cursos a distância, sem estabelecer comparação com os presenciais. Pretende-se verificar que critérios podem e devem ser considerados para a avaliação de um curso a distância, de tal forma que se tenha a visão do todo, sem esquecer de detalhar as partes que o compõem, e se possa estabelecer parâmetros confiáveis para então determinar os acertos e as falhas e assim subsidiar as tomadas de decisões.

O trabalho propõe um modelo de avaliação, centrada nos cursos a distância do CETEB, que identifique os elementos envolvidos no planejamento, na construção, na elaboração, na aplicação e na avaliação. Será testado em um curso de atualização e/ou aperfeiçoamento, desenvolvido pela Escola Aberta do CETEB, realizado por cursistas no período de janeiro a junho de 2001.

A abordagem avaliativa cujo enfoque é o curso selecionado permite uma visão macro que outros não possibilitariam, uma vez que avaliar mídias ou o desempenho do aluno permitiria apenas visões parciais. Visto que a complexidade da modalidade de Educação a Distância inclui questões inter-relacionadas e interdependentes, as variáveis a serem consideradas devem ser amplas e abrangentes a fim de possibilitar uma avaliação do todo.

É essencial, ainda, estabelecer os critérios a serem considerados na definição das variáveis a serem avaliadas. A análise dos dados computados, a divulgação dos resultados e as conseqüentes considerações constituir-se-ão em elementos para a análise longitudinal do curso em particular ou para a análise comparativa entre vários cursos semelhantes ou para ambos os casos. É importante ressaltar que a avaliação contém a memória dos cursos e dos programas e que os dados possibilitarão o ajuste de programas em andamento e o refinamento de novos.

Para a construção do modelo de avaliação onde o curso é o elemento central, tomaram-se como base a revisão da literatura apresentada neste trabalho, a seleção de modelos já existente, principalmente o proposto por Rodrigues (1998) e a relação de critérios e variáveis citados pelos autores, na busca de uma alternativa ideal e abrangente para os cursos do CETEB e, também, para outros cursos a distância.

Os modelos selecionados para subsidiar este trabalho avaliam, como citado anteriormente, o curso e não aspectos específicos como as mídias ou teorias pedagógicas.

Rodrigues (1998) propõe um modelo de avaliação para um curso de Contabilidade de Empresas, modulado e conduzido pelo LED/PPGEP da UFSC, considerando os seguintes critérios:

- adequação aos alunos;
- adequação da mídia;
- estratégia pedagógica;
- planejamento;
- materiais;
- implementação do curso;
- avaliação;
- instituição.

O Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação (desenvolvido pelo MEC e já comentado neste trabalho), dispõe de um sistema de avaliação informatizado (SIP) para registrar e analisar dados referentes ao(s):

- desempenho e freqüência dos alunos;

- processos envolvidos na implementação e desenvolvimento dos cursos;
- desempenho dos tutores e das equipes de gerenciamento.

O Proformação conta ainda com uma avaliação externa qualitativa e quantitativa que aborda aspectos relativos:

- à utilização do material;
- aos processos de implementação dos cursos;
- aos resultados obtidos e ao impacto imediato do Programa na prática docente e nas escolas dos Professores cursistas (Proinformação, 2001).

O Programa TV Escola (TV Escola e os Desafios de Hoje, 2000), também citado neste trabalho e destinado a capacitar professores e gestores das escolas de educação fundamental e média, considera como aspectos significativos de sua avaliação:

- avaliação da aprendizagem realizada através das atividades propostas para avaliar o desempenho dos alunos;
- avaliação do material didático realizada pelo aluno, pelo tutor, pelos autores dos módulos;
- avaliação da tutoria e das equipes de gerenciamento.

O Programa TV Escola, assim como o Programa Proformação dispõe de uma avaliação externa qualitativa e quantitativa realizada através de pesquisa nacional, feita pela UNICAMP, com o objetivo de avaliar a aplicabilidade do Programa na Prática docente dos professores.

Os indicadores apontados por Alonso (1999) e Neder (1996) apud Rodrigues (1998), para avaliação do Projeto de Educação a Distância da UFMT, que objetiva a formação de professores, a nível de licenciatura, são:

- avaliação da aprendizagem que processa-se através do acompanhamento da realização dos estudos e das tarefas, solicitadas nos fascículos, produção de trabalhos escritos e participação em seminário temático;
- avaliação do material didático realizada pelo aluno, pelo orientador acadêmico, pelo autor e pela equipe de Educação a Distância;

- avaliação da orientação acadêmica realizada pelos alunos, pelo coordenador do centro de apoio e pelo Núcleo de Educação a Distância;
- avaliação da modalidade de Educação a Distância que é a soma dos itens anteriores mais os aspectos administrativos e dos acordos interinstitucionais.

5.1 – Modelo de Avaliação proposto para cursos no ensino a distância do CETEB

5.1.1 – Apresentação

O modelo de avaliação proposto neste trabalho, é o resultado da revisão da literatura, da consulta a outros modelos, principalmente o proposto por Rodrigues (1998), e do reagrupamento de critérios com o propósito de criar alternativas de avaliação que possam ser aplicadas nos cursos a distância, oferecidos pelo CETEB – Escola Aberta, e em outros contextos, possibilitando a verificação do processo de construção, aplicação e eficiência dos cursos de Educação a Distância e a identificação dos benefícios alcançados e os pontos de ajustes necessários.

Este modelo foi aplicado em um curso da Escola Aberta do CETEB nos meses de janeiro e junho de 2001.

Os dados foram obtidos mediante respostas individuais dos cursistas a questionário único (Anexo 3). A aplicação foi efetuada mediante encaminhamento do questionário, acompanhado de carta de apresentação explicativa da pesquisa (Anexo 3).

Optou-se pela construção e validação de questionário em razão deste instrumento ser suficiente para coletar os dados relevantes da pesquisa.

As informações sobre o curso escolhido para aplicação do modelo, a população e a amostra, a coleta de dados, a apresentação e a análise dos resultados serão enfocadas no Capítulo 6.

Com vistas aos objetivos deste trabalho, o modelo de avaliação proposto estabelece os seguintes critérios para avaliação do curso: adequação aos alunos; adequação das tecnologias e mídias; estratégias pedagógicas; planejamento do curso; implementação do curso; avaliação do curso e da instituição.

Autores que estão subsidiando teoricamente esta pesquisa enumeram variáveis diferentes para avaliação dos critérios selecionados. A tabela 3 mostra as sugestões dos autores.

Tabela 3: Sugestões dos autores para definição das variáveis a serem avaliadas nos critérios relacionados.

Crítérios	Variáveis sugeridas para avaliação dos critérios	Autores
1. Adequação aos alunos	– Experiências e necessidades psicológicas e cognitivas dos alunos.	Busby (1997)
	– Cultura; contexto e linguagem.	Rodrigues (1998)
	– Relevância do conteúdo e das atividades.	Willis (1996)
	– Conhecimento prévio do tema.	AbuSabha, Peacock e Achterberg (1997)
	– Escores de admissão dos alunos.	Westbrook (1997)
2. Adequação das tecnologias e mídias	– Extensão da interferência da tecnologia utilizada.	Westbrook (1997)
	– Opinião dos alunos sobre as mídias.	AbuSabha, Peacock e Achterberg (1997)
	– Familiaridade; aspectos positivos e estrutura de suporte.	Willis (1996)

Critérios	Variáveis sugeridas para avaliação dos critérios	Autores
	– Estrutura de suporte técnico e pedagógico; a exploração máxima das mídias; o uso dos equipamentos compartilhados e o uso de mídias ligadas à informática e satélite.	Rodrigues (1998)
	– Facilidade de uso e possibilidades de interação.	Bates (1997)
	– Qualidade dos equipamentos / tecnologias; equipe de produção de materiais.	Landstrom (1997)
	– Avaliação do material didático.	Neder (1996)
	– Acessibilidade; seleção. Estruturas de suporte; familiaridade.	Vários autores
3. Estratégias Pedagógicas	– Níveis de interações.	Westbrock (1997)
	– Controle dos alunos sobre o próprio aprendizado; necessidades cognitivas e psicológicas dos alunos.	Busby (1997)
	– Avaliação dos centros de atendimento.	Graves-Resende (1997)
	– Avaliação da orientação acadêmica.	Neder (1996)
	– O percentual de instrutores por aluno.	Landstrom (1997)
	– Atividades e ferramentas educacionais; frequência e participação dos alunos nas atividades.	AbuSabha, Peacock e Achterberg (1997)

Critérios	Variáveis sugeridas para avaliação dos critérios	Autores
	<ul style="list-style-type: none"> - Interações; controle de velocidade do aprendizado; conhecimento do contexto social do aluno; avaliação dos alunos. 	Rodrigues (1998)
4. Planejamento do curso	<ul style="list-style-type: none"> - Justificativa e clareza dos objetivos; abrangência dos itens e procedimentos incluídos no esboço geral do curso; nível de detalhamento de cada item; exeqüibilidade (custos, prazos e tarefas). 	Rodrigues (1998)
5. Implementação do curso	<ul style="list-style-type: none"> - Tutoria; percentual de instrutores por aluno. 	Landstrom (1997)
	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades e ferramentas educacionais; freqüência e participação dos alunos nas atividades; 	AbuSabha, Peacock e Achterberg (1997)
	<ul style="list-style-type: none"> - Opinião dos alunos sobre os centros de atendimento e os professores. 	Graves-Resende (1997)
	<ul style="list-style-type: none"> - Qualidade e quantidade das interações; as atividades; os testes; a estrutura de suporte; a produção e atitudes dos alunos; a contribuição do instrutor. 	Willis (1997)

Cr�terios	Vari�veis sugeridas para avalia�o dos cr�terios	Autores
	<ul style="list-style-type: none"> – Viabilidade das atividades propostas aos alunos; a estrutura de suporte; o desempenho do professor; a estrutura do local de recep�o das aulas e/ou dos centros de atendimento; a satisfa�o do aluno. 	Rodrigues (1998)
6. Avalia�o do curso	<ul style="list-style-type: none"> – Estrat�gia da avalia�o/ planejamento; utiliza�o dos resultados. 	Eastmond (1994)
	<ul style="list-style-type: none"> – M�todos de avalia�o; 	Willis (1996)
	<ul style="list-style-type: none"> – Elementos respons�veis pela avalia�o; t�cnicas utilizadas. 	Kearsley (1996)
	<ul style="list-style-type: none"> – Planejamento; m�todos; coleta de dados; relat�rios de divulga�o. 	Rodrigues (1998)
7. Institui�o	<ul style="list-style-type: none"> – N�mero de alunos inscritos; o percentual de abandono; a qualifica�o da equipe na produ�o de material. 	Landstrom (1997)
	<ul style="list-style-type: none"> – O n�vel de desempenho dos alunos; opini�o dos especialistas sobre os materiais. 	Holmberg (1981)

Cr�terios	Vari�veis sugeridas para avalia�o dos cr�terios	Autores
7. Institui�o	<ul style="list-style-type: none"> – A forma�o dos professores respons�veis pelo curso; a forma�o da equipe de especialistas em ED; a produ�o dos cursos – quantidade e qualidade; o n�mero de alunos atendidos; o registro do �ndice de evas�o dos alunos e o tempo de conclus�o dos cursos; o desempenho dos alunos egressos dos cursos; o custo / benef�cio por aluno atendido; a avalia�o e a produ�o cient�fica na �rea de ED. 	Rodrigues (1998)

5.1.2 Delineamento do modelo

Os cr terios estabelecidos para o modelo de avalia o, proposto para os cursos no ensino a dist ncia do CETEB, e a descri o das vari veis a serem avaliadas em cada cr terio est o discriminados na tabela 4, a seguir.

Tabela 4: Critérios e variáveis do modelo de avaliação proposto para os cursos a distância do CETEB.

Critério	Variável	Descrição da Variável
1. Adequação aos alunos	?? Dados pessoais e funcionais	<ul style="list-style-type: none"> – Sexo – Idade – Nível de escolaridade – Ocupação atual – Região geográfica (UF)
	?? Nível sócioeconômico	<ul style="list-style-type: none"> – Renda familiar – Disposição financeira para pagar curso e forma de pagamento preferida
	?? Interesses e Expectativas dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> – Informação sobre os motivos da opção por curso a distância e, em particular, pelo curso da Escola Aberta do CETEB. – Informação sobre características do curso que gostaria de fazer.
	?? Contexto do aluno	<ul style="list-style-type: none"> – Disponibilidade de tempo para estudar. – Ambiente de estudo.
2. Adequação das tecnologias e mídias	?? Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> – Informações sobre as condições de acesso dos alunos às tecnologias de informação/ comunicação e mídias.
	?? Eficácia na utilização da(s) mídia(s) ??	<ul style="list-style-type: none"> – Verificação se as Mídia(s) conduz(em) à aprendizagem; incentiva(m) os alunos e explora(m) ao máximo seu potencial de comunicação.

Critério	Variável	Descrição da Variável
	?? Interação	– Verificação se a(s) mídia(s) utilizada(s) possibilita(m) interações
	?? Opinião dos alunos	– Ponto de vista dos alunos sobre as mídias utilizadas e a possibilidade e necessidade de utilização de novas mídias.
3. Estratégias Pedagógicas	?? Interação	– Verificação sobre a possibilidade de intercâmbio das funções de emissor e receptor, promovendo a comunicação em dupla via; possibilidade de interação entre aluno-aluno e aluno-material didático.
	?? Eficácia das atividades e exercícios de fixação	– Verificação das atividades e exercícios de fixação, considerando a aplicação dos conhecimentos, o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e as soluções personalizadas.
	?? Auto-avaliação e avaliação	– Verificação se a auto-avaliação e a avaliação propiciam <i>feedback</i> adequado ao aluno.

Critério	Variável	Descrição da Variável
	?? Opinião dos alunos	– Verificação da participação dos alunos e do envolvimento com o curso.
4. Planejamento do curso	?? Justificativa e clareza dos objetivos	– Verificação se os objetivos do curso foram definidos, no planejamento, com clareza visando propósitos de solucionar a situação-problema dos alunos e de atender suas necessidades.
	?? Tema, a distribuição dos conteúdos, linguagem utilizada	– Verificação se o tema abordado, a distribuição dos conteúdos nos módulos de ensino e a linguagem utilizada estão de acordo com o perfil do aluno e levam ao alcance dos objetivos propostos.
	?? Design e a estética do material impresso	– Verificação do nível de satisfação dos alunos, com relação ao design e à estética do curso, e se facilita a aprendizagem.
	?? Prazos estabelecidos para realização das tarefas e conclusão do curso	– Verificação se os prazos definidos para conclusão do curso e o tempo de execução das tarefas estão compatíveis com as disponibilidades dos alunos.

Critério	Variável	Descrição da Variável
5. Implementação do curso	?? Estrutura de suporte	– Obtenção de informações sobre o atendimento e a prestação no recebimento do material didático.
	?? Tutoria	– Verificação sobre a disponibilidade, o entusiasmo e a contribuição.
	?? Índice de evasão	– Verificação do percentual de abandono do curso.
6. Avaliação do curso	?? Grau de satisfação do aluno	– Verificação se o aluno gostou do curso e se faria novo curso.
	?? Nível de conhecimento propiciado	– Verificação se o curso propicia o aprofundamento de conhecimentos pré existentes e a aquisição de novos conhecimentos.
	?? Aplicabilidade	– Verificação se o curso propiciou melhoria do desempenho profissional e inovação na atuação pedagógica.
7. Instituição	?? Índice de conclusão e evasão	– Verificação do registro do número de alunos que concluíram o curso e o percentual de abandono.

Critério	Variável	Descrição da Variável
	?? Grau de satisfação com a Instituição	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1026 282 1410 398">– Presteza no atendimento via telefona, carta, e-mail; <li data-bbox="1026 409 1410 651">– Verificação se as sugestões e crítica são consideradas, respondidas e acatadas pela Instituição. <li data-bbox="1026 663 1410 777">– Recebimento da certificação em tempo hábil.

5.2 – Síntese do Capítulo

Este capítulo apresentou o modelo de avaliação proposto para os cursos de Educação a Distância do CETEB. Concebido a partir de referências já existentes, principalmente da análise dos critérios e das variáveis a serem consideradas nesse contexto avaliativo, o modelo criado poderá ser aplicado a outros cursos e pretende fornecer subsídios concretos para a avaliação e a análise consistentes dos cursos e para tomada de decisões.

Busca-se, com este trabalho, a construção de um modelo de avaliação, adequado à realidade dos nossos alunos e dos cursos e contribuinte para a melhoria da qualidade e para a consolidação da Educação a Distância no Brasil.

CAPÍTULO VI – APLICAÇÃO DO MODELO

Conforme apresentado anteriormente, o objetivo deste capítulo é a descrição da aplicação, em um caso real, do Modelo de Avaliação Proposto para os Cursos a Distância do CETEB. Pretende-se apresentar a viabilidade da aplicação, verificar os resultados possíveis de serem obtidos e detectar os pontos de ajustes no curso em questão.

Selecionou-se o curso “A Comunicação em Sala de Aula”, oferecido pela Escola Aberta do CETEB, para a aplicação do modelo, por utilizar duas mídias distintas e complementares – material impresso e vídeo, por apresentar demanda significativa e ser representativo dos cursos produzidos pela equipe técnica do CETEB.

Esse curso visa disponibilizar, a professores e demais profissionais envolvidos com educação, a oportunidade de desenvolvimento de ações pedagógicas, didáticas e de educação continuada.

6.1 – Descrição do Curso selecionado para aplicação do modelo

O curso “A comunicação em Sala de Aula” (Anexo 4) propõe o treinamento das habilidades básicas e necessárias ao bom desempenho do professor. Foi desenvolvido pela Equipe Técnica do CETEB para auxiliar o professor e educadores a desempenharem, da melhor forma possível, o seu papel de comunicador, de pessoa que sabe interagir, motivar e estimular seus alunos.

É oferecido pela Escola Aberta – CETEB, através do Programa de Formação Continuada do Professor, desenvolvido por meio de educação a distância e utiliza como mídia o material impresso e o vídeo.

Esse curso, como os demais, é realizado por cursistas de todas as Unidades da Federação, sendo a maioria professores que ainda não possuem acesso a computadores e internet.

A modelagem do curso foi definida a partir do diagnóstico das necessidades da clientela. As mídias foram selecionadas para que todos os alunos pudessem ter fácil acesso e domínio sobre elas.

O conteúdo do curso está organizado em cinco fascículos e um vídeo educativo – A Prática de Ensino. Cada fascículo apresenta uma das habilidades básicas do dia-a-dia em sala de aula. São elas:

- ?? Habilidade de variar a situação-estímulo;
- ?? Habilidade de formular perguntas;
- ?? Habilidade de ilustrar com exemplos;
- ?? Habilidade de empregar reforços;
- ?? Habilidade de aumentar a participação dos alunos para possibilitar o fechamento da aprendizagem.

O vídeo mostra aspectos essenciais destas cinco habilidades. O aluno do curso realiza o treinamento das habilidade em situações práticas (tarefas) onde planeja, executa o planejamento e auto-avalia-se. Suas dúvidas sobre o conteúdo ou procedimentos do curso são sanadas pelo tutor, através do formulário “Bloco de Consultas” (mencionado no capítulo 4) ou por telefone, cartas ou e-mail.

No módulo de ensino constam instruções, texto básico, texto complementar, exercícios de fixação e folha tarefa que instrui sobre os procedimentos para realização das tarefas que correspondem ao instrumento de avaliação. Ao concluir o curso, o aluno recebe um certificado de atualização, de 300 horas-aula, correspondente aos estudos realizados com êxito.

6.2 – Metodologia da Pesquisa

O Estudo ora apresentado adotou a metodologia de pesquisa de campo aplicada a um dos cursos oferecidos pela Escola Aberta do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília, por ser ela uma metodologia que possibilita obter dados da realidade no próprio local onde os fenômenos ocorrem, através de técnicas de observação direta extensiva onde o instrumento básico utilizado foi um questionário único adaptado à cursistas matriculados no curso "A Comunicação em Sala de Aula", abordando as variáveis selecionadas para

estudo, consideradas expressivas para o objetivo da pesquisa. Julgou-se o instrumento válido e suficiente para a coleta de dados a que este estudo se propôs analisar. (Gil, 1991, Lakatos, Marconi, 1992).

Também fez parte da pesquisa de campo a descrição do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB e a apresentação do curso selecionado para aplicação do modelo.

6.2.1 – Universo da Pesquisa

A Escola Aberta oferece atualmente 20 cursos diferenciados, atingindo um total de 2.472 cursistas no período de janeiro a julho / 2001. Dessa população, 264 matricularam-se no curso escolhido para estudo – A Comunicação em Sala de Aula, no mencionado período (Sistema de Informações da Escola Aberta – CETEB, 2001).

6.2.2 – Amostra

Optou-se por trabalhar com alunos oriundos do Distrito Federal. Dos 264 alunos inscritos sortearam-se 53, o que equivale a 20% dos alunos matriculados no curso.

A seleção randômica, casual ou aleatória simples utilizada neste estudo é considerada significativa e bastante utilizada como forma de não direcionar os resultados e muito usada na área educacional. Segundo Gil (1991, p.97) "este tipo de amostragem consiste basicamente em atribuir a cada elemento do universo um número único para, depois, selecionar alguns desses elementos de maneira casual. O sorteio é aleatório e despreza-se o conhecimento prévio da população que porventura o pesquisador possa ter."

6.2.3 – Coleta de dados

Obtiveram-se os dados através da aplicação de instrumento próprio – questionário único, que configura o modelo de avaliação delineado para o estudo.

Elaborou-se o questionário com base nos critérios definidos, tais como, adequação aos alunos, adequação das tecnologias e mídias, estratégias pedagógicas, planejamento, implementação e avaliação do curso e da instituição; apresenta as seguintes características: predominância de respostas fechadas; com escolha de uma ou mais opções, bem como utilização de escalas valorativas de 1 a 5; estruturou-se em 25 questões objetivas e 03 questões abertas para coleta de opiniões e sugestões do cursista.

Trabalharam-se os dados, utilizando-se o programa EXCEL para determinar os valores das médias obtidas e permitir a elaboração de tabelas e gráficos.

6.3 – Análise dos dados

Dos 53 questionários encaminhados aos cursistas, 41 retornaram respondidos o que contemplou a mostragem definida de 20%.

A análise dos dados apresentados na seqüência considera os critérios e variáveis definidas no Modelo Proposto para este trabalho. Cada variável será analisada individualmente e ao final far-se-á uma abordagem geral, correlacionando-se com o critério a que se refere.

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos e visualizados graficamente. Não será mencionado nas tabelas a Fonte de Dados em decorrência de todos os dados serem oriundos de pesquisa de campo com instrumento único – questionário.

6.3.1 – Adequação aos Alunos

a) Dados Pessoais e funcionais

Em relação à variável “dados pessoais e funcionais” foram investigados os seguintes indicadores: sexo, idade, nível de escolaridade, ocupação atual e região geográfica.

Sexo

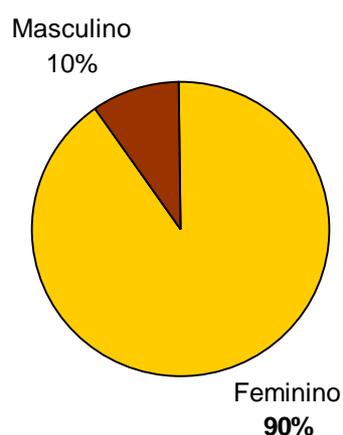
Dos alunos que responderam o questionário, 90% são do sexo feminino, ou seja, 37 são mulheres e 10% do sexo masculino, portanto, 04 homens (Tabela 5 e Gráfico 1). Isto deve-se ao fato de que, historicamente, ingressam no magistério mais mulheres do que homens. As mulheres sempre foram estimuladas a seguir a carreira de magistério por ser uma profissão encarada como complementar ao trabalho de esposa e mãe.

Hoje, esta concepção vem sofrendo mudanças e a educação está sendo vista com os olhos de profissão onde se deve ingressar pela vocação e pela consciência de sua importância para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Tabela 5: Sexo dos alunos matriculados

Sexo	Nº de Alunos	%
Feminino	37	90
Masculino	4	10
Total	41	100

Gráfico 1: Distribuição Percentual por sexo dos alunos matriculados



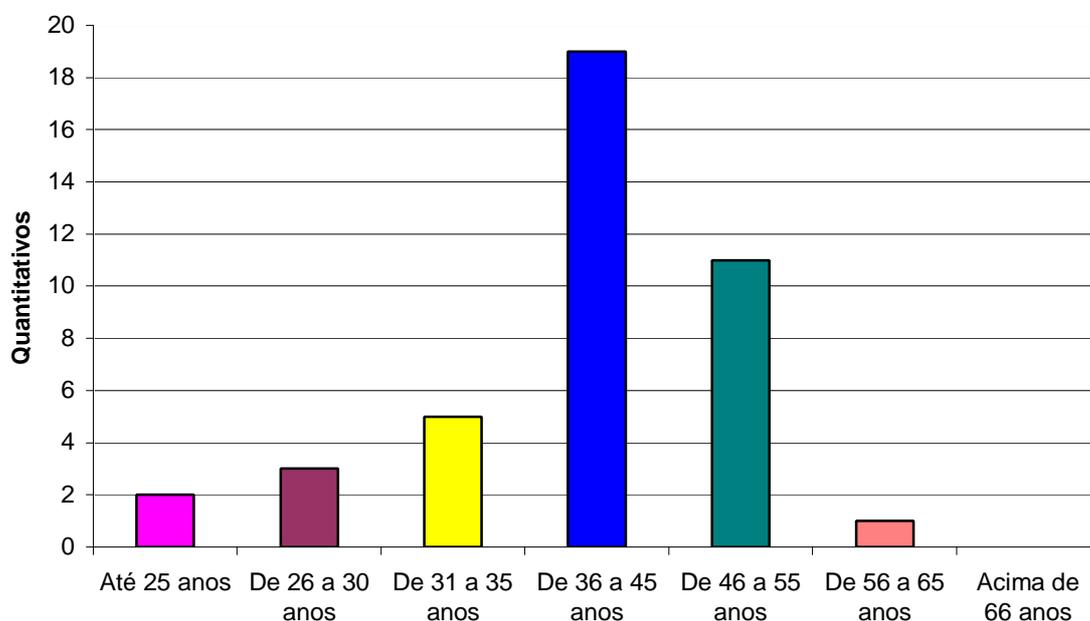
Idade

A predominância da faixa etária incidu no intervalo de 36 a 45 anos, ou seja, 46% representando 19 participantes. Encontra-se, ainda, um quantitativo expressivo de 27% de cursistas na faixa etária entre 46 e 55 anos. Essas duas faixas etárias representam 73% dos alunos, o que equivale dizer que 73% desses têm entre 36 e 55 anos. Apenas 12% tem até 30 anos. Ressalte-se que não foram identificados cursistas com mais de 66 anos (Tabela 6 e Gráfico 2).

Esses dados confirmam a tendência de as pessoas se inscreverem nos cursos da Escola Aberta quando já estão em processo mais avançado de suas carreiras profissionais ou próximas da aposentadoria para, através da realização dos cursos de aperfeiçoamento/treinamento, obterem ascensão profissional e conseqüente melhoria salarial. É importante destacar também que, nessas faixas etárias, as pessoas com alguns anos de carreira também procuram se reciclar para ampliar seus conhecimentos e melhorar sua atuação profissional.

Tabela 6: Faixa etária dos alunos matriculados

Idade	Nº de Alunos	%
Até 25 anos	2	5
De 26 a 30 anos	3	7
De 31 a 35 anos	5	12
De 36 a 45 anos	19	46
De 46 a 55 anos	11	27
De 56 a 65 anos	1	3
Acima de 66 anos	0	0
Total	41	100

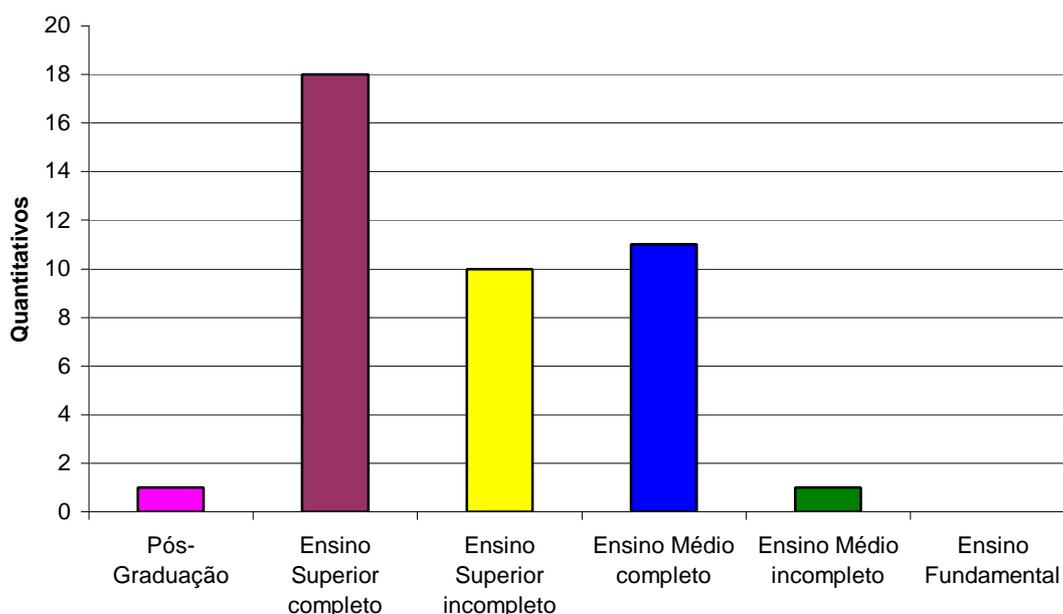
Gráfico 2: Faixa etária dos alunos matriculados

Nível de escolaridade

Em relação ao nível de escolaridade, verificou-se que há predominância de alunos com ensino superior, alguns deles com ensino superior completo, representando 44% da clientela estudada e 23% com ensino superior incompleto. O percentual expressivo de 27%, correspondente ao Ensino Médio completo, relaciona-se aos cursistas licenciados em nível de Magistério (antigo Curso Normal, 2º grau) que, no Distrito Federal, podem lecionar de 1ª a 4ª série ou a 6ª série, caso tenham cursado 2 anos de complementaridade pedagógica. Identificou-se que 3% dos cursistas possui formação em nível de pós-graduação. Observou-se, também, a inexistência de cursistas com formação em ensino fundamental o que é coerente com o nível de escolaridade dos docentes do Distrito Federal. (Tabela 7 e Gráfico 3).

Tabela 7: Nível de escolaridade dos alunos matriculados

Nível de escolaridade	Nº de Alunos	%
Pós-Graduação	1	3
Ensino Superior completo	18	44
Ensino Superior incompleto	10	23
Ensino Médio completo	11	27
Ensino Médio incompleto	1	3
Ensino Fundamental	0	0
Total	41	100

Gráfico 3: Nível de escolaridade dos alunos matriculados

Ocupação Atual

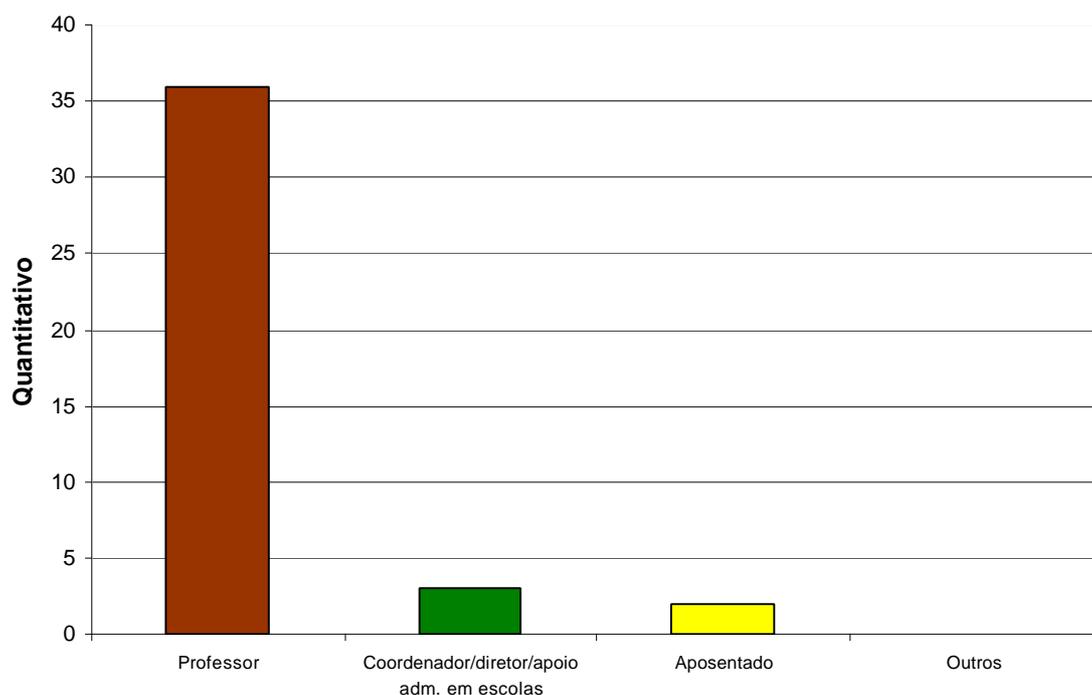
Em conformidade com as expectativas do estudo, 88% dos alunos matriculados no curso “A Comunicação em Sala de Aula” são professores, 7% exercem a função de coordenadores, diretores ou apoio administrativo em escolas e 5% são aposentados. Não se constatou aluno exercendo ocupação que não seja na área educacional (Tabela 8 e Gráfico 4).

Esses dados comprovam que a clientela do curso é constituída basicamente de professores e profissionais relacionados às atividades do magistério.

Tabela 8: Ocupação atual dos alunos matriculados

Ocupação	Nº de Alunos	%
Professor	36	88
Coordenador/diretor/apoio adm. em escolas	3	7
Aposentado	2	5
Outros	0	0
Total	41	100

Gráfico 4: Ocupação atual dos alunos do curso



Região Geográfica

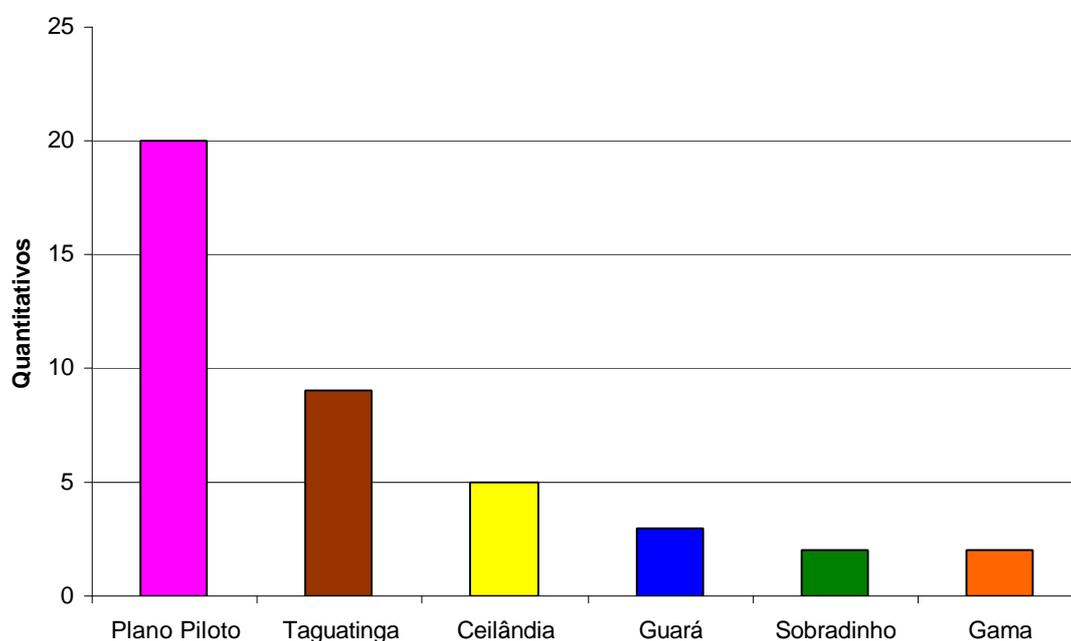
Em decorrência da opção de aplicar o questionário aos alunos oriundos do Distrito Federal, a procedência dos alunos se restringe a essa área geográfica, apesar de o curso receber matrículas de todas as Unidades Federadas. Entretanto, esta pesquisa não ficou prejudicada por não terem sido coletado dados de realidades geográficas diferentes. A tabela e o gráfico

abaixo oferecem subsídios para a análise da segmentação geográfica no Distrito Federal. Pode-se dizer que 49% dos cursistas residem no Plano Piloto, onde o poder aquisitivo é maior e as condições de trabalho melhores e, 51% são procedentes das cidades satélites, que muitas vezes oferecem condições semelhantes às das pequenas cidades do país (Tabela 9 e Gráfico 5).

Tabela 9: Segmentação geográfica da procedência do aluno no Distrito Federal

Procedência	Nº de Alunos	%
Plano Piloto	20	49
Taguatinga	9	22
Ceilândia	5	12
Guará	3	7
Sobradinho	2	5
Gama	2	5
Total	41	100

Gráfico 5: Procedência dos alunos pesquisados



b) Nível Socioeconômico

Na avaliação desta variável, investigaram-se a renda familiar dos cursistas, a disposição destes para pagar um curso a distância e a forma de pagamento preferida.

Renda familiar

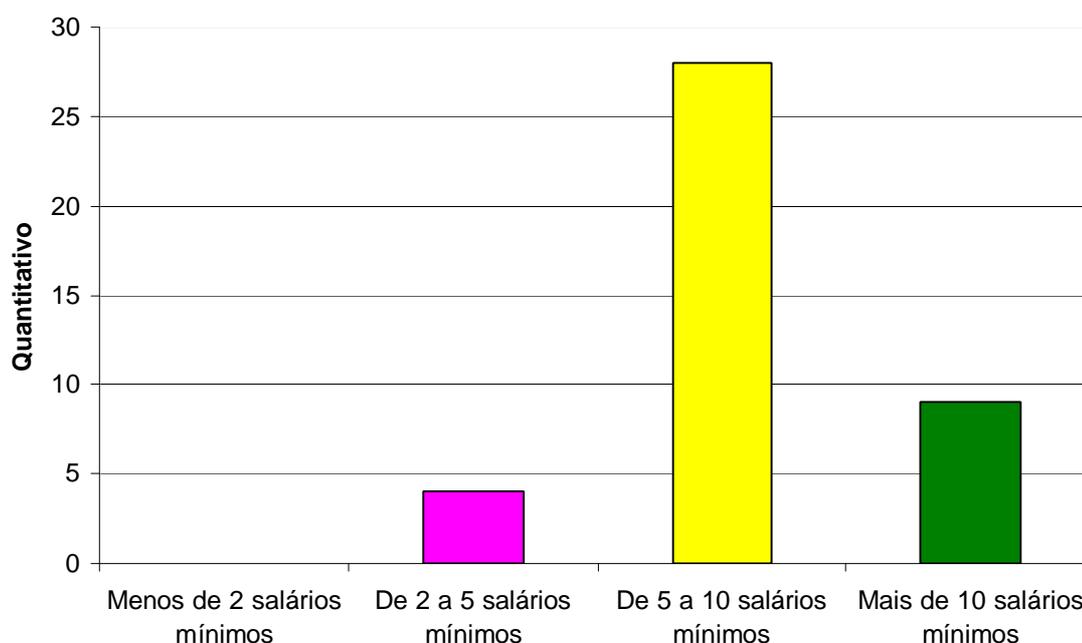
Para a análise da renda familiar dos alunos faz-se necessário ter como parâmetro o salário mínimo atual, que é de R\$180,00 (cento e oitenta reais), correspondente a U\$72.

Os resultados da pesquisa mostram que, enquanto 68% dos alunos possuem renda familiar entre 5 e 10 salários mínimos, o que equivale a uma quantia mensal de R\$900,00 (novecentos reais) a R\$1.800,00 (um mil e oitocentos reais), 22% recebem mais de 10 salários, ultrapassando assim o valor de R\$1.800,00 (um mil e oitocentos reais). Somente 10% recebem entre 2 a 5 salários mínimos, ou seja, entre R\$360,00 (trezentos e sessenta reais) a R\$900,00 (novecentos reais). Nenhum aluno informou receber menos de 2 salários mínimos (Tabela 10 e Gráfico 6).

Levando-se em consideração que se trabalhou com alunos oriundos do Distrito Federal, onde o professor tem uma remuneração melhor que em outras Unidades da Federação, a renda familiar da clientela que procura os cursos da Escola Aberta não é alta, o que nos permite inferir que os custos dos cursos também não podem ser elevados. Acrescente-se a esse aspecto o fato de professores e educadores no nosso país receberem salários muito baixos.

Tabela 10: Renda familiar dos alunos matriculados

Renda Familiar	Nº de Alunos	%
Menos de 2 salários mínimos	0	0
De 2 a 5 salários mínimos	4	10
De 5 a 10 salários mínimos	28	68
Mais de 10 salários mínimos	9	22
Total	41	100

Gráfico 6: Renda familiar dos alunos matriculados**Disponibilidade financeira para pagar o curso da Escola Aberta**

Enquanto 64% dos pesquisados estariam dispostos a pagar entre R\$51,00 (cinquenta e um reais) e R\$100,00 (cem reais) por um curso a distância, 17% mencionaram que pagariam de R\$101,00 (cento e um reais) a R\$200,00 (duzentos reais), 12% até R\$50,00 (cinquenta reais) e 7% nenhum valor, o que nos permite inferir que estes 7% não possuem condições para pagar por novos cursos (Tabela 11 e Gráfico 7).

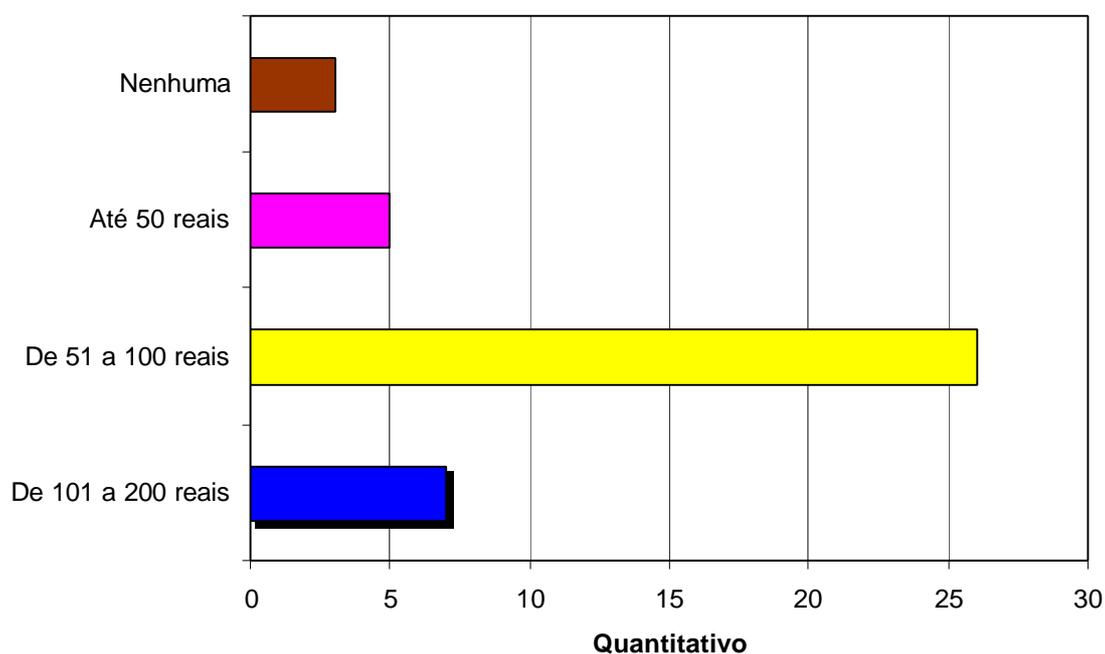
Os dados coletados confirmam a inferência feita na análise sobre a renda familiar dos alunos. O baixo poder aquisitivo da clientela não permite a escolha de cursos com o custo mais elevado.

Atualmente, o preço dos cursos da Escola Aberta – CETEB varia de R\$30,00 (trinta reais) a R\$110,00 (cento e dez reais). O curso “A Comunicação em Sala de Aula” custa R\$74,50 (setenta e quatro reais e cinquenta centavos), o que atende às disponibilidades financeiras da clientela para aquisição dos mesmos.

Tabela 11: Disponibilidade financeira dos alunos para aquisição dos cursos

Disponibilidade Financeira	Nº de Alunos	%
De 101 a 200 reais	7	17
De 51 a 100 reais	26	64
Até 50 reais	5	12
Nenhuma	3	7
Total	41	100

Gráfico 7: Disponibilidade financeira dos alunos para aquisição dos cursos



Forma de pagamento preferida

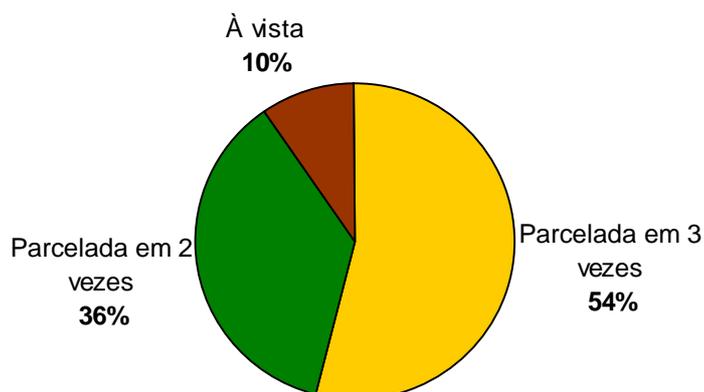
O desejo da maioria dos alunos é que haja parcelamento na hora de pagar o curso. Para 54% deles, esse parcelamento deveria ser em até 3 vezes. Já 36% optaram pelo pagamento em até 2 vezes e apenas 10% pagaram o curso à vista (Tabela 12 e Gráfico 8).

Nesse sentido, a Escola Aberta do CETEB vem atendendo às disponibilidades financeiras dos alunos para pagamento dos cursos, levando-se em conta que o aluno pode parcelar o pagamento do curso em até 3 vezes.

Tabela 12: Forma de pagamento preferida pelos alunos

Forma de Pagamento	Nº de Alunos	%
Parcelada em 3 vezes	22	54
Parcelada em 2 vezes	15	36
À vista	4	10
Total	41	100

Gráfico 8: Distribuição Percentual da forma de pagamento preferida pelos alunos



c) Interesses e expectativas dos alunos

Com o propósito de conhecer os interesses e expectativas dos alunos com relação aos cursos, analisaram-se os indicadores: motivos da opção por curso a distância, e em particular, pelo curso da Escola Aberta, expectativas e características dos cursos que os alunos gostariam de fazer.

Para esses indicadores, os pesquisados puderam optar por mais de uma resposta, o que resultará num quantitativo maior do que o número de respondentes selecionados, ou seja, 41.

Motivos da opção por curso a distância ao invés de um presencial

Dos participantes da pesquisa, 98% responderam que o motivo que os levou a optar por um curso a distância vincula-se à sua possibilidade de estudar em horários disponíveis, 93% à possibilidade de dispensa da freqüência às aulas, 61% por permitir que o próprio aluno determine o seu ritmo de estudo, 37% por ser fácil e cômodo e 24% por ser mais prático (Tabela 13 e Gráfico 9).

Assim, a possibilidade de estudar à hora que quiser, a inexistência de freqüência às aulas e o estudo realizado de acordo com o ritmo próprio do aluno são os principais motivos que despertaram o interesse dos alunos na opção por curso a distância.

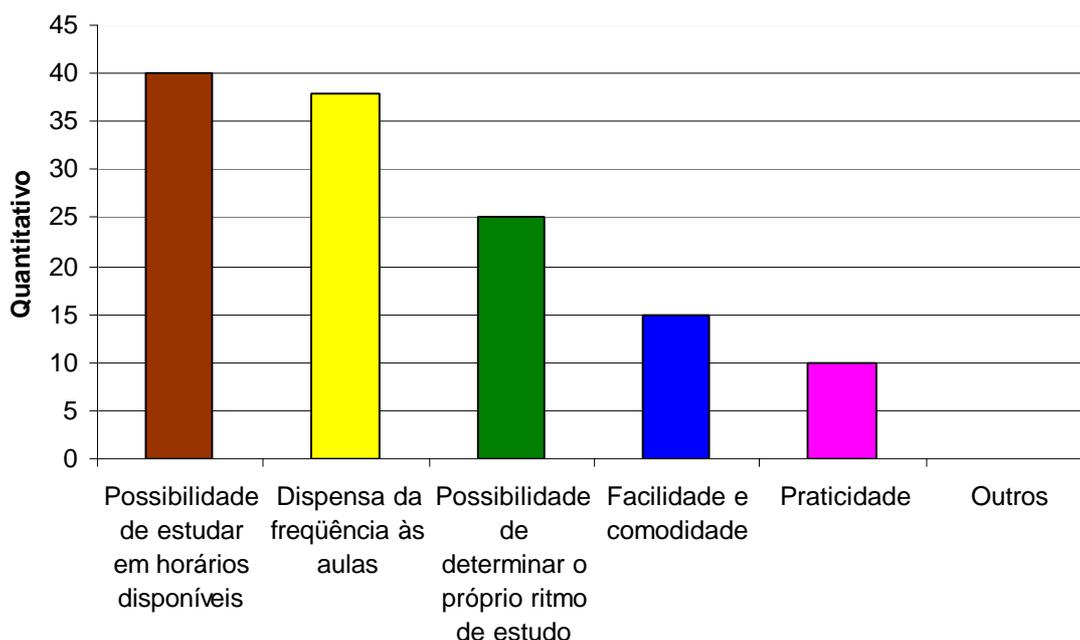
Nesse sentido, a Escola Aberta do CETEB vem atendendo aos interesses e expectativas dos cursistas, considerando-se que se adota essa metodologia para os cursos a distância em nível de treinamento e/ou aperfeiçoamento.

Tabela 13: Motivos da opção por curso a distância ao invés de um presencial

Motivos	Nº de Alunos	%
Possibilidade de estudar em horários disponíveis	40	98
Dispensa da freqüência às aulas	38	93
Possibilidade de determinar o próprio ritmo de estudo	25	61
Facilidade e comodidade	15	37
Praticidade	10	24
Outros	0	0

Nota: O quantitativo e o valor percentual ultrapassam os valores estabelecidos na pesquisa (41 alunos e 100%), porque os alunos assinalaram mais de uma resposta.

Gráfico 9: Motivos da opção por curso a distância ao invés de um presencial



Motivos da opção pelos cursos da Escola Aberta – CETEB

Dos alunos que responderam ao questionário, 85% afirmam que optaram pelos cursos da Escola Aberta porque possibilitam ascensão profissional e conseqüente melhoria salarial, 44% porque possibilitam ampliação dos conhecimentos, 39% pela qualidade dos cursos, 24% pelo preço acessível dos cursos e 22% por falta de tempo de realizar outros cursos.

Assim, o interesse maior dos alunos ao se matricularem nos cursos a distância do CETEB deve-se inicialmente ao atendimento às necessidades de ascendência na carreira do magistério e provável acréscimo salarial, seguindo-se da busca de conhecimentos e qualidade dos cursos.

Os cursos da Escola Aberta/CETEB atendem aos interesses dos alunos, pois ao concluir o curso com êxito o aluno recebe um certificado de atualização, com validade em todo território nacional, o que lhe possibilita ascensão profissional. Entretanto, cabe à Escola Aberta/CETEB reverter o

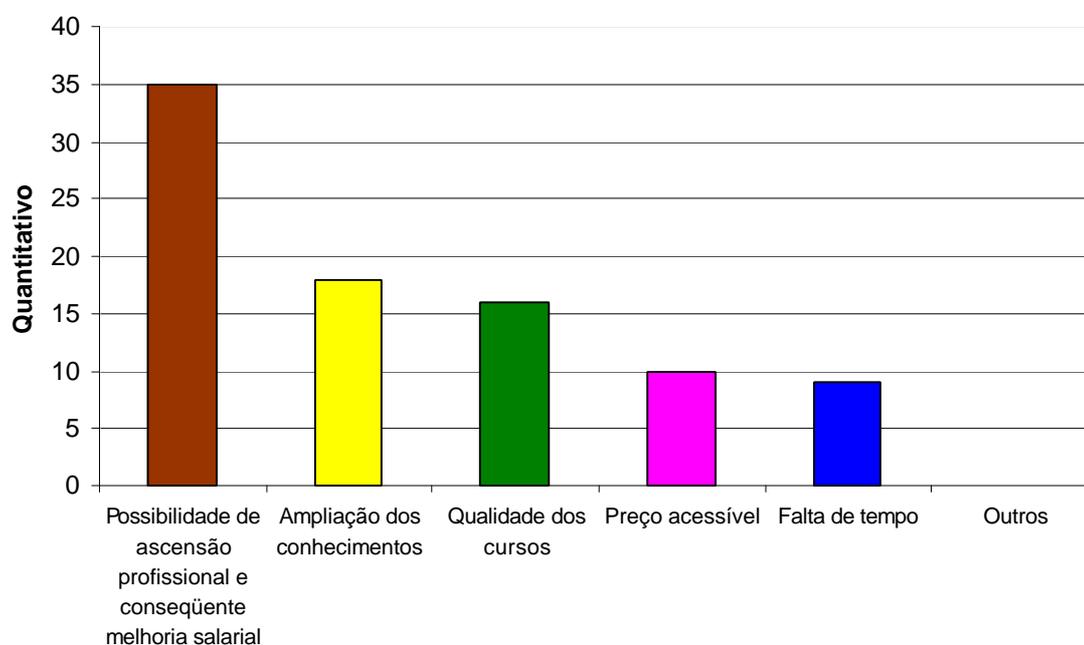
estigma de que os cursos a distância se destinam principalmente para a conquista de ascensão profissional e melhores salários. É preciso vencer os preconceitos com relação aos cursos a distância e encará-los como cursos revestidos de qualidade, praticidade, eficiência, custos baixos que possibilitam novas aprendizagens e melhoria da prática pedagógica.

Tabela 14: Motivos da opção pelos cursos da Escola Aberta

Motivos	Nº de Alunos	%
Possibilidade de ascensão profissional e conseqüente melhoria salarial	35	85
Ampliação dos conhecimentos	18	44
Qualidade dos cursos	16	39
Preço acessível	10	24
Falta de tempo	9	22
Outros	0	0

Nota: O quantitativo e o valor percentual ultrapassam os valores estabelecidos na pesquisa (41 alunos e 100%), porque os alunos assinalaram mais de uma resposta.

Gráfico 10: Motivos da opção pelos cursos da Escola Aberta



Expectativas em relação ao curso da Escola Aberta – CETEB

Os resultados da pesquisa mostram que 85% dos alunos, ao ingressarem no curso, possuem expectativas de ascensão profissional e melhoria salarial, 68% de aprimoramento de seu desempenho em atividades atuais, 49% de atualização e aperfeiçoamento, 37% de melhoria da prática pedagógica e 5% apontaram outras expectativas como, por exemplo, gostar do tema e achar o curso interessante.

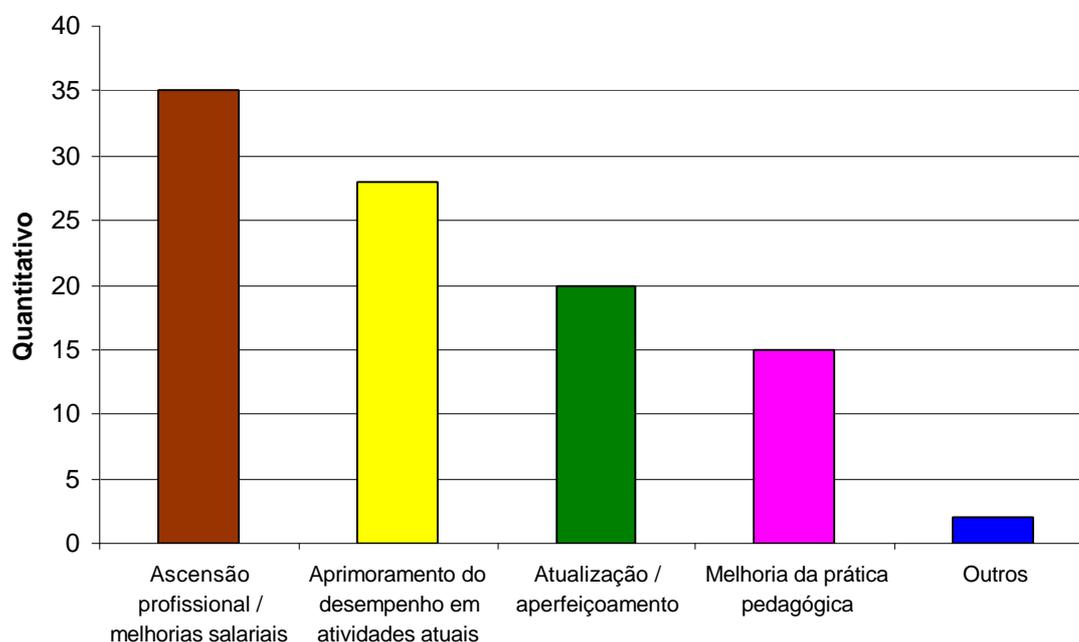
Estes dados confirmam que o interesse maior dos alunos, ao ingressarem nos cursos da Escola Aberta, é a ascensão profissional, seguido pelo interesse da capacitação, do aperfeiçoamento e do treinamento.

Tabela 15: Expectativas em relação aos cursos da Escola Aberta

Expectativas	Nº de Alunos	%
Ascensão profissional / melhorias salariais	35	85
Aprimoramento do desempenho em atividades atuais	28	68
Atualização / aperfeiçoamento	20	49
Melhoria da prática pedagógica	15	37
Outros	2	5

Nota: O quantitativo e o valor percentual ultrapassam os valores estabelecidos na pesquisa (41 alunos e 100%), porque os alunos assinalaram mais de uma resposta.

Gráfico 11: Expectativas em relação aos cursos da Escola Aberta



Características do curso que os alunos gostariam de fazer

O desejo de 29% dos alunos é que haja mais aprofundamento do tema ao se reformular o curso realizado ou produzir novos. Já 20% mencionam a necessidade de avaliação diferenciada, 15% sugerem a atualização dos temas, 5% que ocorra predominância da parte prática à conceitual e 24% mencionaram que não teriam nenhuma sugestão a fazer o que nos permite inferir que estão satisfeitos com o curso. Observou-se que 22% dos respondentes mencionaram uma sugestão que não estava expressa no questionário, porém muito significativa. Eles solicitam que os próximos cursos prevejam momentos de encontros com outros cursistas, para troca de experiências e conhecimentos.

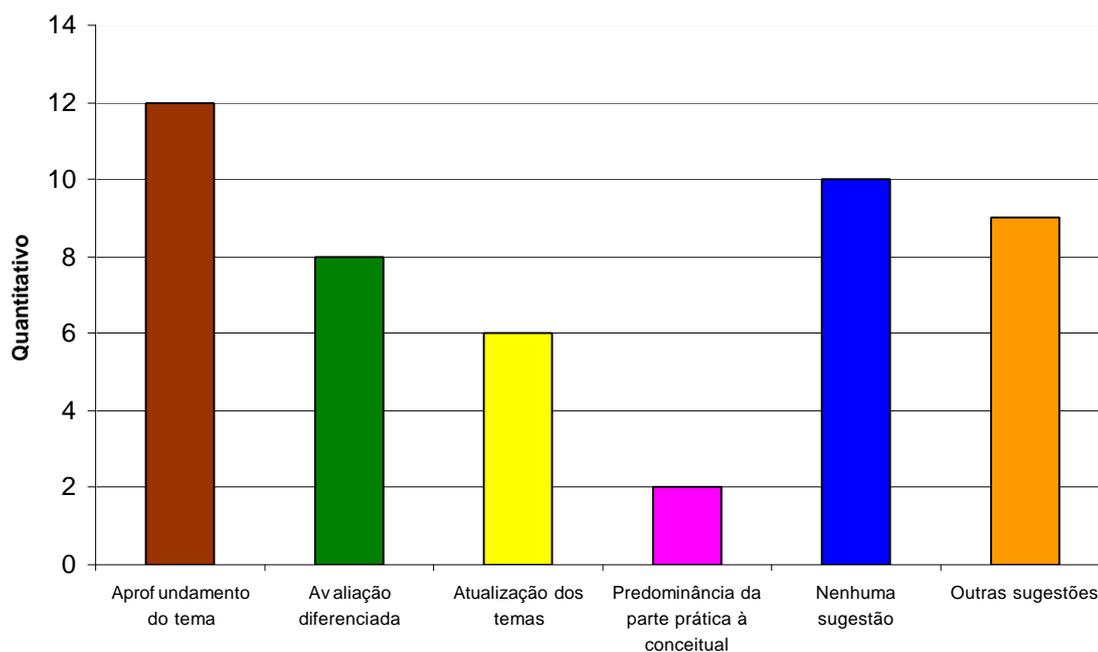
As sugestões e desejos manifestados pelos alunos expressam suas expectativas e interesses com relação aos cursos. Devem ser considerados pela Escola Aberta a fim de aprimorar cada vez mais seus cursos e adequá-los às características e necessidades da clientela.

A questão da interação entre alunos, para troca de experiências e conhecimentos, é um ponto de ajuste a ser analisado com atenção pela equipe da Escola Aberta – CETEB. Ignorar esse desejo de interação dos cursistas pode levar a um desinteresse pela realização de novos cursos.

Tabela 16: Sugestões mencionadas pelos alunos para reformulação ou produção de novos cursos da Escola Aberta – CETEB

Sugestões dos alunos para reformulação ou produção de novos cursos	Nº de Alunos	%
Aprofundamento do tema	12	29
Avaliação diferenciada	8	20
Atualização dos temas	6	15
Predominância da parte prática à conceitual	2	5
Nenhuma sugestão	10	24
Outras sugestões	9	22

Gráfico 12: Sugestões mencionadas pelos alunos para reformulação ou produção de novos cursos da Escola Aberta – CETEB



d) Contexto do aluno

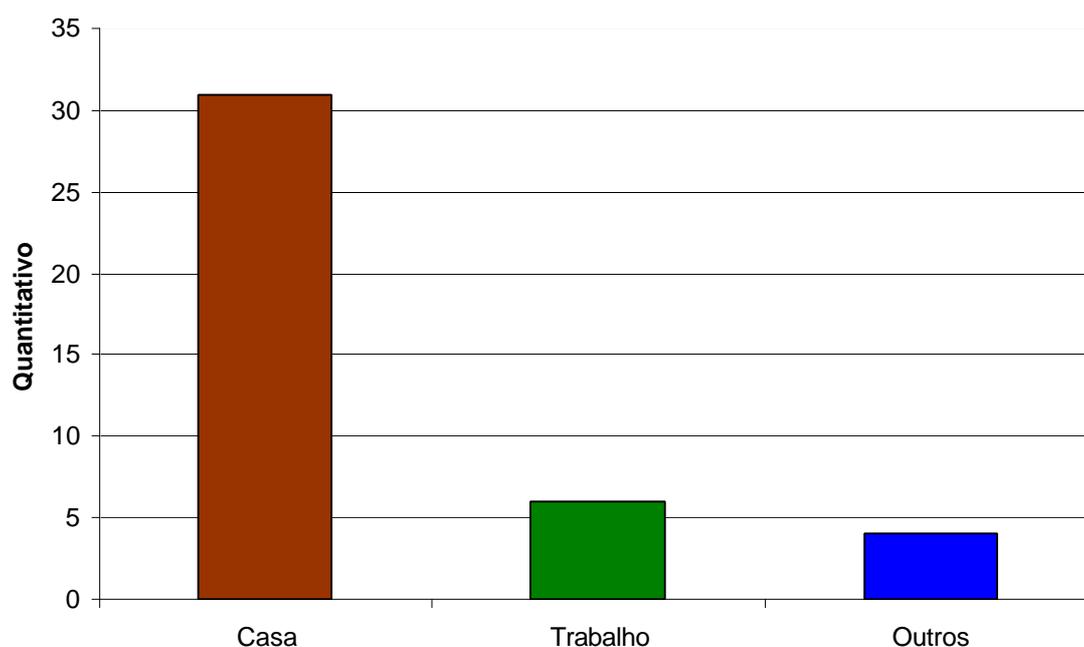
Para conhecer o contexto em que estão inseridos os alunos do curso em questão foram analisados o ambiente de estudo e a disponibilidade de tempo destes para estudar.

Local de estudo

Verificou-se que, normalmente, 76% dos alunos estudam em casa, 14% no trabalho e 10% em outros locais como clubes, bibliotecas e parques. Estes dados indicam que a educação a distância atende às necessidades dos alunos de estudarem no local determinado por eles e de acordo com suas disponibilidades.

Tabela 17: Local onde os alunos estudam

Local de estudo	Nº de Alunos	%
Casa	31	76
Trabalho	6	14
Outros	4	10
Total	41	100

Gráfico 13: Local de estudo dos alunos

Disponibilidade diária de tempo para estudar

Em relação à disponibilidade de tempo dos alunos para estudo, constatou-se que a maioria dos entrevistados, ou seja 78%, dispõe entre 1 a 2 horas para estudar, 15% menos de 1 hora e apenas 7% de 3 ou mais horas.

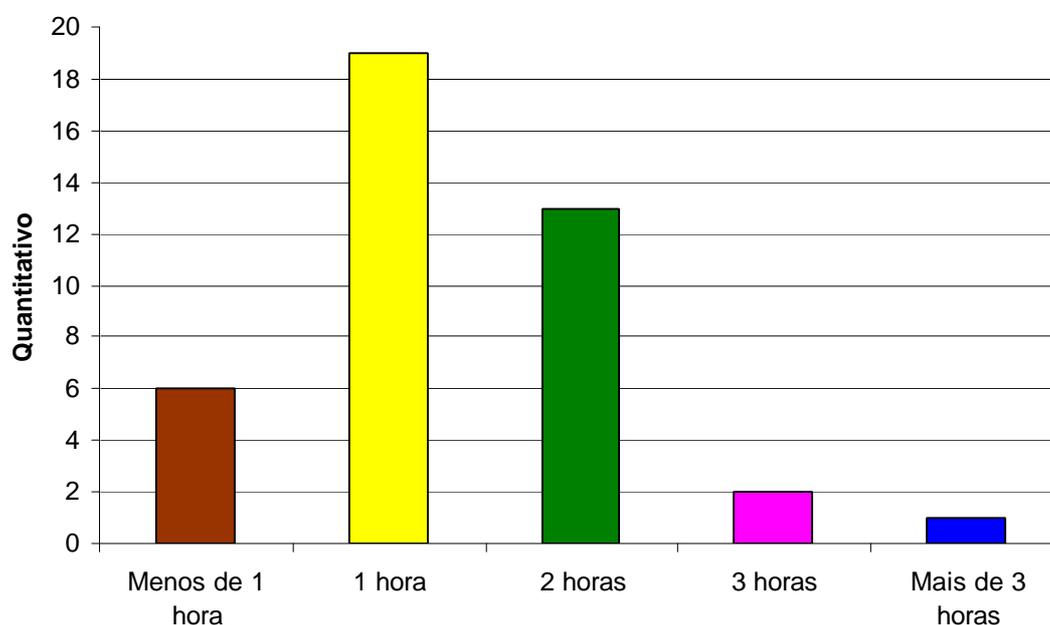
O pouco tempo disponível para estudo está relacionado ao fato de os cursistas trabalharem. Assim, os cursos a distância da Escola Aberta – CETEB não estabelecem prazos rígidos para a sua conclusão. Ao se planejar e

elaborar os cursos é necessário considerar a disponibilidade da clientela para realizar seus estudos.

Tabela 18: Disponibilidade diária de tempo para estudar

Tempo disponível para estudar	Nº de Alunos	%
Menos de 1 hora	6	15
1 hora	19	46
2 horas	13	32
3 horas	2	5
Mais de 3 horas	1	2
Total	41	100

Gráfico 14: Disponibilidade de tempo dos alunos para estudar

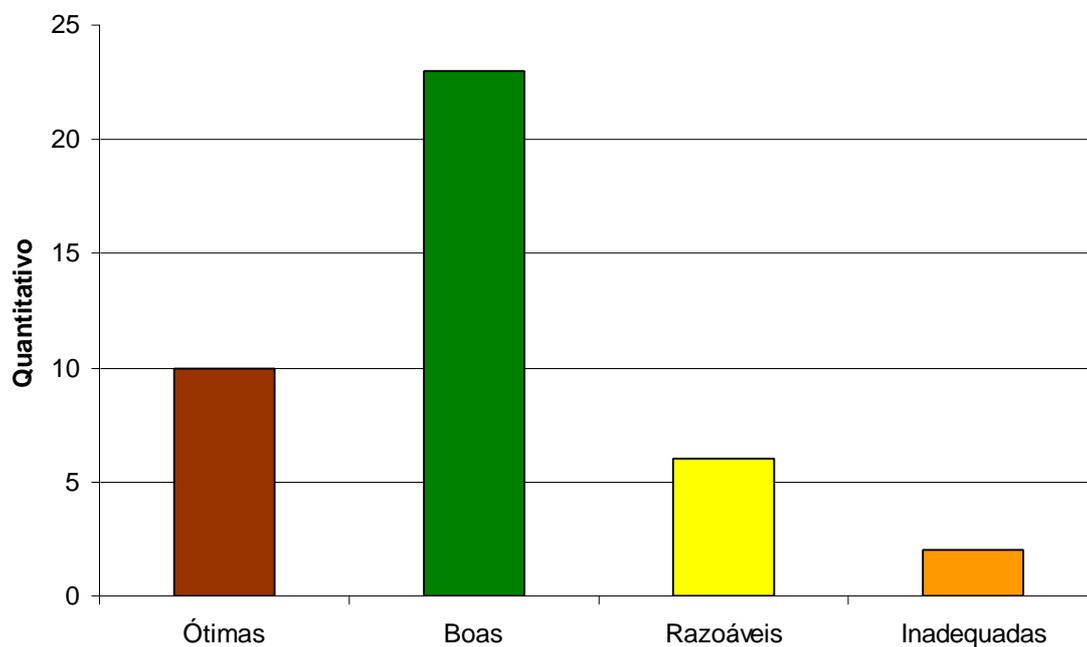


Condições do local de estudo

As condições do local de estudo, ou seja, espaço, ar, mobiliário, luz, ausência ou excesso de interrupção, foram consideradas positivas pelos alunos. Para 56% as condições são boas e para 24% ótimas, o que equivale a 80%. Apenas 15% considerou suas condições razoáveis e 5% inadequadas.

Tabela 19: Condições do local de estudo dos alunos

Condições do local de estudo	Nº de Alunos	%
Ótimas	10	24
Boas	23	56
Razoáveis	6	15
Inadequadas	2	5
Total	41	100

Gráfico 15: Condições do local de estudo dos alunos**Parecer final do Critério Adequação aos Alunos**

Os dados coletados no critério “Adequação aos Alunos” mostram que de um modo geral o curso está adequado ao perfil da clientela, às suas

disponibilidades financeiras e pessoais, ao contexto em que está inserida e atende aos seus interesses e expectativas.

Entretanto, dois aspectos devem ser destacados e considerados pela Equipe da Escola Aberta – CETEB, para o aprimoramento dos cursos.

O primeiro reside em rever o estigma de cursos “para conquistar ascensão profissional e melhoria salarial”. É preciso agregar ao conceito dos alunos o conceito de qualidade, aprendizagem e qualificação. É esse um grande desafio que os resultados desta pesquisa impõem à Escola Aberta e a Educação a Distância.

O segundo diz respeito ao fato de os alunos solicitarem cursos que possibilitem trocas de conhecimentos e experiência com outros alunos, ou seja, cursos mais interativos. Caberá à Escola Aberta buscar formas de possibilitar essa interação.

6.3.2 – Adequação das tecnologias e mídias

As variáveis consideradas na avaliação das tecnologias e mídias utilizadas no curso foram: acessibilidade, eficácia na utilização das mídias, interação e opinião dos alunos.

a) Acessibilidade

Tendo em vista as características dos alunos e do curso, avaliou-se para esta variável, a possibilidade de acesso da clientela ao sistema postal, ao telefone, ao vídeo cassete, ao computador e à internet.

A pesquisa mostra que 100% dos alunos tem acesso ao sistema postal e 95% ao telefone. Pode-se considerar também elevado o percentual da clientela que possui vídeo cassete, 73%.

A mesma acessibilidade não se comprova para o computador e internet, pois 34% dos pesquisados informaram possuir computadores e 27% acessam a internet.

Assim, as tecnologias (sistema postal e telefone) e mídias (material impresso e vídeo) utilizadas no curso estão adequadas às possibilidades de acesso da maioria da clientela, o que não impede a Escola Aberta – CETEB de

disponibilizar alguns serviços via Internet como informações sobre os cursos, matrículas e e-mail, para aqueles que a acessam.

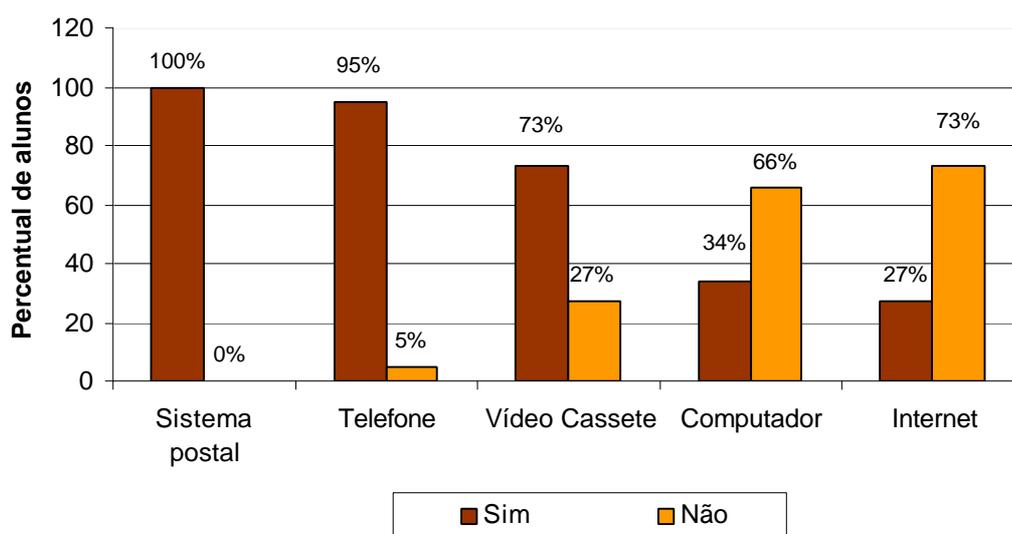
O baixo poder aquisitivo dos professores e educadores que fazem os cursos da escola Aberta do CETEB os impede de ter acesso às tecnologias mais onerosas e sofisticadas. Tal fato se agrava para a clientela do interior do país.

Podemos concluir que as tecnologias e mídias utilizadas estão adequadas às condições de acesso dos alunos. O importante é usá-las com eficiência e qualidade para se atingir os objetivos pretendidos pelo curso.

Tabela 20: Acessibilidade dos alunos às tecnologias e mídias

Acessibilidade	Nº de Alunos	%
Sistema postal	41	100
Telefone	39	95
Vídeo Cassete	30	73
Computador	14	34
Internet	11	27

Gráfico 16: Acessibilidade dos alunos às tecnologias e mídias



b) Eficácia na utilização das mídias

O curso “A Comunicação em Sala de Aula” utiliza como mídias o material impresso e o vídeo cassete. As referências a seguir mostram o índice de eficácia de cada uma.

Em referência à classificação do material impresso – módulo de ensino, numa escala de 1 a 5, selecionaram-se vários indicadores de eficácia que passamos a analisar, conforme dados expressos na tabela apresentada a seguir.

Tabela 21: Eficácia – material impresso

Indicadores de eficácia – material impresso	Escala				
	1	2	3	4	5
Qualidade do material.	2%	13%	15%	48%	22%
Apresentação das instruções de uso.	5%	7%	10%	56%	22%
Apresentação gráfica e visual/estética.	7%	12%	48%	28%	5%
Clareza e objetividade da linguagem.	0%	5%	9%	68%	18%
Conteúdos desenvolvidos.	0%	2%	6%	38%	54%
Compreensão dos assuntos apresentados.	2%	4%	26%	48%	20%
Possibilidades de interações (aluno/aluno e tutor/aluno).	28%	54%	10%	6%	2%
Motivação (despertou interesse, incentivou e atraiu a atenção).	0%	4%	16%	38%	42%
Seqüência das informações (adequadas e interagidas).	0%	2%	12%	52%	34%
Possibilidade de reflexão sobre sua prática pedagógica.	0%	0%	6%	19%	75%
Apresentação de exemplos práticos/exercitação.	1%	5%	9%	63%	22%
Possibilidade de ampliação dos conceitos.	0%	5%	10%	38%	47%

Dos doze indicadores apresentados, quatro deles obtiveram a valoração máxima, ou seja, pontuação 5: conteúdos desenvolvidos, motivação, possibilidade de reflexão sobre sua prática pedagógica e possibilidade de ampliação de conceitos.

Encontram-se seis indicadores com a pontuação 4: qualidade do material, apresentação das instruções de uso, clareza e objetividade da linguagem, compreensão dos assuntos desenvolvidos, seqüência das informações, apresentação de exemplos práticos/exercitação.

Aproximadamente 83% dos indicadores avaliados obtiveram a pontuação de 4 a 5 o que traduz satisfatoriedade com relação à mídia utilizada, neste caso, o módulo de ensino.

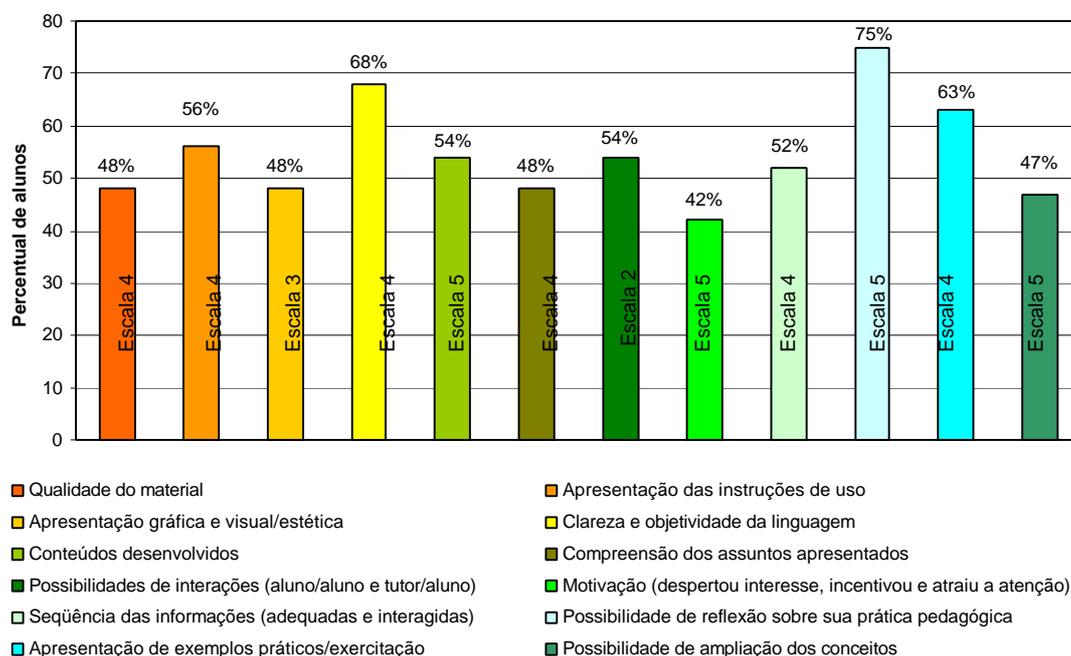
Nota-se também que houve predominância na pontuação 3 para a apresentação gráfica e visual / estética do módulo.

Ressalta-se que houve predominância na valoração 2 para o indicador – possibilidades de interações aluno/aluno e tutor/aluno, o que nos leva a recomendar a necessidade de a Escola Aberta repensar medidas que possibilitem interações mais efetivas tutor/aluno e aluno/aluno (a vontade de maiores interações no curso já foi expressa anteriormente pelos alunos).

Somando-se a pontuação 1 e 2 obteve-se para este indicador o percentual 82%, expressivo da insatisfação dos alunos com relação a este aspecto, ou seja, a mídia utilizada não vem proporcionando interações.

Em geral, houve pouca incidência nas valorações 1 e 2 o que mostra que o módulo de ensino pode ser considerado de bom a excelente e pode incentivar os alunos, conduzir à aprendizagem porém precisa explorar melhor seu potencial de interação.

Gráfico 17 – Pontuações máximas obtidas pelos indicadores de eficácia do material impresso



Com relação à classificação da mídia complementar – vídeo cassete, utilizada no curso, os indicadores foram apresentados e avaliados pelos cursistas, também numa escala de 1 a 5, e analisados conforme dados expressos na tabela a seguir.

Tabela 22: Eficácia – vídeo cassete

Indicadores de eficácia – vídeo cassete	Escala				
	1	2	3	4	5
Melhorou o seu nível de aprendizagem sobre o conteúdo do curso.	20%	68%	8%	2%	2%
Complementou o módulo de ensino (material impresso).	18%	58%	13%	9%	2%
Abordou os conteúdos do curso.	12%	22%	48%	12%	6%
Mobilizou sua atenção.	18%	43%	32%	4%	3%
Possui boa qualidade de som.	15%	22%	38%	20%	5%
Possui boa qualidade de imagem.	12%	28%	48%	10%	2%

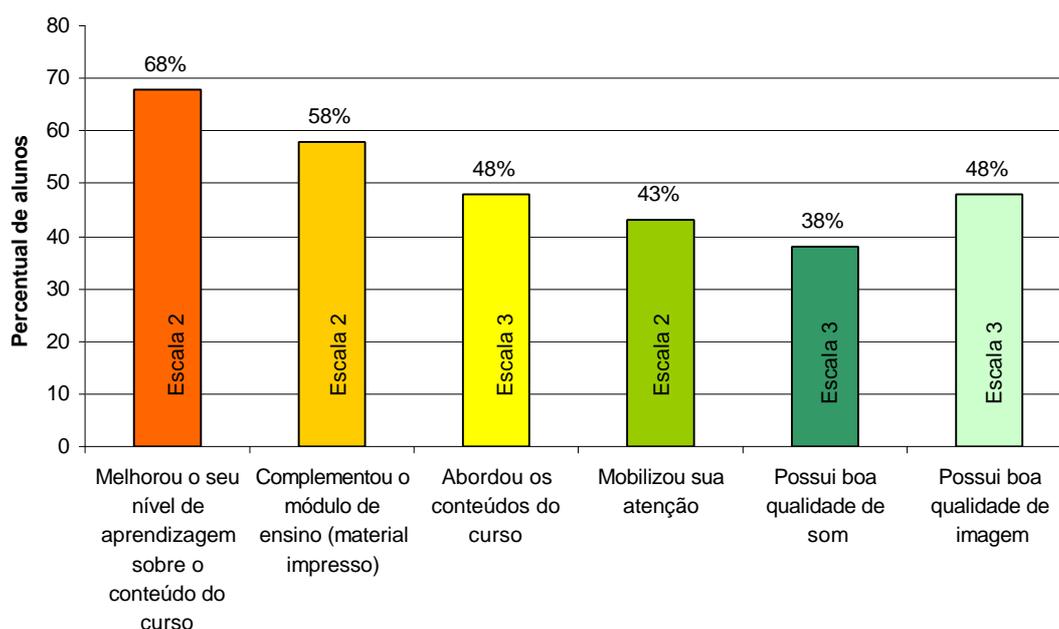
Para a mídia complementar, os seis indicadores apresentados, foram avaliados pela maioria dos alunos, numa valoração de 1 a 3, o que traduz um conceito de mediano a fraco.

Para a valoração mais significativa de 4 a 5, os percentuais encontrados são praticamente inexpressivos.

Pode-se destacar com a valoração 3, os indicadores relativos à abordagem do conteúdo do curso, boa qualidade do som e da imagem e com valoração 2, os indicadores relativos à melhoria do nível de aprendizagem sobre o conteúdo, complementação do material impresso e mobilização da atenção.

Há que se observar que, pela avaliação obtida, 50% dos indicadores foram avaliados com a pontuação 2, ou seja, regular, o que demonstra que esta mídia pouco tem contribuído para o processo de aprendizagem e não tem explorado ao máximo seu potencial de comunicação.

Gráfico 18 – Pontuações máximas obtidas pelos indicadores de eficácia do vídeo cassete



c) Interação

Esta variável foi analisada em momentos anteriores: por ocasião da avaliação do critério “adequação aos alunos” em que eles sugeriram que os cursos da Escola Aberta possibilitassem maior interação entre os alunos, troca de experiências e conhecimentos. A avaliação da variável “eficácia na utilização das mídias”, que também evidenciou a insatisfação dos alunos com relação às interações promovidas pelas mídias, demonstrou a necessidade de repensar esta questão tão importante para o sucesso do curso em análise.

Em todos os momentos evidenciou-se a necessidade de ajuste deste aspecto do curso da Escola Aberta – CETEB.

d) Opinião dos alunos sobre as mídias utilizadas

Além dessas questões objetivas, buscou-se a opinião dos alunos, através de comentários, críticas e sugestões sobre a utilização das mídias no curso para qual obtiveram-se os seguintes relatos:

Comentários

- “O curso é muito legal e sempre um aprendizado.”
- “Tive dificuldades de responder às questões dos exercícios. Tenho pouca experiência na área do magistério.”
- “Achei o material didático de ótima qualidade.”
- “O estudo do conteúdo melhorou bastante meu desempenho.”
- “Material claro e instrutivo.”
- “Apreendi muito, mudei minha maneira de trabalhar. Até a direção da escola percebeu a mudança.”
- “Os muitos exercícios do módulo me ajudaram a fixar o que aprendi.”
- “Estou unindo a teoria à prática. O material é motivador.”
- “Parabéns! Os módulos são muito bem elaborados.”
- “Tive dificuldades em fazer os planos, talvez porque trabalho o dia todo e falta tempo.”

Sugestões

- “Acho que os cursos podem ser mais atualizados.”
- “Achei o vocabulário muito difícil. Os módulos poderiam ser mais claros.”
- “Há poucas ilustrações. Gostaria de ver ilustrações de situações reais de sala de aula.”
- “O vídeo poderia ser feito e mais rico. Pouco acrescentou ao meu aprendizado.”
- “Sugiro curso de planejamento porque encontrei dificuldades de elaborar o plano de aula para o treinamento das habilidades.”
- “Sugiro ofertas de mais cursos para muitos que querem aprender com vocês.”

- “Os trabalhos devem ser feitos em forma de questionários e não de planos de aula.”

Críticas

- “O vídeo não foi o que eu esperava.”
- “O módulo poderia sugerir, em algum momento, contato com outros professores para trocar experiências.”
- “O tema dos módulos é muito interessante e importante para os professores, porém poderia ser mais aprofundado.”
- “Achei a bibliografia muito antiga. Certamente devem existir novas sobre o assunto.”

Parecer final do critério Adequação das tecnologias e mídias

Com relação a este critério pode-se dizer que as tecnologias utilizadas estão adequadas à clientela. O material impresso (módulo de ensino) vem atendendo satisfatoriamente os cursistas, o que não foi evidenciado com relação a mídia complementar (vídeo cassete) que, pela avaliação realizada, foi considerada regular. Este fato aponta para ajustes a serem feitos pela Escola Aberta, assim como a questão da interação, evidenciada como fator de insatisfação dos alunos, tanto nesse critério como no critério “adequação aos alunos”. Este estudo faz, ao final do trabalho, recomendações a respeito.

6.3.3 – Estratégias Pedagógicas

Nesse critério serão analisadas as seguintes variáveis: interação, eficácia das atividades e exercícios de fixação, auto-avaliação e avaliação e opinião dos cursistas com relação à participação e envolvimento com o curso.

Para classificação das referidas variáveis, numa escala de 1 a 5, selecionaram-se indicadores que, analisados, conforme dados contidos nas tabelas específicas de cada variável, expressarão a avaliação dos alunos.

a) Interações ocorridas no curso

Esta variável objetiva verificar se as estratégias pedagógicas utilizadas no curso possibilitam intercâmbio de emissor e receptor, promovendo a comunicação em dupla via, a interação aluno-aluno e a interação com o material didático.

Os indicadores determinados para análise desta variável, serão analisados conforme dados especificados na tabela a seguir.

Tabela 23: Interações ocorridas no curso

Indicadores de interações ocorridas no curso	Escala				
	1	2	3	4	5
Atividades em grupo.	85%	12%	3%	0%	0%
Troca de experiências com outros colegas.	78%	12%	6%	4%	0%
Troca de opiniões e ponto de vista com o tutor.	28%	29%	34%	8%	1%
Possibilidade de reflexões a partir de sugestões ou indicações do material.	0%	5%	14%	32%	49%

Observa-se que os indicadores atividades em grupo e troca de experiências com outros colegas foram classificados pelos alunos numa pontuação 1, ou seja, obtiveram um conceito fraco, o que vem confirmar que o curso não propicia momentos de interações entre os alunos.

O indicador troca de opiniões e ponto de vista com o tutor obteve a pontuação 3, que indica uma comunicação razoável entre tutor e aluno. Há que se considerar que os alunos não possuem o hábito de procurar a tutoria disponível na Escola Aberta o que faz com que a comunicação tutor/ aluno não seja tão proveitosa.

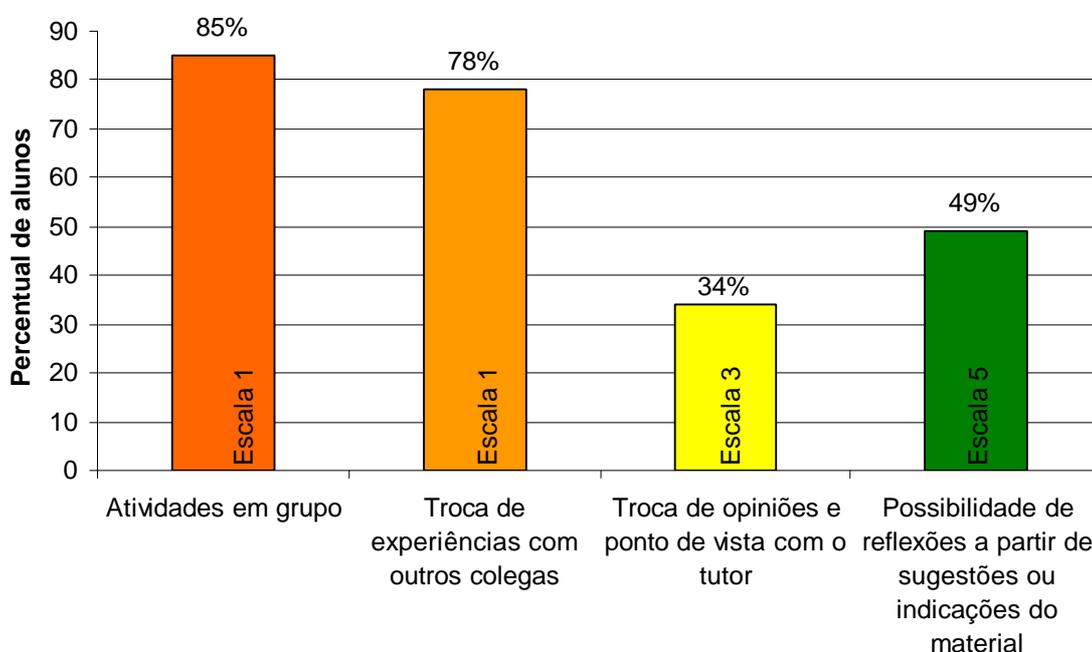
Constatou-se que apenas o indicador possibilidade de reflexões a partir de sugestões ou indicações do material obteve a valoração máxima, pontuação

5. O material didático, utilizado no curso, está conseguindo interagir com os alunos. As informações estão sendo repassadas de forma satisfatória.

Estes dados comprovam o que os anteriores já haviam detectado. A interação aluno/aluno e tutor/aluno é uma questão a ser repensada nos cursos da Escola Aberta – CETEB e de maneira geral nos cursos a distância.

Se não ocorre interação entre receptor/emissor e entre os próprios alunos, as possibilidades de comunicação no ambiente educacional ficam comprometidas e o processo ensino-aprendizagem, prejudicado.

Gráfico 19: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores das interações ocorridas no curso



b) Eficácia das atividades e exercícios de fixação

Dentre as estratégias pedagógicas utilizadas no curso, merecem destaque as atividades e os exercícios de fixação. A sua eficácia foi avaliada/classificada pelos alunos e retratada a partir dos dados especificados na tabela abaixo.

Tabela 24: Eficácia das atividades e dos exercícios de fixação

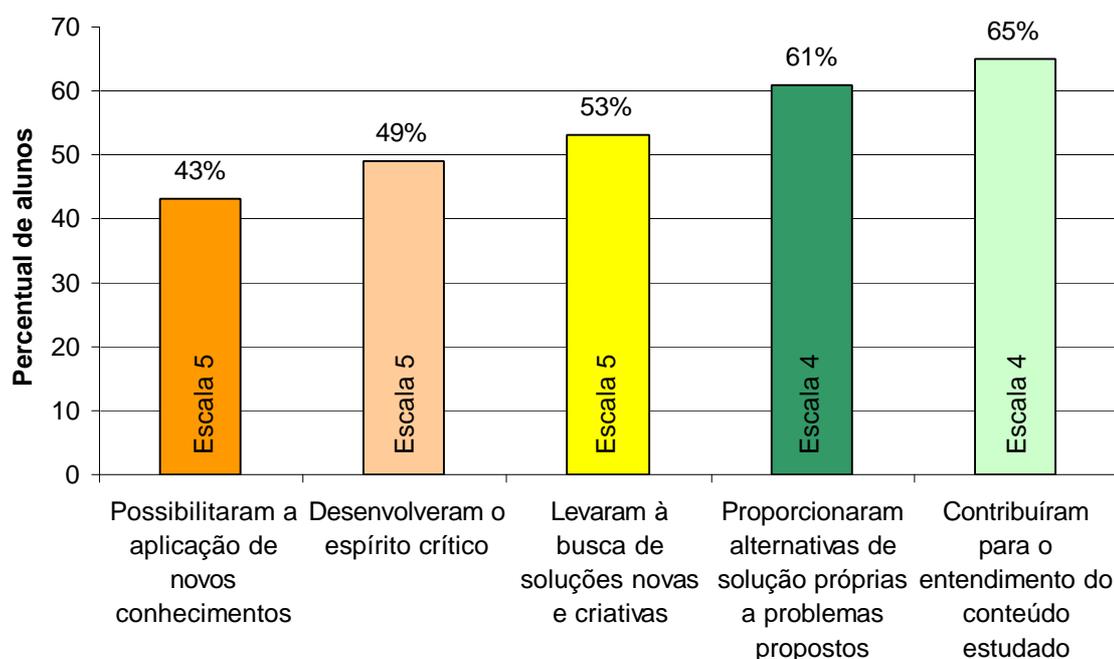
Indicadores de eficácia das atividades e dos exercícios de fixação	Escala				
	1	2	3	4	5
Possibilitaram a aplicação de novos conhecimentos.	2%	3%	13%	39%	43%
Desenvolveram o espírito crítico.	0%	4%	18%	29%	49%
Levaram à busca de soluções novas e criativas.	0%	2%	9%	36%	53%
Proporcionaram alternativas de solução próprias a problemas propostos.	0%	0%	8%	61%	32%
Contribuíram para o entendimento do conteúdo estudado.	0%	2%	5%	65%	28%

Constatou-se que, dos cinco indicadores avaliados pelos alunos, três deles obtiveram a valoração máxima, ou seja, pontuação 5: possibilidade de aplicação de novos conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico, busca de soluções novas e criativas.

Observaram-se dois indicadores com a pontuação 4: alternativas de soluções próprias a problemas propostos e contribuição para o entendimento do conteúdo estudado.

Nenhum indicador foi classificado como mediano a fraco o que demonstra que as atividades e exercícios de fixação adotados no curso podem ser considerados de muito bons a excelentes. Isto permite dizer que levam à aplicação dos conhecimentos adquiridos, ao desenvolvimento da criticidade, da criatividade e às soluções personalizadas.

Gráfico 20: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores de eficácia das atividades e dos exercícios de fixação



c) Auto-avaliação e avaliação

A avaliação e a auto-avaliação do curso em destaque ocorrem mediante aplicação das habilidades adquiridas em situações concretas, através do planejamento, execução e auto-avaliação de uma aula, por meio da qual o aluno vivencia os conhecimentos adquiridos.

Ao se analisar essas estratégias pedagógicas pretendem-se verificar se propiciam situações de reflexão enriquecedoras e se são adequadas para a aplicação dos conhecimentos.

Os indicadores selecionados para avaliar essa variável foram classificados pelos alunos e analisados conforme dados expressos na tabela a seguir.

Tabela 25: Pertinência da auto-avaliação e da avaliação

Indicadores da pertinência da auto-avaliação e da avaliação	Escala				
	1	2	3	4	5
Adequação ao conteúdo estudado.	0%	0%	2%	23%	75%
Enfoque dos assuntos relevantes estudados nos textos.	1%	0%	1%	30%	68%
Possibilidade de verificar o conhecimento.	0%	1%	0%	19%	80%
Oportunidade de refletir sobre a própria prática.	0%	2%	3%	68%	27%
Informação sobre erros cometidos (feedback).	2%	4%	94%	0%	0%

Há que se observar que 80% dos indicadores obtiveram uma classificação de excelente a muito boa o que demonstrou pertinência com relação à auto-avaliação e à avaliação utilizadas no curso.

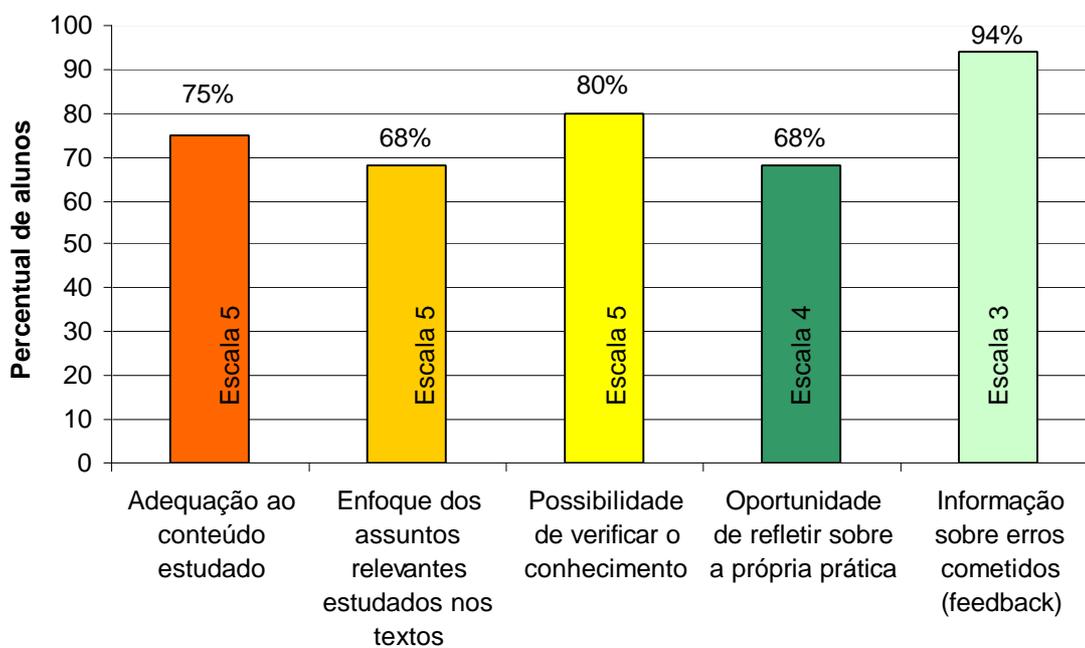
Encontram-se três indicadores com a pontuação máxima, 5: adequação ao conteúdo estudado, enfoque dos assuntos relevantes estudados nos textos, possibilidade de verificar o conhecimento.

Um indicador obteve a pontuação 4: oportunidade de refletir sobre a própria prática pedagógica.

O indicador informação sobre erros cometidos – feedback obteve a pontuação mediana, 3, e expressa a vontade de os pesquisados, após a correção de suas avaliações, terem mais informações sobre os erros cometidos, como forma de verificar os pontos falhos da aprendizagem.

Ressalta-se que a incidência na valoração 1, 2 foi insignificante o que traduz a satisfatoriedade da variável tão relevante para orientação do trabalho, tanto dos alunos quanto da Equipe da Escola Aberta – CETEB.

Gráfico 21: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores de pertinência da auto-avaliação e da avaliação adotadas no curso.



d) Opinião dos alunos

Os alunos, por ocasião de comentários feitos em uma questão subjetiva, expressaram sua participação e envolvimento com o curso. Os relatos foram os seguintes:

Comentários

- “Me identifiquei muito com o material.”
- “Após as provas gostaria de saber em que errei.”
- “Gostaria de participar de um trabalho em grupo com pessoas envolvidas no curso.”
- “As atividades me fizeram pensar nas minhas dificuldades, no meu dia-a-dia profissional.”
- “As avaliações me levaram a buscar soluções para os meus problemas de comunicação com meus alunos em sala de aula.”

- “Tive dificuldades de fazer o plano de aula solicitado na folha tarefa.”
- “Me interessei muito pelo curso e isto me ajudou a ser um melhor professor.”
- “Gostaria de participar de um encontro comum com colegas do curso.”
- “Foi complicado fazer os planos de aula e aplicá-los, mas valeu!!!”
- “Gostaria de saber como outros professores estão aplicando o que aprendemos em suas aulas.”

Parecer final do critério Estratégias Pedagógicas

A avaliação desse critério demonstra que as atividades/exercícios de fixação e as avaliações delineadas para o curso estão adequadas e possibilitam ao aluno avançar no processo de aprendizagem.

O envolvimento com o curso e a interação dos alunos com o material têm sido satisfatórios, entretanto os dados confirmam que a questão das interações aluno/aluno e aluno/tutor são pontos de ajustes no curso, para superar o isolamento em que os alunos se encontram e para propiciar situações enriquecedoras de intercâmbio entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

É preciso delinear estratégias que oportunizem momentos de interações, troca de conhecimentos e experiências. Ao final do trabalho far-se-ão sugestões a respeito, como também sobre o feedback ao aluno.

6.3.4 – Planejamento do curso

No critério planejamento as variáveis a serem analisadas são: justificativa e clareza dos objetivos, tema, distribuição dos conteúdos, linguagem utilizada, design e a estética do material impresso e prazos estabelecidos para realização das tarefas e conclusão do curso.

Em referência à classificação das variáveis citadas, numa escala de 1 a 5, selecionaram-se indicadores que passamos a analisar, conforme dados expressos nas tabelas específicas de cada variável.

a) Justificativa e clareza dos objetivos

Ao se avaliar a justificativa e clareza dos objetivos, pretende-se analisar se os objetivos do curso foram determinados no planejamento com clareza e com os propósitos de solucionar a situação-problema dos alunos e atender suas necessidades.

O parecer com relação à variável está expresso na tabela a seguir.

Tabela 26: Justificativa e clareza dos objetivos

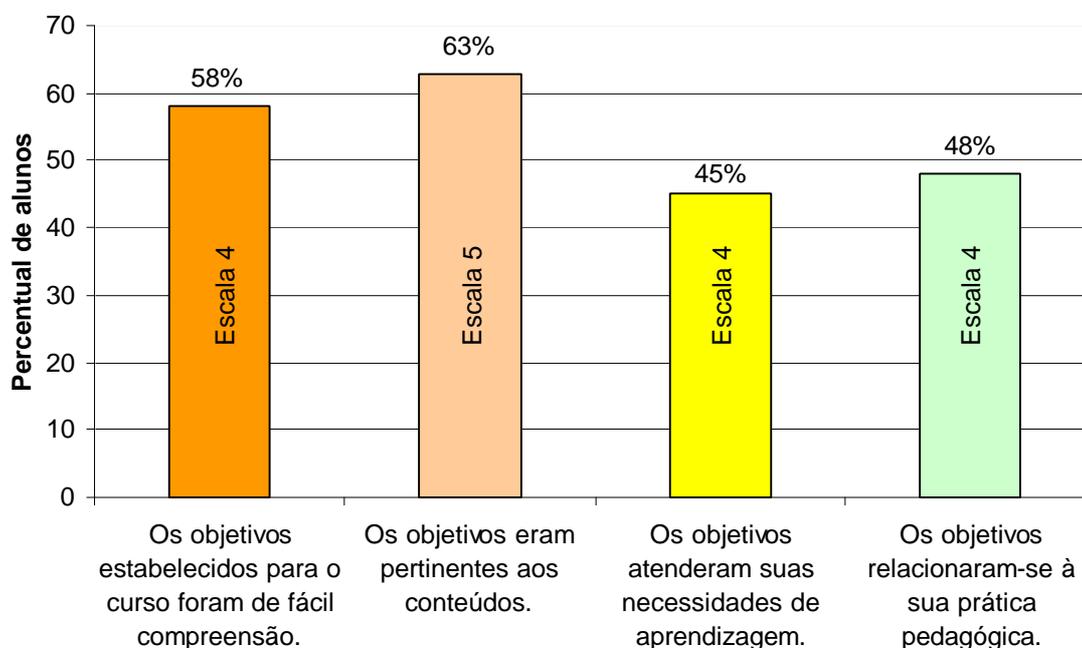
Indicadores – justificativa e clareza dos objetivos	Escala				
	1	2	3	4	5
Os objetivos estabelecidos para o curso foram de fácil compreensão.	0%	3%	15%	58%	24%
Os objetivos eram pertinentes aos conteúdos.	0%	0%	5%	32%	63%
Os objetivos atenderam suas necessidades de aprendizagem.	2%	5%	20%	45%	28%
Os objetivos relacionaram-se à sua prática pedagógica.	0%	3%	17%	48%	32%

Dentre os indicadores avaliados, um obteve a valoração máxima, pontuação 5: os objetivos eram pertinentes aos conteúdos. Os demais obtiveram pontuação 4: os objetivos estabelecidos para o curso foram de fácil compreensão, atenderam suas necessidades de aprendizagem e relacionaram-se à sua prática pedagógica.

Houve pouca incidência nas valorações 1 e 2 o que mostra que os objetivos estabelecidos para o curso foram considerados, em termos de justificativa e clareza, de bom a excelentes pelos pesquisados.

Assim, os resultados desse questionamento demonstram que, ao se planejar o curso, foram definidos objetivos claros e que visavam à busca de soluções para a situação-problema da clientela que é o melhor desempenho do professor em sala de aula, a partir do emprego correto das habilidades básicas do ensino.

Gráfico 22: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores – Justificativa e clareza dos objetivos



b) Tema, a distribuição dos conteúdos e a linguagem utilizada

Os indicadores determinados para avaliação da variável estão discriminados e analisados na tabela abaixo.

Tabela 27: Tema, a distribuição dos conteúdos e a linguagem utilizada.

Indicadores – coerência do tema, gradação dos conteúdos e clareza da linguagem	Escala				
	1	2	3	4	5
O tema abordado em cada módulo foi interessante.	0%	0%	1%	18%	81%
O tema abordado supriu sua necessidade de inovação pedagógica.	0%	1%	2%	39%	58%
Os conteúdos trabalhados obedeceram a uma escala de dificuldades.	0%	0%	5%	44%	51%
Os conteúdos foram suficientes para compreensão do tema.	3%	7%	18%	31%	41%
Os conteúdos propiciaram novas aprendizagens.	0%	4%	25%	38%	33%
A linguagem utilizada foi de fácil compreensão.	0%	3%	14%	64%	19%
A linguagem favoreceu boa apresentação.	3%	6%	15%	48%	28%

Numa escala de 4 a 5, que traduz satisfatoriamente, o tema, a distribuição dos conteúdos e a linguagem foram muito bem avaliados pelos alunos nos indicadores investigados.

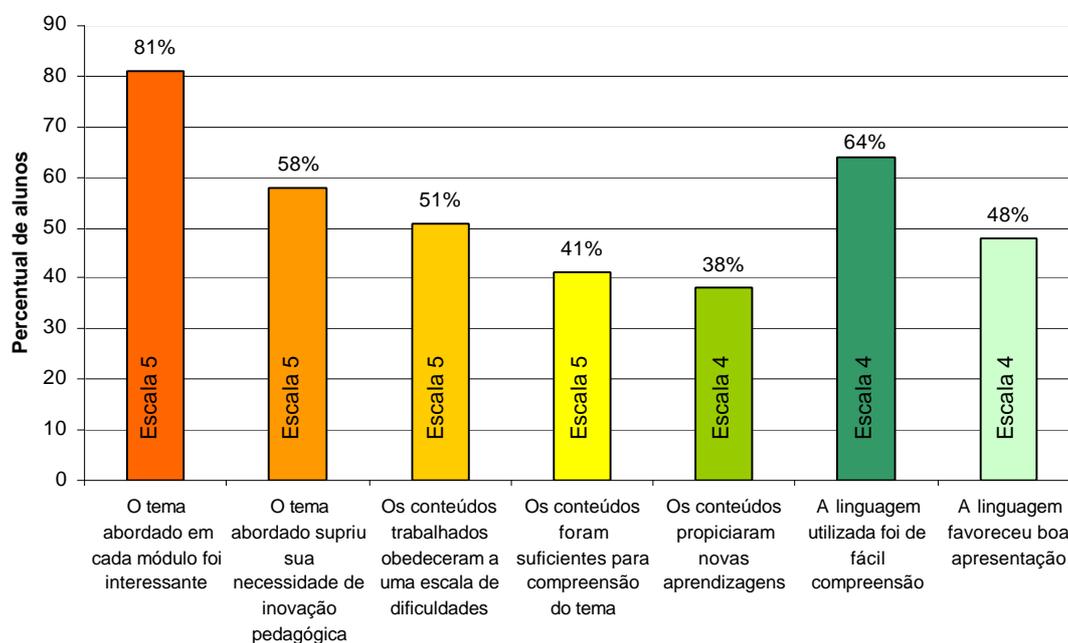
Os indicadores relacionados ao tema do curso obtiveram valoração 5, o que significa que os temas definidos para o curso são interessantes, supre as necessidades de inovação pedagógica dos alunos e conseqüentemente foram bem planejados e facilitam o alcance dos objetivos propostos.

A distribuição dos conteúdos, segundo avaliação, foi classificada numa escala de 4 a 5. Os indicadores que obtiveram pontuação 5, foram: os conteúdos trabalhados obedeceram a uma escala de dificuldades, e os conteúdos foram suficientes para compreensão do tema. O indicador que obteve pontuação 4 foi: os conteúdos propiciam novas aprendizagens.

Com relação à linguagem utilizada ficou evidenciado que, ao se definir a linguagem a ser adotada, considerou-se o perfil e o nível de escolaridade da clientela. Os indicadores referentes obtiveram uma pontuação 4 e demonstram que a linguagem utilizada foi de fácil compreensão e favoreceu a boa apresentação.

Nota-se que o planejamento do curso foi consistente em se tratando do tema, do conteúdo e da linguagem, estando de acordo com o perfil dos alunos o que favorece o alcance dos objetivos propostos.

Gráfico 23: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores de coerência do tema, gradação dos conteúdos e clareza da linguagem.



c) Design e estética do material impresso

O material impresso – módulo de ensino – foi elaborado por profissionais da Equipe Técnica do CETEB e o vídeo cassete por elementos do CETEB além de profissionais da área de produção de vídeos, utilizando equipamentos e roteiros apropriados.

A capa, a formatação e as ilustrações do material impresso foram definidas pela equipe de editoração do CETEB. O módulo tem a Capa a 4 cores e as ilustrações em preto e branco.

Retrata-se na tabela a seguir os dados referentes à avaliação dos alunos com relação ao design e à estética do material impresso.

Tabela 28: Design e estética do material impresso

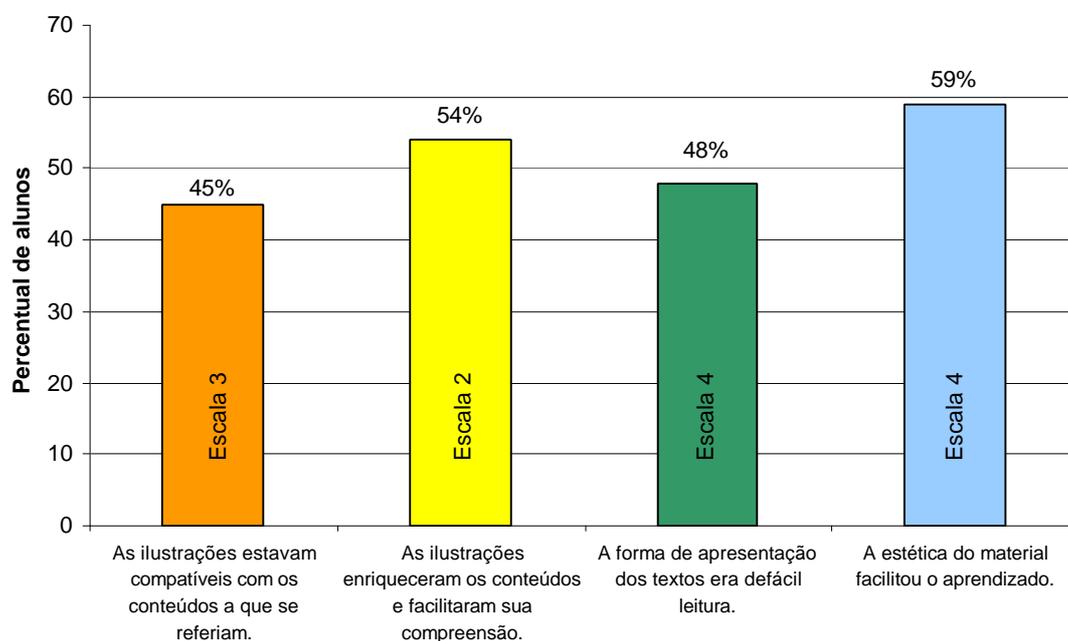
Indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação ao design e estética do curso	Escala				
	1	2	3	4	5
As ilustrações estavam compatíveis com os conteúdos a que se referiam.	0%	3%	45%	42%	10%
As ilustrações enriqueceram os conteúdos e facilitaram sua compreensão.	8%	54%	28%	9%	1%
A forma de apresentação dos textos era de fácil leitura.	1%	4%	19%	48%	28%
A estética do material facilitou o aprendizado.	1%	3%	6%	59%	31%

Dos quatro indicadores apresentados para avaliação da variável, encontram-se dois com a pontuação 4: a forma de apresentação dos textos era de fácil leitura e a estética do material facilitou o aprendizado, o que traduz a satisfação dos alunos com relação a estes indicadores.

Ressalta-se a predominância da valoração 3 para o indicador – as ilustrações estavam compatíveis com os conteúdos a que se referiam – e da valoração 2 para o indicador – as ilustrações enriqueceram os conteúdos e facilitaram sua compreensão. A classificação desses indicadores entre medianos e regulares se justifica pela pouca ilustração do módulo de ensino e evidencia a necessidade do material didático ilustrar melhor os conceitos expostos.

Esses dados comprovam os coletados no item 6.3.2 deste capítulo onde os alunos avaliaram o indicador – apresentação gráfica e visual/estética do material impresso – numa pontuação 3, ou seja, mediana.

Gráfico 24: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação ao design e estética do material impresso



d) Prazos estabelecidos para realização das tarefas e conclusão do curso

A avaliação dessa variável objetivou verificar se os prazos definidos para conclusão do curso e o tempo de execução das tarefas consideraram as disponibilidades dos alunos.

Determinou-se um indicador para avaliar a variável e os dados obtidos para análise estão indicados na tabela abaixo.

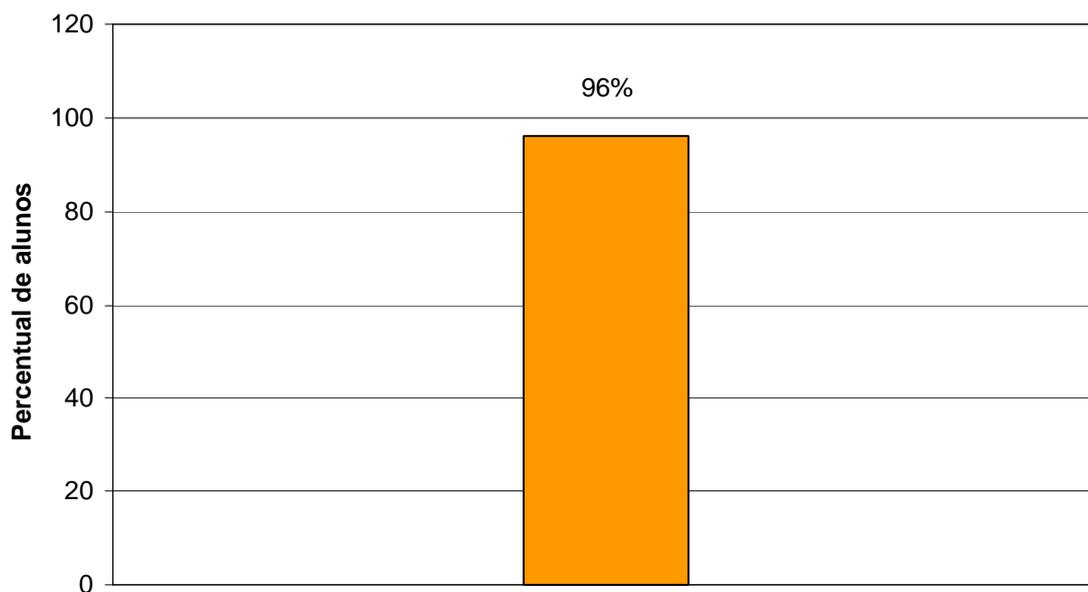
Tabela 29: Prazos estabelecidos para realização das tarefas e conclusão do curso

Indicador do grau de satisfação dos alunos com relação aos prazos estabelecidos	Escala				
	1	2	3	4	5
Os prazos para execução das tarefas e conclusão do curso foram suficientes.	0%	0%	0%	4%	96%

Os prazos estabelecidos para realização das tarefas e conclusão do curso obtiveram a melhor classificação dentre os indicadores avaliados na pesquisa, ou seja, 96% dos alunos indicaram uma pontuação 5 para o indicador analisado neste critério. Isto parece óbvio, uma vez que, nos cursos da Escola

Aberta – CETEB, é o próprio aluno que determina o seu ritmo de estudo e seu tempo. Não existe rigidez com relação aos prazos de conclusão das tarefas e dos cursos, muito pelo contrário, os prazos são bastante flexíveis. Os alunos concluem seus cursos de acordo com suas disponibilidades e interesses.

Gráfico 25: Pontuação máxima obtida pelo indicador do grau de satisfação dos alunos com relação aos prazos



Os prazos para execução das tarefas e conclusão do curso foram suficientes

Parecer final do critério Planejamento do Curso

No critério “planejamento do curso” a análise mostra que a opinião dos alunos foi favorável. Os objetivos foram definidos com clareza e visam à busca de soluções para as situações-problema dos alunos e suas necessidades. O tema, a distribuição dos conteúdos e a linguagem foram adequados, destacando que, ao planejá-los, considerou-se o perfil dos alunos.

A estética e o design do curso obtiveram avaliação razoável. Percebe-se que os alunos recomendam ajustes na questão das ilustrações do material didático.

Os prazos estabelecidos para cumprimento das tarefas e conclusão do curso atendem com excelência às necessidades dos alunos.

6.3.5 – Implementação do curso

As variáveis a serem avaliadas no critério implementação são: estrutura de suporte, tutoria e índice de evasão.

a) Estrutura de suporte – atendimento aos alunos

O atendimento aos alunos centraliza-se na sede da Escola Aberta – CETEB em Brasília e é prestado, atualmente, por uma equipe de quatro profissionais.

Para os alunos que moram em Brasília–DF, o atendimento, na sua maioria, torna-se mais personalizado já que os alunos vão pessoalmente à Escola Aberta. Para os alunos de outras cidades, este se dá principalmente via telefone e correspondência, por meio dos quais são esclarecidas dúvidas com relação à matrícula, procedimentos de estudo, entrega das avaliações, prazo de conclusão do curso, certificação, etc.

Os registros e observações mais relevantes, feitos pelos alunos, são encaminhados à Coordenação para análise e providências.

Os indicadores selecionados para avaliação da variável estrutura de suporte serão analisados, conforme dados coletados e especificados na tabela apresentada, a seguir.

Tabela 30: Estrutura de suporte – atendimento aos alunos

Indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação a estrutura de suporte-atendimento	Escala				
	1	2	3	4	5
Clareza das informações fornecidas sobre o curso pela equipe de suporte.	0%	1%	2%	17%	80%
Presteza no recebimento do material didático.	0%	0%	0%	15%	85%
Pertinência das respostas a consultas via carta, telefone e e-mail.	0%	0%	12%	40%	48%

Além de receber valoração máxima, ou seja, pontuação 5 de 80% dos alunos questionados, com relação à clareza das informações fornecidas sobre o curso pela equipe de suporte, o atendimento prestado pela Escola Aberta

também obteve pontuação 5 de 85% dos alunos quanto à presteza com que o material é recebido.

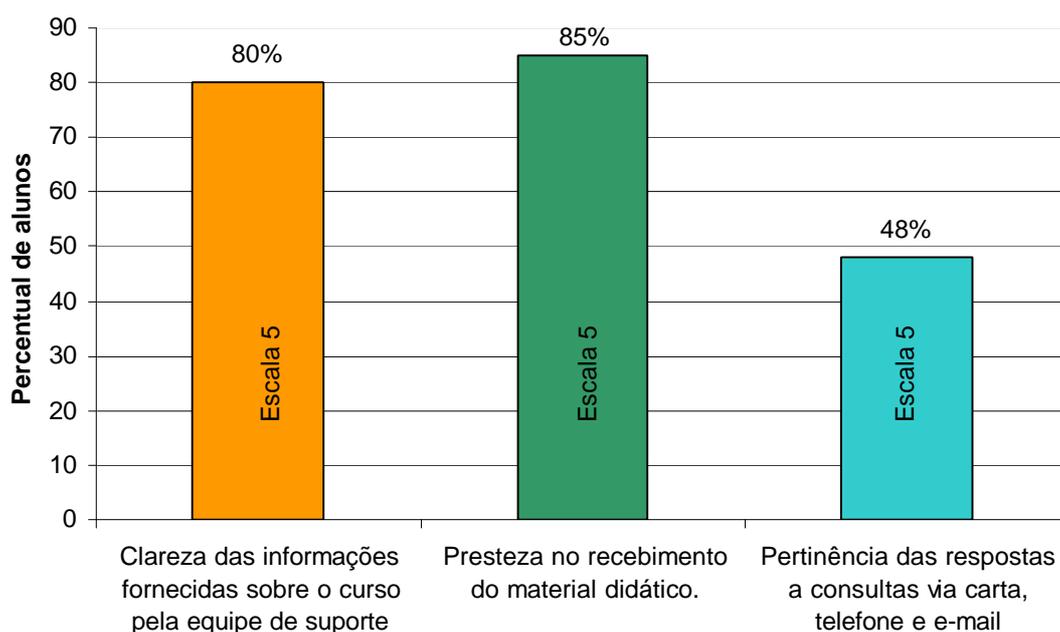
A boa classificação conferida a estes indicadores justifica-se, principalmente, pela competência da Equipe da Escola Aberta e pelo fato de os pesquisados residirem em Brasília, o que torna, como já mencionado, o atendimento mais personalizado. Para os alunos residentes em outras Unidades Federativas, o material demora um pouco mais a ser recebido em virtude do envio do curso ser realizado via Correios.

Constatou-se que 48% dos alunos avaliaram a pertinência das respostas a consultas via cartas, telefone e e-mail também com a pontuação 5, o que demonstra que as consultas efetuadas estão sendo respondidas com eficiência.

Há de se ressaltar que a incidência nas valorações 1 e 2 foram praticamente nulas.

Em suma, o atendimento prestado pela estrutura de suporte da Equipe Técnica – CETEB foi muito bem avaliado pelos alunos com relação a todos indicadores.

Gráfico 26: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação à estrutura de suporte – Escola Aberta – CETEB



b) Tutoria

Verifica-se, através dos indicadores selecionados para essa variável e avaliados pelos alunos, a disponibilidade, o entusiasmo e a contribuição da tutoria da Escola Aberta – CETEB com relação ao atendimento ao aluno.

Os dados obtidos serão analisados mediante análise da tabela a seguir:

Tabela 31: Tutoria

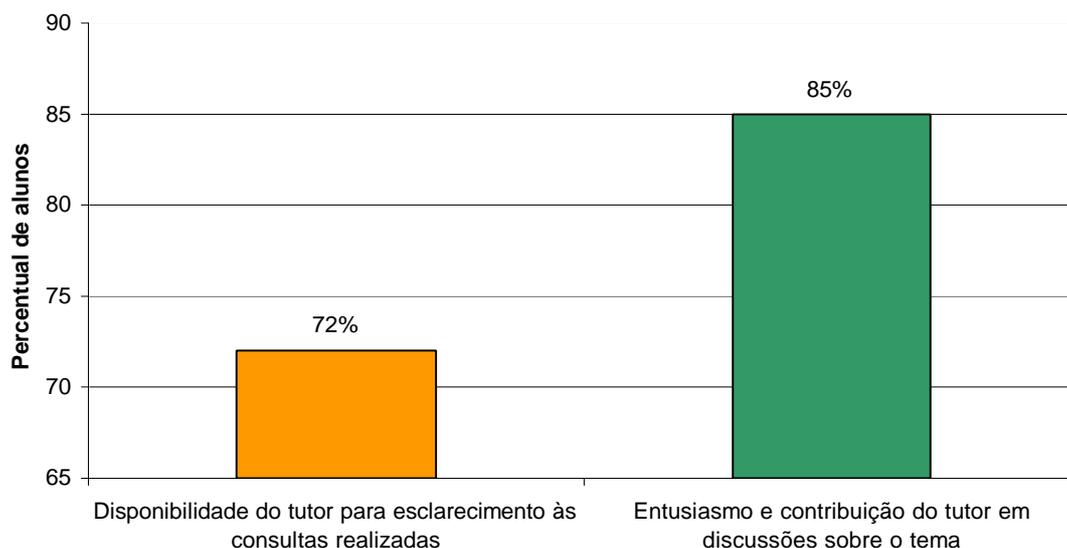
Indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação ao atendimento da tutoria	Escala				
	1	2	3	4	5
Disponibilidade do tutor para esclarecimento às consultas realizadas.	0%	0%	3%	25%	72%
Entusiasmo e contribuição do tutor em discussões sobre o tema.	0%	0%	5%	10%	85%

Os percentuais mostram que houve predominância na pontuação 5 para os indicadores relacionados ao atendimento prestado pela tutoria do curso: disponibilidade do tutor para esclarecimentos às consultas, entusiasmo e contribuição em discussões sobre o tema.

É necessário ressaltar que, no item 6.3.3 – Estratégias Pedagógicas – variável interação –, os alunos classificaram como razoável o indicador – troca de opiniões e ponto de vista entre aluno/tutor, o que indica que as interações entre aluno/tutor não ocorrem de forma necessária e desejada, porém os dois indicadores analisados nesta variável mostram que, quando a interação acontece, o tutor está disponível a responder às consultas com entusiasmo e pronto a contribuir para o aprendizado dos alunos, de forma amigável e inteligível.

Nota-se que nenhum dos dois indicadores tiveram classificação significativas nas escalas de 1 a 3, o que evidencia índices positivos com relação ao atendimento da tutoria.

Gráfico 27: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação ao atendimento da tutoria



c) Índice de evasão

Para análise desta variável, buscaram-se dados relativos à evasão dos alunos junto ao Sistema de Informações da Escola Aberta, por meio do qual se analisaria o número de alunos que abandonaram o curso. Todavia estes dados não foram possíveis de se coletar tendo em vista que os alunos que fazem parte do universo da pesquisa ainda não concluíram seus cursos e encontram-se no prazo estabelecido para conclusão, que é de dois anos a partir da matrícula.

Parecer final do critério Implementação do curso

Segundo os indicadores avaliados, o curso “A Comunicação em Sala de Aula” está sendo implementado com sucesso.

A opinião dos alunos mostra que a equipe de suporte é competente e presta atendimento adequado aos alunos e a tutoria está disponível para esclarecer dúvidas e apoiar os alunos para que eles concluam seus cursos da forma mais proveitosa possível.

Não se coletaram dados relativos à variável “índice de evasão” em virtude de os dados de evasão, no curso, não estarem disponíveis, no momento, no Sistema de Informações da Escola Aberta – CETEB.

6.3.6 – Avaliação do curso

Para avaliação desse critério, consideraram-se as variáveis: grau de satisfação do aluno, nível de conhecimento propiciado e aplicabilidade.

a) Grau de satisfação dos alunos

Pretende-se com esta variável verificar o grau de satisfação dos alunos com relação ao curso realizado.

A avaliação desta variável realizou-se através da análise dos indicadores especificados e analisados na tabela a seguir e também da análise dos comentários feitos em questões subjetivas do questionário, que expressam o grau de satisfação dos alunos quanto ao curso.

Tabela 32: Grau de satisfação do aluno

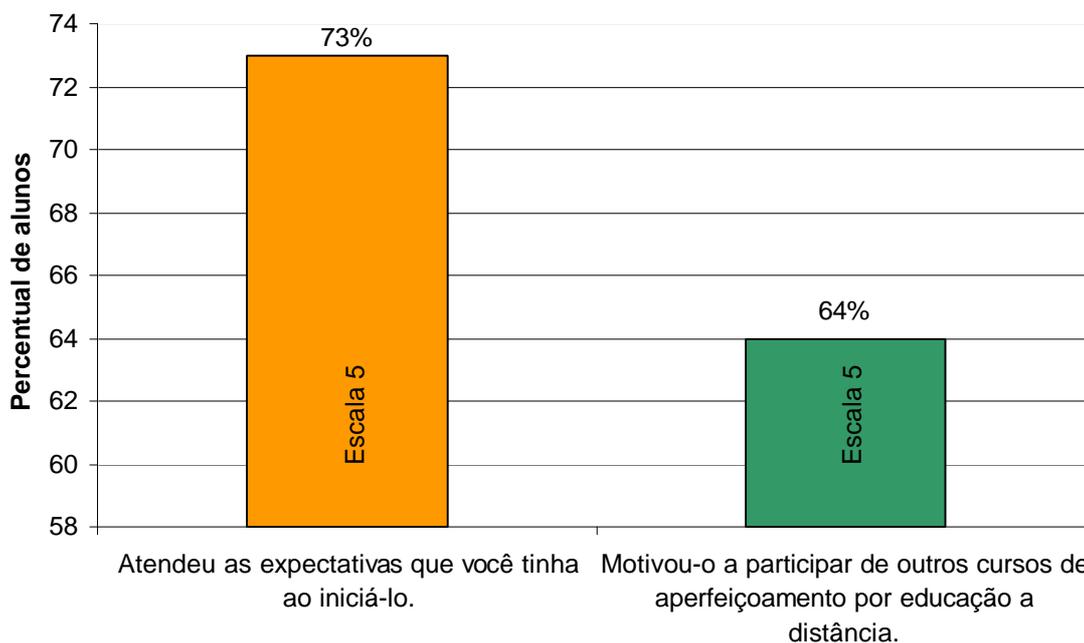
Indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação ao curso	Escala				
	1	2	3	4	5
Atendeu as expectativas que você tinha ao iniciá-lo.	0%	0%	7%	20%	73%
Motivou-o a participar de outros cursos de aperfeiçoamento por educação a distância.	0%	1%	4%	31%	64%

Nota-se que, para esta variável, os dois indicadores obtiveram a valoração máxima, ou seja, pontuação 5.

Dos alunos questionados, 73% informaram que o curso atendeu as expectativas que eles tinham ao iniciá-lo e 64% disseram que a realização do curso motivou-os a participar de outros cursos de aperfeiçoamento através da educação a distância.

Estes dados retratam que a maioria dos alunos está satisfeita com o curso.

Gráfico 28: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação ao curso.



Comentários feitos pelos alunos sobre o curso, em questões subjetivas.

- “Me interessei muito pelo curso e isto me ajudou a ser um melhor professor”.
- “O curso é muito legal e sempre um aprendizado”.
- “Acho que os cursos podem ser mais atualizados”.
- “Gostei deste tipo de curso”.
- “Gosto dos cursos do CETEB. Entretanto acho que o curso presencial pode render mais do que o a distância”.
- “Achei muito interessante o curso que fiz e estou com vontade de fazer outro, muito embora a situação esteja difícil”.
- “Os cursos do CETEB são bons, mas ainda há muita resistência quanto a sua qualidade”.
- “Não achava que fosse bom, mas gostei”.
- “O curso foi muito válido para a Fundação e para minha vida profissional.”
- “Agradeço a oportunidade de fazer este curso. Parabéns!”.
- “Quero informações sobre outros cursos disponíveis”.

A avaliação geral do curso com relação ao grau de satisfação dos alunos foi positiva. Reuniu elogios da maioria dos alunos o que demonstra que suas expectativas com relação ao curso foram atendidas e que eles estão motivados a realizar novos cursos a distância.

b) Nível de conhecimento propiciado

Ao se avaliar o nível de conhecimento propiciado pelo curso, objetivou-se verificar se o curso oportuniza o aprofundamento de conhecimentos pré-existentes e a aquisição de novos conhecimentos.

Os indicadores determinados para análise desta variável serão analisados, conforme dados especificados na tabela abaixo.

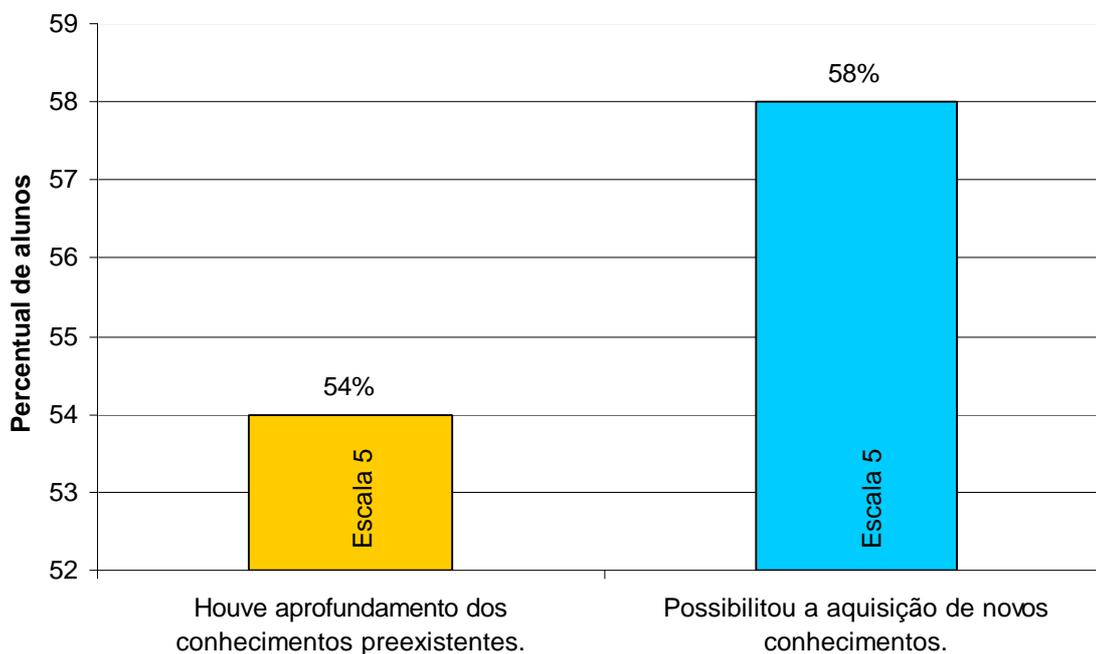
Tabela 33: Nível de conhecimento propiciado pelo curso

Indicadores do nível de conhecimento propiciado pelo curso	Escala				
	1	2	3	4	5
Houve aprofundamento dos conhecimentos preexistentes.	2%	5%	15%	24%	54%
Possibilitou a aquisição de novos conhecimentos.	0%	0%	8%	34%	58%

Verifica-se que o indicador referente ao aprofundamento dos conhecimentos preexistentes obteve a pontuação 5 dos 54% dos alunos questionados e que o indicador sobre a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos também obteve pontuação 5, de 58% dos questionados.

Assim, para a maioria dos alunos o curso a distância da Escola Aberta propicia o aprofundamento dos conhecimentos preexistentes e a aquisição de novos conhecimentos.

Gráfico 29: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores do nível de conhecimento propiciado pelo curso



c) Aplicabilidade

Avaliou-se para esta variável, a aplicabilidade do curso, ou seja, a melhoria que o curso propicia no desempenho profissional dos cursistas e as inovações na atuação pedagógica.

Com relação à classificação da aplicabilidade, os indicadores avaliados pelos alunos e analisados pela pesquisa estão expressos na tabela a seguir.

Tabela 34: Aplicabilidade

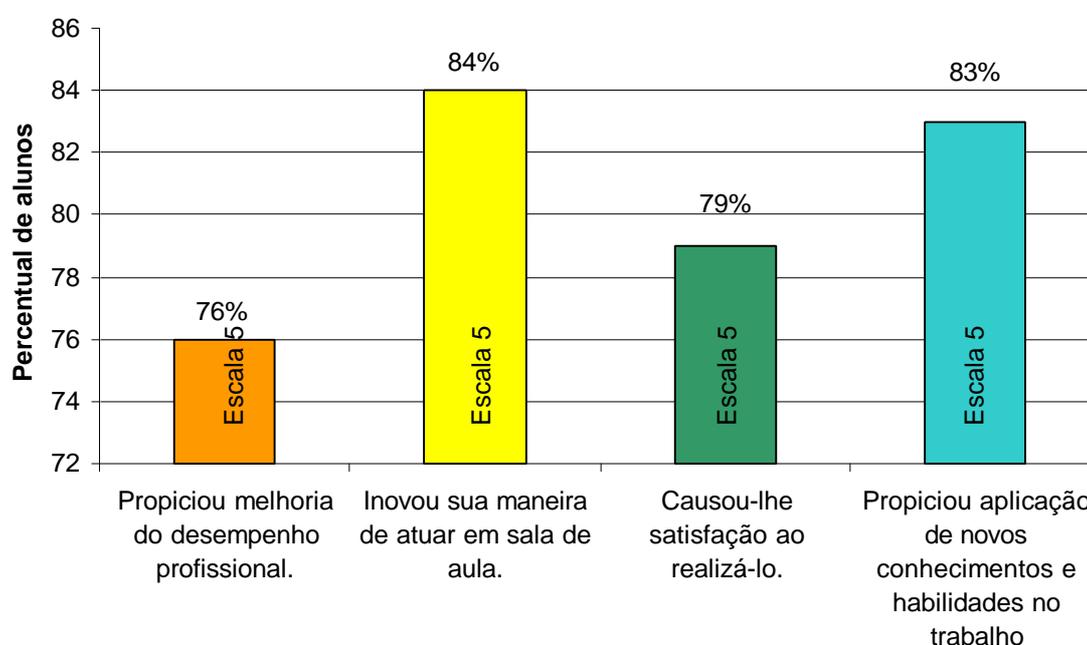
Indicadores de aplicabilidade do curso	Escala				
	1	2	3	4	5
Propiciou melhoria do desempenho profissional.	0%	0%	3%	21%	76%
Inovou sua maneira de atuar em sala de aula.	0%	0%	3%	13%	84%
Causou-lhe satisfação ao realizá-lo.	0%	0%	3%	18%	79%
Propiciou aplicação de novos conhecimentos e habilidades no trabalho.	0%	0%	0%	17%	83%

Todos os indicadores apresentados obtiveram a valoração máxima, pontuação 5.

Nota-se também que a incidência nas avaliações 1 e 2 foram nulas o que mostra que o curso pode ser considerado excelente em termos de aplicabilidade.

Segundo os dados coletados, 76% dos alunos indicaram que o curso propicia melhoria do desempenho profissional, 84% informaram que houve melhoria na maneira de atuar em sala de aula, 79% sentiram satisfação ao realizá-lo e 83% puderam aplicar novos conhecimentos e habilidades no trabalho.

Gráfico 30: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores de aplicabilidade do curso.



Parecer Final do critério Avaliação do Curso

Este critério foi muito bem avaliado pelos alunos pesquisados, nas variáveis investigadas, o que representa a aprovação dos cursistas pelos cursos da Escola Aberta e pelo trabalho ali desenvolvido.

Embora existam barreiras a serem vencidas e ajustes a serem realizados, como se verificou em outros critérios avaliados nesta pesquisa, de um modo geral os cursos da Escola Aberta estão atingindo seus objetivos e contribuindo para melhoria da qualidade dos cursos a distância no Brasil.

6.3.7 – Instituição

Nesse critério, analisar-se-ão as seguintes variáveis: índice de conclusão e evasão e o grau de satisfação dos alunos com relação à instituição.

a) Índice de conclusão e evasão

Como já se mencionou no item 6.3.5 desse capítulo, o índice de evasão e conclusão do curso ainda não está disponível junto ao Sistema de Informações da Escola Aberta em virtude de os alunos estarem no prazo de conclusão do mesmo, que é de dois anos, a partir da matrícula.

b) Grau de satisfação com a Instituição

Nesta variável, pretende-se verificar o grau de satisfação dos alunos com relação à Instituição que oferece o curso avaliado no Modelo de Avaliação Proposto nesse trabalho, no caso o CETEB.

A avaliação do grau de satisfação dos alunos com relação a Instituição realizou-se mediante a análise dos indicadores específicos, na tabela a seguir, e dos comentários expressos em questões subjetivas, pelos alunos.

Tabela 35: Grau de satisfação com a Instituição

Indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação à Instituição	Escala				
	1	2	3	4	5
Presteza no atendimento via telefone, correspondência, e-mail.	0%	2%	10%	41%	47%
Receptividade às sugestões e críticas enviadas à Instituição.	0%	0%	55%	45%	0%
Satisfação em relação à equipe de suporte.	0%	0%	0%	28%	72%
Satisfação em relação à tutoria.	0%	0%	0%	18%	82%
Presteza na emissão e recebimento do certificado de conclusão do curso.	0%	1%	6%	31%	62%

Os percentuais indicam que houve predominância na pontuação 5 para os indicadores: presteza no atendimento via telefone / correspondência / e-mail, satisfação em relação à equipe de suporte, satisfação em relação à tutoria e presteza na emissão e recebimento do certificado de conclusão do curso.

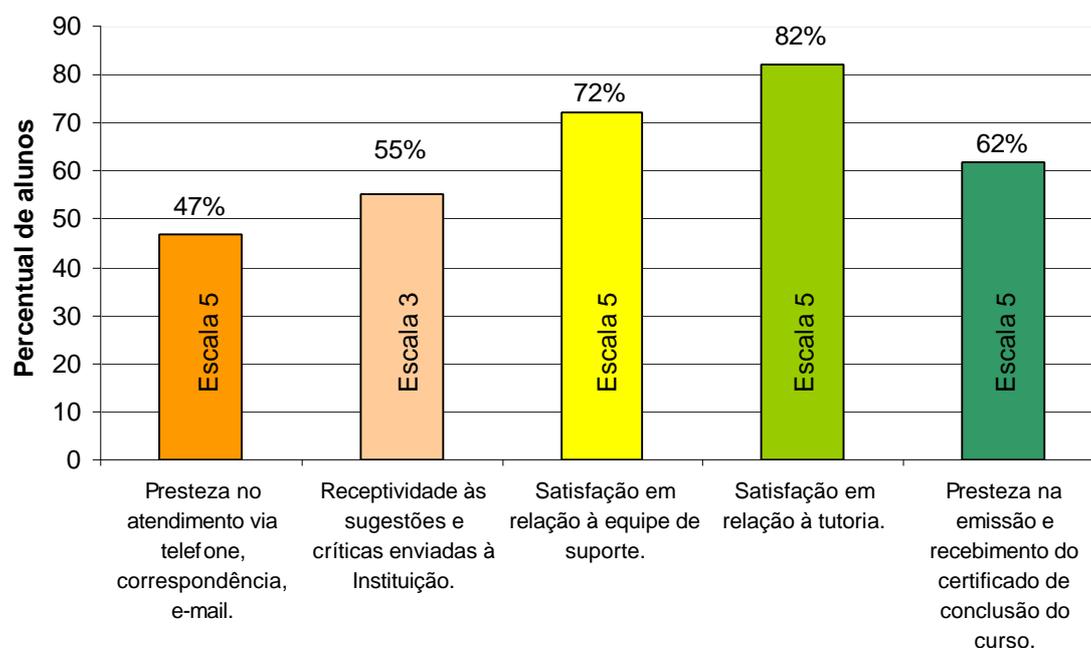
Para 55% dos pesquisados, o indicador receptividade às sugestões e críticas enviadas à instituição obteve pontuação 3, ou seja, mediana.

A incidência nas valorações 1 e 2 mostrou-se inexpressiva.

Assim, os dados coletados para esta variável demonstram que os alunos estão satisfeitos com o CETEB, principalmente no que se refere à emissão de certificados, presteza no atendimento, tutoria e equipe de suporte. Todavia, chamam a atenção para a necessidade de se acatar melhor as sugestões e críticas enviadas pelos próprios alunos.

Os dados coletados sobre a equipe de suporte e tutoria confirmam os obtidos no item 6.3.5 – Implementação do curso, em que os alunos avaliaram positivamente estes indicadores.

Gráfico 31: Pontuações máximas obtidas pelos indicadores do grau de satisfação dos alunos com relação à Instituição – CETEB
Comentários feitos pelos alunos sobre o CETEB em questões subjetivas



- “O atendimento do CETEB é dez.”
- “Apesar de aposentada, continuo indicando os cursos do CETEB. Só tenho elogios a fazer ao CETEB”.
- “Gostaria que o CETEB acatasse as sugestões que fiz por escrito”.
- “Vou de vez em quando no CETEB olhar o que há de novo no quadro de avisos”.
- “Depois que fiz os cursos do CETEB, gostaria de fazer uma faculdade por correspondência”.
- “Gosto de trabalhar com o CETEB”.
- “Aponto como ponto forte do CETEB, a equipe de atendimento e como ponto fraco é que não sabemos, após as provas, o que erramos”.
- “É bom saber que o CETEB está preocupado com a nossa opinião. Continue assim”.
- “Indico sempre os cursos do CETEB”.
- “Acho que o CETEB é muito bom mas deve informar os erros após as provas, não somente as notas”.
- “Parabéns! Sucesso! Divulguem mais os cursos”.
- “Gosto muito do CETEB, mas confio mais nos cursos convencionais”.

Parecer Final do critério Instituição

Os resultados da avaliação do critério Instituição foram satisfatórios. A maioria dos indicadores recebeu a valoração 5, o que demonstra que os alunos estão satisfeitos com os serviços prestados pela Instituição.

Por meio dos dados coletados e pelos comentários dos alunos, o CETEB é uma Instituição bem conceituada. Os alunos demonstraram a vontade de que as críticas e sugestões feitas sejam melhor acatadas. Este indicador apresentou-se com o percentual 0% na escala 5, o que comprova essa necessidade dos alunos.

Esta é uma questão a ser repensada com carinho pois é o aluno a peça mais importante de qualquer trabalho na área da educação e, portanto, seu ponto de vista é fundamental para o sucesso da aprendizagem. Considerar e

responder às suas críticas torna-se essencial para garantir a satisfação do aluno.

6.4 – Comentários sobre a aplicação do Modelo

Foi possível, através da aplicação do Modelo proposto no Capítulo 5 deste trabalho, verificar o nível de adequação dos cursos oferecidos pela Escola Aberta – CETEB, identificar os pontos de excelência e estabelecer os ajustes necessários. Embora aplicado a um curso específico, o Modelo mostrou-se passível de aplicação aos demais cursos, uma vez que sua abrangência pôde ser comprovada pelas respostas obtidas dos alunos.

Pode-se concluir que o trabalho foi de qualidade, as variáveis foram possíveis de testagem e possibilitaram a verificação da eficiência dos cursos. O modelo proposto poderá ser aplicado a outros cursos, uma vez que restrições não foram detectadas no decorrer de sua aplicação e análise.

A aplicação do modelo conseguiu mostrar resultados bastante satisfatórios com relação ao curso, porém cabe salientar que também foram apontados pontos de ajustes importantes que merecem ser considerados e avaliados pela Equipe da Escola Aberta – CETEB. As recomendações serão feitas na Capítulo 7 do trabalho.

Os índices de satisfação dos alunos, expressos nas respostas objetivas e subjetivas do questionário, apontam para a importância dos cursos a distância para qualificação dos profissionais da Educação, contribuindo assim para a melhoria do ensino no Brasil, e para a credibilidade do Ensino a Distância.

CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar as principais conclusões derivadas do desenvolvimento deste trabalho, bem como da aplicação do modelo de avaliação proposto e as recomendações para a elaboração de trabalhos futuros.

A aplicação do modelo proposto, em um cenário real, visou identificar se realmente o modelo criado para avaliação dos cursos a distância da Escola Aberta – CETEB constitui ferramenta de avaliação que conduz à verificação do processo de construção, aplicação e eficiência dos cursos, a identificação dos benefícios alcançados e aos pontos de ajustes necessários.

É importante ressaltar que o modelo proposto mostra-se flexível, podendo-se aplicar a outros cursos, porém necessita de revisão e adequação ao contexto em que será aplicado. A memória e o registro das informações criam um banco de dados que serve de base para novas iniciativas.

7.1 – Conclusões

- O estudo, a revisão da literatura, o levantamento de subsídios teóricos e os fundamentos pedagógicos possibilitaram a criação do modelo de avaliação proposto neste trabalho, para cursos a distância.
- O modelo de avaliação estruturado e aplicado contempla um número de critérios, variáveis e recomendações que permite obter informações abrangentes, sólidas e confiáveis.
- O modelo permite, além da avaliação global, identificar os pontos de excelência e os ajustes necessários, verificando a adequação de cada critério.
- Os resultados obtidos fornecem feedback à instituição para aprimoramento e melhoria dos cursos. Aponta os desafios a serem vencidos pela Escola Aberta – CETEB.

- A aplicação do modelo em um cenário real permitiu que a metodologia proposta seja consolidada e checada. Permitiu verificar se o modelo é viável.
- A aplicação do modelo mostrou-se complexa, pois exigiu acompanhamento detalhado e análise de um grande número de variáveis. Todavia, pôde-se comprovar sua viabilidade.
- Os resultados da metodologia demonstram que o modelo funciona para o curso aplicado e conseqüentemente para outros cursos.
- O modelo criado garantiu o registro, o diagnóstico dos ajustes necessários para cada etapa, bem como os procedimentos necessários e essenciais para o aprimoramento da qualidade e do nível de satisfação dos alunos envolvidos em curso a distância.

Porém algumas limitações devem ser destacadas:

- Aplicou-se o modelo apenas a um curso, logo, validou-se a metodologia numa situação específica.
- Deve-se ajustar o modelo para aplicação a cursos mais extensos, com utilização de várias mídias, abrangendo conteúdo diversificado.
- Devem-se acrescentar instrumentos de avaliação para tutores, equipe de suporte e coordenadores da Escola Aberta.

7.2 – Recomendações

7.2.1 – Recomendações gerais

- Aplicar o modelo proposto neste trabalho a outros cursos, que envolvam outras mídias, em contextos diferentes ao da Escola Aberta – CETEB.
- Desenvolver outras pesquisas nesta área que aprimorem as ferramentas de avaliação dos cursos a distância e otimizem os trabalhos.

7.2.2 – Recomendações à coordenação da Escola Aberta – CETEB

- Rever o estigma de que os cursos a distância do CETEB se destinam principalmente à conquista de ascensão profissional e melhoria salarial. Vencer este preconceito e aliar aos cursos o conceito de qualidade, praticidade, qualificação e eficiência.
- Promover momentos de interações aluno / aluno e tutor / aluno. Essas interações podem ocorrer através de encontros dos cursistas que residem na mesma localidade, da disponibilização aos alunos de listas de endereços e telefones de cursistas do mesmo curso para que troquem experiências e conhecimentos, da realização de chats e fóruns para os que acessam a internet, comunicados no próprio material impresso sobre as disponibilidades de atendimento pelo tutor.
- Rever e adequar a mídia complementar, conforme sugestões dos alunos. Melhorar a qualidade do vídeo para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.
- Atualizar e rever constantemente o material didático e a bibliografia.
- Fornecer feedback aos alunos sobre as avaliações. Informar os alunos sobre os erros cometidos nas avaliações.
- Criar cursos novos atualizados, sugeridos pelos alunos como “planejamento”.
- Tornar a estética / design dos cursos mais atrativos. Ilustrar melhor os módulos de ensino.
- Acatar de maneira mais efetiva as críticas e sugestões dos alunos a fim de garantir sua satisfação.

CAPÍTULO 8 – FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ABREU FILHO, Pompeu Pereira de. Educação a distância, ensino a distância e aprendizagem a distância; rótulos falsos. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro. v.29, n.152/153, p.121-126, jan./jun. 2001.

ABUSABHA, Rayane; PEACOCK, Jane; ACHTERBERG, Cheryl. Impact evaluation of a teleconference using a mixed model for distance education. In: WORLD ICDE CONFERENCE, 18., 1997. *Proceeding*. Pennsylvania: Pennsylvania State University. 1997.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. *Informática e formação de professores*. Brasília: MEC/SEED, 2000. 2v.

ALONSO, Kátia Morcosov. A educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste (org) *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/TE - UFMT, 1996.

_____. Educação a distância: programa de formação de professores em exercício na UFMT. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – Estudos*, Brasília, n.26, 1999.

ALVARES, Gisela. A explosão do ensino a distância. *Jornal do Comercio*, Rio de Janeiro, 14 ago. 2000. Oportunidades.

ALVES, João Roberto Moreira. *A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

_____. As bases legais da educação a distância no Brasil. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – Estudos*. Brasília, n.26, 1999.

ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. 3.ed. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Papirus Educação)

ARANHA, Elzo. A flexibilidade dos cursos a distância. *Galáxia*, São Paulo, v.4, n.14, p.2; mar./abr. 2000.

AZEVEDO, Solange Coelho de. Educação a distância: Administração de CEAD – Centros de Educação a Distância. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, v. 29, n. 152/153, p.112-120, jan/jun - 2001.

BARCIA, Ricardo et al. Educação a distância e os vários níveis de interatividade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE REDES E TELEDUCAÇÃO, Rio de Janeiro, dezembro de 1996. Rio de Janeiro: CNI/SENAI/CIET, 1996. (Trabalho apresentado)

_____. A experiência da UFSC em programas de requalificação, capacitação, treinamento e formação a distância de mão de obra no cenário da economia globalizada. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON CONTINUING ENGINEERING EDUCATION FOR TECHNOLOGY DEVELOPMENT, Rio de Janeiro, 1996. (Trabalho apresentado)

BARRETO, Lina Sandra. Educação a distância: perspectiva histórica. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – Estudos*, Brasília, n.26, p.16-22, nov. 1999.

BATES, Tony. *Palestra realizada no SENAC*. São Paulo: SENAC, 1997.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas,SP: Autores Associados, 1999.

BERGO, Heliane Maria. A educação a distância no CETEB: uma história de desafios. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – Estudos*, Brasília, n.26, p.105-115, nov. 1999.

BILLINGS, D. M. A conceptual model of correspondence course completion. In: MOORE, Michel G., KEARSLEY, Greg. *Distance education: a systems view*. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

BITTENCOURT, Dênia Falcão. *A construção de um modelo de curso "lato sensu" via internet – a experiência com o curso de especialização para gestores de instituições de ensino técnico UFSC/SENAI*. Florianópolis: 1999. (Dissertação de Mestrado defendida em junho/99 no PPGE/UFSC)

_____. LEZANA, Álvaro G. R. *Avaliação do ensino a distância – utilizando a visão de processo e do TQC*. Artigo apresentado na IV Conferência de Ciências da Educação, na Universidade de Camaguey, em Camaguey – Cuba. Novembro. 1977.

_____. MORAES, Marialice. *Ensino a distância*. Florianópolis: CNI/SENAI/UFSC, [2001].

BOLZAN, Regina de Fátima Frutuoso de Andrade. *O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional*. Florianópolis: 1998. (Dissertação de Mestrado defendida em março/98 no PPGE/UFSC)

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, lei de diretrizes e bases. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27341.

_____. Decreto n. 2494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei nº 9394/96). *Diário Oficial da União*, Brasília,DF, 10 fev. 1998. Seção 1.

_____. Decreto n. 2561, de 27 de março de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto 2.494/98. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 abr. 1998. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. *PROFORMAÇÃO: programa de formação de professores em exercício: diretrizes gerais*. Brasília: Fundescola, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Proinfo: projetos e ambientes inovadores*. Brasília: MEC/SEED, 2000.

BUSBY, Nora Coto. Formative evaluation of a sample vídeo program from the nutrition pathways – telecourse based on adult education principles. *DEOSNEWS*, v.7, n.8, 1997.

CANEN, Ana. Desmitificando a avaliação. In: BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância. E. D. *Salto para o futuro*. Brasília: MEC/SEED, 1999. p.97-107.

_____. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, 1997.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Avaliação do sistema educacional brasileiro, tendências e perspectivas*. Brasília: INEP, 1999.

_____. *Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade*. Brasília: INEP, 1999. 40p.

CATANI, Denise. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CETEB. *Cursista da Escola Aberta do CETEB, pesquisa*. Brasília: 1997.

_____. *Escola Aberta. Relatório anual: 2000*. Brasília: 2000.

_____. *Currículo do CETEB*. Brasília: 2000.

_____. *Projeto Acesso*. Brasília: 2000.

_____. *Projeto 13.5*. Brasília: 1980.

DEMO, Pedro. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. *Estudos em avaliação Educacional*, São Paulo, n. 2, p. 11-26, jul./dez., 1990.

_____. Formação permanente de formadores – educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. (org.) *Professores: formação e profissão*. São Paulo: NUPES, 1996.

Depresbiteris, Léa. *Avaliação educacional em três atos*. São Paulo, Editora SENAC, 1999.

EASTMOND, Nick. Assessing needs, developing instruction, and evaluating results in distance education. In: WILLIS, Barry. *Distance education: strategies and tools*. Englewood Cliffs (New Jersey): Educational Technology Publications, 1994.

EYKEN, Willem Van Der. *Introduzindo a avaliação*. Haia: Fundação Bernard Van Leer, 1994.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA ARETIO, Lorenzo. *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED, 1994. Disponível em: <<http://www.cciencia.ufrj.br/educnet/educad.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2001.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas; a teoria na prática*. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GRAVE-RESENDES, Lídia. The Universidade aberta de Portugal: its evaluation process. In: WORLD ICDE CONFERENCE. 18., 1997. *Proceedings*. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 1997. 14p.

GUIMARÃES, Paulo Vicente. *A Contribuição do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BRASILEAD – ao desenvolvimento da educação nacional*. Brasília, abr. 1997. Mimeo.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação e construção do conhecimento. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.53-58, jul/dez. 1991.

_____. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Idéias, São Paulo, n. 22. p. 5-9, 1994.

_____. *Avaliação mito & desafios: uma perspectiva construtiva*, Porto Alegre, Educação e Realidade, 1991.

HOLMBERG, Börje. *Educación a distância: situación y perspectivas*. Buenos Aires (Argentina): Editorial Kapelusz, 1981.

ISSING, Ludwig J. *Conceitos básicos de didática para multimedia*. (Texto traduzido para a disciplina Tecnologia da Educação da UFRGS) Disponível em: <http://www.penta.ufrgs.edu/teleduc/tdidmult>: Acesso em: 5 mar. 2001.

KEEGAN, S. Desmond. et al. *Distance education international perspectives*. London: Routledge, 1991.

_____. *The Foundations of Distance Education*. London: Croom Helm, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas, 1992.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira Landim, 1997.

LANDSTROM, Margaret; MAYER, Denis; SHOBE, Charles. Indicators to measure performance in distance education, a Double-Edged-Sword. In: WORLD ICDE CONFERENCE, 18., 1997. *Proceedings*. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 1997.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Trad. de Paulo Neves. São Paulo: 34.ed. 1995.

LISONI, José Antonio; LOYOLLA, Waldomiro. Custos: Uma análise comparativa entre educação presencial e a distância. Trabalho apresentado no VIII Congresso Internacional de Educação a Distância, Brasil, Agosto 2001. Disponível em <<http://www.edudistan.com/ponenciais/jose%20Antônio%20Lisoni.html>>. Acesso em: 9 nov.2001.

LOBO NETO, Francisco J. S. *Educação a Distância: regulamentação*. Brasília: Plano, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem*. Produção de ATTA mídia e Educação. São Paulo: ATTA, Fita de vídeo, VHS, Son., color. [2001].

_____. *Avaliação da aprendizagem*. São Paulo, Cortez, 1996.

MAFRA, Mário Sérgio. Educação à distância – Conceitos e Preconceitos. In: SILVA, Eurides Brito da Silva (org.). *A educação básica pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1998. p.141-166.

MARTINS, Jacqueline Pinto. *Metodologia da Pesquisa Científica Aplicada ao Projeto de Educação a Distância*, Rio de Janeiro, Iowa/USA – American World University, Grupo Palestra Editora, nov. 2001.

MATTELART, Armand. *Comunicação mundo: historia das idéias e das estratégias*. Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1994.

MCLSAAC, Marina; RALSTON, Kelvin. *Third generation distance learning*. Educational Media and Computer Program. at Arizona State University. Disponível em: <<http://seamonkey.ed.asu.edu/~mclsaac/disted/week1/2focuslt.html>> Acesso em: 10 fev. 2001.

MOORE, Michel G., KEARSLEY, Greg. *Distance education: a systems view*. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Avaliação na educação a distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, Oreste (org.) *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 1996.

_____. *A formação do professor a distância: diversidade como base conceitual*. UFMT/IE: Cuiabá, 1999 (Tese de Doutorado).

NISKIER, Arnaldo. *Educação a distância: a tecnologia da esperança*. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de educação a distância. *Revista Educação a distância*, Brasília, n.4/5, p.7-25, dez. 1993 / abr. 1994. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead_textos/ivonio1.html>. Acesso em: 14 mar. 2001.

OLIVEIRA, J. B. Araújo. *Tecnologia educacional*. Petrópolis: Vozes, 1973.

OLIVEIRA, M. Kohl et al. *Piaget/Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1997.

PEREZ, Francisco G.; CASTILLO, Daniel Prieto. *Mediación pedagógica – apuntes para una educación a distancia alternativa*. 3.ed. Guatemala: IIME/EDUSAC, Universidad de San Carlos de Guatemala, 1996.

PERRIAULT, J. *La communication da savoir à distance*. Paris: L'harmattam, 1996.

PESQUISA avalia processos e resultados do proformação. *Proinformação*: boletim trimestral do Programa de Formação de Professores em Exercício, Brasília, v.1, n.2, p.4-5, jun./ago. 2001.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1972.

PRETI, Oreste (org). *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

_____. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, Oreste. *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996. p.15-56.

_____. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.79, n.191, p.19-30, jan. 1999.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz. *Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação*. Florianópolis: 1998. (Dissertação de Mestrado defendida em maio de 1998 no PPGE/UFSC).

ROMANI, Luciana Alvim Santos. *Intermap: ferramenta para visualização da internet em ambientes de educação a distância na Web*. Campinas: 2000. UNICAMP, 2000. (Dissertação de Mestrado defendida em 2000 na UNICAMP-SP).

SÁ, Ricardo Antunes de. Educação a Distância: considerações preliminares de um percurso na UFPR. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro. v. 29, n. 152/153, p.23-30, jan./jun. 2001.

SANTOS, Gilberto Pinheiro dos. Procedimento do estudante EAD – Reitor/LAD – American World University of Iowa. Grupo Palestra Editora, Rio de Janeiro / Iowa/USA – Latin American Division, 2001.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto*. Brasília, v.16, n.70, p.17-27, abr./jun. 1996.

SCHWEITZER, Alessandra; PAAS, Leslie Christine. *Mídia e tecnologia, um breve histórico dos meios de comunicação*; algumas tecnologias: teleconferência, videoconferência, Internet. Florianópolis: UFSC/Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, [2000]. (Apostila)

SOUSA, CARLOS Alberto Lopes de. CUNHA FILHO, José Leão da. *Gerenciamento de EAD*. Brasília: UCB/Universa, 1998. (Eixo temático III – Concepção, construção e gerenciamento de EAD. UEA-03.)

SOUSA, Eda Coutinho B. Machado de. Panorama internacional de educação a distância. *Em Aberto*. Brasília, v.16, n.70, p.9-16, abr./jun. 1996.

SOUZA, Bruno Carvalho Castro; BARBOSA, Clarice Gonzaga. *Paralelo: Piaget, Gardner, Freire, Schank e as novas tecnologias*. Florianópolis: UFSC, 2000. (Apostila)

SPELLER, Paulo. Formação de professores e produção de conhecimento: proposta e experiência do instituto de educação da UFMT. *Fórum das Licenciaturas*, Goiânia, Caderno n.3 p.35-51, 1995.

TV NA escola e os desafios de hoje: Curso de extensão. Brasília: SEED/MEC, 2000. Mód. 1.

VALENTE, José A. Educação a Distância: Uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, Carmem (org.) *ead. br: educação a distância no Brasil na era da Internet*. São Paulo: Ed. Anhembi, Morumbi, 2000.

VASCONCELOS, Celso dos S. Avaliação: *Do “é proibido reprovar” ao “é preciso ensinar”*. Brasília: CETEB/Programa de Aceleração da Aprendizagem, [19-]. (Apostila).

VIANNEY, João et al. Introdução a educação a distância. Florianópolis, SINE/Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social da Família/Laboratório de Ensino a Distância/SED, 1998.

_____. BARCIA, Ricardo Miranda.; LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto da. Universidade virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior? *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – Estudos*. Brasília, n.26, p.33-73, nov. 1999.

_____. RODRIGUES, Rosângela Schwarz. Cultura e tecnologia em educação à distância. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO MERCOSUL, CONSÓRCIO, REDE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – REGIONAL CONESUL/INTA/AR E REGIONAL BRASIL/UFRJ. Florianópolis, 1997.

VISSER, Lya. Systemic motivacional support in distance education. In: WORLD ICDE CONFERENCE, 18th., 1997. *Proceedings*. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 1997.

WESTBROOK, Thomas. A Longitudinal profile of the content learning and attitudes of adults enrolled in a gradate degree program utilizing the Iowa communication fiber-optic network. In: WORLD ICDE CONFERENCE, 18., 1997. *Proceedings*. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 1997.

WICKERT, Maria Lucia Scarpini. *O futuro da educação a distância no Brasil*. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead_textos/lucial.htm>. Acesso em: 18 maio 2001.

WICKERT, Maria Lucia Scarpini.; EMERENCIANO, Maria do Socorro Jordão (org.). *Educação televisiva*. Brasília: UCB/Universa, 1998. (Eixo Temático II – Mediatização, UEA-04)

WILLIS, Barry. *Distance education at a Glance*. Series of Guides prepared by Engineering Outreach at the University of Idaho. Disponível em: <<http://www.uidaho.edu/evo/distglan.html>> Acesso em: 14 mar. 2001.

_____. *Distance education – strategies and tools*. Englewood Cliffs (New Jersey): Educational Technology Publications, 1994.

SITES CONSULTADOS

<<http://www.open.ac.uk>> – Opem University. Acesso em 20 março 2001.

<<http://www.icdl.open.ac.uk/icdl/export/asis/india/indira/inst/index.htm>> – Indira Gandhi National Opem University. Acesso em 26 março 2001.

<<http://www.mec.gov.br/tvescola/default.shtm>> – TV Escola. Acesso em 21 maio 2001.

<<http://www.mec.gov.br/seed/default.shtm>> – Programa Proformação. Acesso em 21 maio 2001.

<<http://www.mec.gov.br/sesu/educdist.shtm>> – Capacitação dos Professores Legislação Federal. Decreto nº 301/98. Acesso em 25 maio 2001.

<<http://www.univir.com>> – Cursos oferecidos on-line. Acesso em 15 junho 2001.

<<http://www.ceteb.com.br>> – Acesso em 28 fevereiro 2001.

9. – ANEXOS

ANEXO 1

DECRETO Nº 2.494, de 10/2/98

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informações, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo único. Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Art 2º Os cursos a distância que conferem certificados ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências a serem estabelecidas em ato próprio, expedido pelo Ministério de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º O credenciamento de instituições do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentações a serem fixadas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 3º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação

profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º O credenciamento das instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após avaliação.

§ 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministério de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligência, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.

Art. 3º A matrícula nos cursos a distância de ensino fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo único. A matrícula nos cursos de graduação e pós-graduação será efetivada mediante comprovação dos requisitos estabelecidos na legislação que regula esses níveis.

Art. 4º Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.

Art. 5º Os certificados e diplomas de cursos a distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registradas na forma da Lei, terão validade nacional.

Art. 6º Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.

Art. 7º A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Parágrafo único. Os exames deverão avaliar competências descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

Art. 8º Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas às normas gerais da educação nacional.

§ 1º Será exigência para credenciamento dessas instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica.

§ 2º Os exames dos cursos de educação profissional devem contemplar conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados.

§ 3º Para exame dos conhecimentos práticos a que se refere o parágrafo anterior, as instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas.

Art. 9º O Poder Público divulgará, periodicamente, a relação das instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.

Art. 10 As instituições de ensino que já oferecem cursos a distância deverão, no prazo de um ano de vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidas.

Art. 11 Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional e de ensino superior dos demais sistemas.

Art. 12 Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio.

Art. 13 Este Decreto entre em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de fevereiro de 1998; 177º da Independência e 110º da República.

ANEXO 1

DECRETO Nº 2.561, de 27/4/98

Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DECRETA:

Art. 1º Os arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 11. Fica delegada competência o Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.” (NR)

“Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos à distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico.” (NR)

Art 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de abril de 1998; 117º da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

ANEXO 2**BLOCO DE CONSULTAS**

Para solicitar explicações de questões em que tenha tido dúvidas ou dar sugestões diversas, utilize este formulário.

No caso de algum de seus dados estar incorreto, entre em contato com a Escola Aberta.

NOME: MIRIAN FERNADES GOLÇALVES NASCIMENTO

NÚMERO DE MATRÍCULA: PR-01/0107

CURSO: A COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA

ENDEREÇO: RUA JANAÍNA ASSEF, Nº 442

BAIRRO: CACHOEIRA

CIDADE: ARAUCÁRIA

MUNICÍPIO:

UF: PR

CEP: 83.700-970

DIFICULDADES

SUGESTÕES

Assinatura

ANEXO 3

Carta de apresentação explicativa, encaminhada aos alunos, juntamente com o Questionário do Modelo de Avaliação Proposto para Cursos a Distância da Escola Aberta do CETEB.

Prezado(a) Aluno(a)

Estamos encaminhando, em anexo, um questionário para você responder. Ele tem por finalidade conhecer sua opinião sobre o curso “A Comunicação em Sala de Aula” realizado por você na Escola Aberta do CETEB. Suas respostas devem expressar a realidade, para que possamos tomar medidas necessárias de modo a oferecer cursos cada vez melhores e mais adequados às necessidades dos alunos. Procure responder de forma mais precisa possível às questões. Não é necessário identificar-se. Os dados só serão manipulados pela equipe responsável pela pesquisa, garantindo-se seu caráter confidencial.

Atenciosamente,

Pesquisadora

Questionário do Modelo de Avaliação Proposto para Cursos a Distância do CETEB

Nome do participante (opcional): _____

Data: _____

1. Dados Pessoais

a) Sexo

b) Idade completa

c) Nível de escolaridade

Ensino Fundamental

Ensino Superior incompleto

Ensino Médio incompleto

Ensino Superior completo

Ensino Médio completo

Pós-graduação

d) Ocupação atual

– Professor

– Aposentado

– Coordenador/diretor/apoio
administrativo em escola

– Outros

Qual?

e) Cidade onde reside

UF

Cidade satélite

2. Renda familiar

menos de 2 salários mínimos

de 2 a 5 salários mínimos

de 5 a 10 salários mínimos

mais de 10 salários mínimos

3. Qual a sua disponibilidade financeira para pagar um curso a distância?

até 50 reais

de 51 a 100 reais

de 101 a 200 reais

nenhuma

4. Qual a forma de pagamento preferida?

à vista

parcelada em 2 vezes

parcelada em 3

vezes

5. Por que você optou por fazer um curso a distância ao invés de um presencial? (pode marcar mais de uma resposta)

dispensa a freqüência às aulas

possibilita estudar em horários disponíveis

possibilita determinar o próprio ritmo de estudo

é fácil e cômodo

é mais prático

outros (especifique):

6. Por que escolheu os cursos da Escola Aberta do CETEB? (pode marcar mais de uma resposta)

pela qualidade dos cursos

porque ampliam os

porque possibilitam ascensão profissional e conseqüente melhoria salarial

por falta de tempo

pelo preço acessível

outros (especifique):

7. Ao ingressar, quais eram as suas expectativas em relação ao curso? (pode marcar mais de uma resposta)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> melhoria da prática | <input type="checkbox"/> aprimoramento de seu desempenho em atividades atuais |
| <input type="checkbox"/> atualização/aperfeiçoament | <input type="checkbox"/> ascensão profissional/
melhoria salarial |
| <input type="checkbox"/> outros | |
-
-

8. Quais as suas sugestões para reformulação deste curso e/ou produção de novos cursos? (pode marcar mais de uma resposta)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> predominância da parte prática à conceitual | <input type="checkbox"/> avaliação |
| <input type="checkbox"/> maior aprofundamento do tema | <input type="checkbox"/> nenhuma sugestão |
| <input type="checkbox"/> atualização dos temas | <input type="checkbox"/> sugestão para produção de cursos (especifique): |
-

9. Você estuda, normalmente,

- | | | |
|---|----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> no local de trabalho | <input type="checkbox"/> em casa | <input type="checkbox"/> outros (especifique): |
|---|----------------------------------|--|
-
-

10. Qual a sua disponibilidade diária de tempo para estudar?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> menos de 1 hora | <input type="checkbox"/> 3 horas |
| <input type="checkbox"/> 1 hora | <input type="checkbox"/> mais de 3 horas |
| <input type="checkbox"/> 2 horas | |

11. Quais as condições do local onde você estuda (espaço, ar, mobiliário, luz, ausência ou excesso de interrupções)?

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ótimas | <input type="checkbox"/> boas |
| <input type="checkbox"/> razoáveis | <input type="checkbox"/> inadequadas |

12. Você tem acesso ao sistema postal?

sim

não

13. Tem acesso ao telefone?

sim

não

14. Você tem condições de acesso a um vídeo cassete?

sim

não

15. Possui computador?

sim

não

16. Tem acesso à Internet?

sim

não

17. Classifique o módulo de ensino (material impresso) de acordo com uma escala de 1 a 5, onde 1 é o valor mais baixo e 5 o mais alto.					
– Qualidade do material.					
– Apresentação das instruções de uso.					
– Apresentação gráfica e visual/estética.					
– Clareza e objetividade da linguagem.					
– Conteúdos desenvolvidos.					
– Compreensão dos assuntos apresentados.					
– Possibilidades de interações (aluno/aluno e tutor/aluno).					
– Motivação (despertou interesse, incentivou e atraiu a atenção).					
– Sequência das informações (adequadas e interagidas).					
– Possibilidade de reflexão sobre sua prática pedagógica.					
– Apresentação de exemplos práticos/exercitação.					
– Possibilidade de ampliação dos conceitos.					

18. Classifique o Vídeo de acordo com uma escala de 1 a 5, onde 1 é o valor mais baixo e 5 o mais alto.					
– Melhorou o seu nível de aprendizagem sobre o conteúdo do curso.					
– Complementou o módulo de ensino (material impresso).					
– Abordou os conteúdos do curso.					

– Mobilizou sua atenção.					
– Possui boa qualidade de som.					
– Possui boa qualidade de imagem.					

Use o espaço abaixo para registrar seus comentários, críticas e sugestões sobre a utilização das mídias no curso, caso julgue necessário.

--

19. Sobre as interações ocorridas no curso dê uma nota de 1 a 5, onde 1 é o valor mais baixo e 5 o mais alto					
– Atividades em grupo.					
– Troca de experiências com outros colegas.					
– Troca de opiniões e ponto de vista com o tutor.					
– Possibilidade de reflexões a partir de sugestões ou indicações do material.					

20. Dê uma nota de 1 a 5 para as atividades e exercícios de fixação , onde 1 é o valor mais baixo e 5 o mais alto.					
– Possibilitaram a aplicação de novos conhecimentos.					
– Desenvolveram o espírito crítico.					
– Levaram à busca de soluções novas e criativas.					
– Proporcionaram alternativas de solução próprias a problemas propostos.					
– Contribuíram para o entendimento do conteúdo estudado.					

21. Classifique as avaliações , de acordo com uma escala de 1 a 5, onde 1 é o valor mais baixo e 5 o valor mais alto.					
– Adequação ao conteúdo estudado.					
– Enfoque dos assuntos relevantes estudados nos textos.					
– Possibilidade de verificar o conhecimento.					
– Oportunidade de refletir sobre a própria prática.					
– Informações sobre erros cometidos (feedback)					

Use o espaço abaixo para comentar sobre sua participação e envolvimento com o curso.

--

22. Classifique os aspectos gerais do curso de acordo com uma escala de 1 a 5, onde 1 é a nota mais baixa e 5 a mais alta.					
– Os objetivos estabelecidos para o curso foram de fácil compreensão.					
– Os objetivos eram pertinentes aos conteúdos.					
– Os objetivos atenderam suas necessidades de aprendizagem.					
– Os objetivos relacionaram-se à sua prática pedagógica.					
– O tema abordado em cada módulo foi interessante.					
– O tema abordado supriu sua necessidade de inovação pedagógica.					
– Os conteúdos trabalhados obedeceram a uma escala de dificuldades.					
– Os conteúdos foram suficientes para compreensão do tema.					
– Os conteúdos propiciaram novas aprendizagens.					
– A linguagem utilizada foi de fácil compreensão.					
– A linguagem favoreceu boa apresentação.					
– As ilustrações estavam compatíveis com os conteúdos a que se referiam.					
– As ilustrações enriqueceram os conteúdos e facilitaram sua compreensão.					
– A forma de apresentação dos textos era de fácil leitura.					
– A estética do material facilitou o aprendizado.					
– Os prazos para execução das tarefas e conclusão do curso foram suficientes.					

23. Classifique o atendimento ao aluno de acordo com uma escala de 1 a 5, onde 1 é o valor mais baixo e 5 o mais alto.					
– Clareza das informações fornecidas sobre o curso pela equipe de suporte.					
– Presteza no recebimento do material didático.					
– Pertinência das respostas a consultas via carta, telefone e e-mail.					

– Disponibilidade do tutor para esclarecimento às consultas realizadas.					
– Entusiasmo e contribuição do tutor em discussões sobre o tema.					

24. Avalie o curso feito por você no CETEB, de acordo com uma escala de 1 a 5, onde 1 é o valor mais baixo e 5 o mais alto.					
– Atendeu as expectativas que você tinha ao iniciá-lo.					
– Motivou-o a participar de outros cursos de aperfeiçoamento por educação a distância.					
– Houve aprofundamento dos conhecimentos preexistentes.					
– Possibilitou a aquisição de novos conhecimentos.					
– Propiciou melhoria do desempenho profissional.					
– Inovou sua maneira de atuar em sala de aula.					
– Causou-lhe satisfação ao realizá-lo.					
– Propiciou aplicação de novos conhecimentos e habilidades no trabalho.					

25. Avalie o CETEB de acordo com uma escala de 1 a 5, onde 1 é o valor mais baixo e 5 o mais alto.					
– Presteza no atendimento via telefone, correspondência, e-mail.					
– Receptividade às sugestões e críticas enviadas à instituição,					
– Satisfação em relação à equipe de suporte					
– Satisfação em relação à tutoria					
– Presteza na emissão e recebimento do certificado de conclusão do curso.					

Use o espaço abaixo, se achar necessário, para comentários adicionais, sugestões, indicações de pontos fortes ou pontos fracos que gostaria de revelar.

--

APÊNDICE

COMENTÁRIOS GERAIS DOS ALUNOS SOBRE OS CURSOS A DISTÂNCIA DA ESCOLA ABERTA – CETEB

AVALIAÇÃO EXTERNA – 1997

1. Gostaria de receber material sobre os cursos disponíveis, embora esteja aposentada, para passar para filhos e amigos.
2. Nunca havia participado de uma pesquisa por telefone e achei muito interessante.
3. Apesar de aposentada, continuo indicando os cursos do CETEB.
4. A sistemática de avaliação não avalia de fato, afinal as pessoas estão interessadas nos certificados.
5. Gostei dos cursos que fiz na Escola Aberta do CETEB.
6. Mais opções de cursos.
7. As letras utilizadas no material didático deveriam ser maiores, pois cansam muito.
8. É muito importante saber a nossa opinião, gostei de saber que vocês se interessam por isso.
9. Gostei muito do curso que fiz, espero que o governo do estado patrocine novos cursos como o que eu fiz.
10. Após o envio das provas gostaria de saber em que errei. Uma colega minha reclamou porque após ter pago demorou a receber o material didático.
11. Gosto do trabalho que você oferecem aos professores da fundação. Todos com quem converso estão muito satisfeitos.
12. Devem fazer mais divulgação, pois o trabalho de vocês é muito bom.
13. Continuem prestando um bom serviço.
14. Deseja saber se os cursos a distância continuam tendo validade para promoções no trabalho de professor.
15. Prefiro o curso presencial a distância, pois sinto falta de discussões com pessoas mais experientes.

16. Preços estão salgados. Gostei do curso. Deveria ser dado retorno após a realização das provas, para indicar os erros cometidos.
17. Gostei de fazer o curso, espero que continuem assim.
18. Melhorar o aprofundamento das apostilas.
19. Logo irei fazer novo curso com vocês.
20. Gosto dos cursos. Vou, de vez em quando, no CETEB olhar o que há de novo no quadro de avisos. O curso presencial pode render mais resultados.
21. Diminuir o preço dos cursos. Curso para concurso.
22. Gostaria que houvesse mais cursos, e que houvessem formas mais amplas para pagamento.
23. Muito produtivo para mim o curso de educação artística.
24. Achei muito interessante o curso que fiz e estou com vontade de fazer outro, muito embora a situação esteja difícil.
25. Acho muito propício este tipo de curso, pelo tipo de vida que tenho.
26. Cursos são muito válidos para atualização e aperfeiçoamento.
27. Meus filhos são os únicos que poderiam fazer cursos agora, pois já me aposentei. Creio que a Escola Aberta serve para os que querem se aposentar ou para aqueles que estão iniciando o magistério (para pular barreiras).
28. Gostei do curso que fiz. Muito bom.
29. O curso a distância depende muito do preparo do próprio aluno para seu sucesso. Curso de inglês a distância.
30. O curso de didática tem muitos aspectos filosóficos do tema já defasados na apostila, que terminam por não oferecer muita aplicação na sala de aula.
31. Plantão de dúvidas.
32. A média necessária para aprovação deveria abaixar.
33. Devem continuar, pois é muito válida para mudar de padrão salarial com rapidez e ainda aprendendo.

34. Gostaria de fazer uma faculdade por correspondência. Também um curso de magistério a distância seria interessante, pois em minha cidade a pessoa responsável (Sônia Brasil) não permite que todos os que querem façam o curso de magistério.
35. Os cursos do CETEB são muito bons, embora a maioria dos cursistas os façam por melhorias salariais. Estarei disposta a fazer outros que porventura me interessem.
36. Indico sempre os cursos do CETEB.
37. As letras das apostilas devem ser maiores.
38. É bom saber que o CETEB está preocupado em melhorar sempre. Continuem assim.
39. Gostaria de receber informações sobre os cursos disponíveis.
40. Após as provas gostaria de saber em que errei, receber um feedback.
41. Devem fazer mais divulgação, sempre indico o CETEB.
42. Deve ser remetido o gabarito das provas, para saber os erros que tive.
43. Cursos mais resumidos na parte teórica.
44. Às vezes, escuto referirem-se, pejorativamente, aos cursos do CETEB pela facilidade de se obter o certificado.
45. Gostei muito do atendimento que recebi no CETEB, são bastante atenciosos.
46. Achei conceitos ultrapassados no curso de didática, deve ser atualizado.
47. Acho que a nota mínima para aprovação deve ser mais baixa.
48. Parabéns pelo trabalho de vocês. Sucesso! Divulguem mais.
49. Continuo achando melhor um curso regular, já que se aprende mais nas discussões e debates dirigidos.
50. Cursos a distância facilitam o acesso ao conhecimento.
51. Os cursos do CETEB são muito bons para reciclagem do professor.
52. Confio mais no curso presencial. O CETEB é para facilitar as coisas na fundação.
53. Adorei os cursos do CETEB.

54. Os cursos devem ser atualizados sempre, pois dia após dia surgem novas técnicas e experiências válidas.