

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL  
AIRES ZARINA BONIFÁCIO MOMBASSA**

**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE:  
uma análise a partir dos perfis dos estudantes**

Belo Horizonte  
2020

Aires Zarina Bonifácio Mombassa

**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE:  
uma análise a partir dos perfis dos estudantes**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Doutor Eucídio Pimenta Arruda

Belo Horizonte  
2020

M732o  
T Mombassa, Aires Zarina Bonifácio, 1982-  
Organização e gestão da educação a distância em Moçambique  
[manuscrito] : uma análise a partir dos perfis dos estudantes / Aires Zarina  
Bonifácio Mombassa. - Belo Horizonte, 2020.  
232 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientador: Eucídio Pimenta Arruda.  
Bibliografia: f. 198-216.  
Apêndices: f. 217-222.  
Anexos: f. 223-232.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino à distância -- Moçambique -- Teses.  
3. Ensino superior -- Moçambique -- Teses. 4. Estatística educacional --  
Moçambique -- Teses. 5. Estudantes universitários -- Moçambique -- Teses.  
6. Planejamento educacional. 7. Moçambique -- Educação -- Teses.  
I. Título. II. Arruda, Eucídio Pimenta, 1976-. III. Universidade Federal de  
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.175

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**  
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social

AIRES ZARINA BONIFÁCIO MOMBASSA

Organização e gestão da educação a distância em Moçambique: uma análise a partir dos perfis dos estudantes

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**



**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PERFIS DOS ESTUDANTES**

**AIRES ZARINA BONIFÁCIO MOMBASSA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 17 de setembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Eucidio Pimenta Arruda - Orientador  
UFMG

Prof(a). Wagner José Corradi Barbosa  
UFMG

Prof(a). Mára Lúcia Fernandes Carneiro  
UFRGS

Prof(a). Jose Marcio Silva Barbosa  
UEMG

Prof(a). Bergston Luan Santos  
IFNMG

Professora Dra. Andrea Moreno  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 20 de outubro de 2020.

*Ao meu pai, Bonifácio Salvador Gabriel João (in memoriam), e à minha mãe, Luísa Pinto Eduardo da Silva, que incansavelmente me proporcionaram um ambiente saudável para que eu estudasse e continuasse acreditando nos meus sonhos.*

*À minha esposa, por ter a paciência de suportar a minha ausência nos momentos mais difíceis da vida.*

*E aos meus irmãos, considerando o fato de eu não me fazer presente nos momentos bons e difíceis das suas vidas. Espero que compreendam os motivos da minha ausência.*

## AGRADECIMENTOS

Os meus sinceros agradecimentos direciono a DEUS, pela vida que me tem proporcionado, desde o dia que me viu nascer até os dias de hoje.

À minha esposa, Onésia Lúcia Sérgio Chitsembe Mombassa, que sempre me incentivou a estudar. Obrigado por todo o tempo que destinou a mim.

Ao meu pai, Bonifácio Salvador Gabriel João (*in memoriam*), e à minha mãe, Luísa Pinto Eduardo da Silva. Aos meus irmãos, Bernardo Morgado, Aura Mombassa, Anastânio Mombassa e Amélia Mombassa, que incansavelmente procuraram ensinar-me como saber lidar com os momentos bons e difíceis da vida.

À Capes, através do Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação, por ter aprovado e financiado as despesas do meu projeto de pesquisa de Doutorado que culminou com a escrita desta tese.

Ao meu orientador, Professor Doutor Eucídio Pimenta Arruda, que incansavelmente e de forma sábia direcionou-me a dar passos significativos no processo da escrita desta tese e nas aulas que tive durante o Doutorado.

À Direção da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane e ao Departamento de Organização e Gestão da Educação, por terem acreditado em mim e por terem-me proporcionado a oportunidade de continuar com os estudos.

Ao Centro de Educação a Distância da UEM, ao Centro de Educação Aberta e à Distância da UP, e às faculdades que oferecem os cursos de licenciatura a distância em Moçambique.

Aos meus colegas do curso de Doutorado e da linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais que, durante várias seções de debates, disponibilizaram-se a esclarecer dúvidas para que esta tese fosse desenvolvida sem sobressaltos.

Aos meus amigos Hamilton Viana e Paulo Henriques, por me terem recebido e ajudado na estadia nos primeiros dias em que cheguei a Belo Horizonte.

Aos meus amigos Robié Uahi, Ivan Cabo Verde, Egídio Simbine, Lousã Manuel, Gervásio Correia, Aeroplano Ligonha, Mara Viana, Debora Bastos, Elaine Soeira, Marcelo Lacerda e Ana Maria Palagia, aos quais, de forma indispensável, expressei os meus sinceros agradecimentos.

A todos que lutam pelo direito à educação em Moçambique que, direta ou indiretamente, influenciaram-me e/ou continuam influenciando no processo de construção das minhas habilidades humanas e profissionais. O meu muito obrigado!

## RESUMO

Este trabalho analisou a gestão e organização de unidades de Educação a Distância (EaD) a partir dos perfis estudantis de instituições de ensino em Moçambique. Considerou-se pertinente realizar este trabalho visto que, na maioria das universidades públicas, os gestores e os professores não têm a cultura de inventariar e valorizar as informações dos estudantes para subsidiar os processos de organização e gestão de unidades de EaD, bem como continuam prevalecendo práticas de liderança e coordenação que não favorecem maior envolvimento desses atores nesse processo. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa aplicada, exploratória, voltada para uma abordagem qualitativa. Os dados foram coletados através de aplicação de entrevista semiestruturada a sete coordenadores de cursos e de um questionário estruturado a 60 professores e a 1013 estudantes que lecionam e estudam, respectivamente, nessa modalidade de educação. Para análise e tratamento dos dados, foi adotada a estratégia de análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa revelam que, dos estudantes que frequentam os cursos a distância, muitos deles têm acesso à internet (50% em casa e 40% na empresa onde trabalham, em detrimento dos centros de recursos – 10%). Também se constatou que, para chegar ao centro de recursos, 55% levam entre três e quatro horas; 35%, menos de três horas; e 10%, quase um dia. Neste sentido, embora os professores e os coordenadores do curso reconheçam-no como sendo relevante, o perfil do estudante de EaD não é utilizado no sentido de fortalecer as práticas pedagógicas e de gestão, haja vista que 49 professores afirmaram que as informações não são disponibilizadas para os docentes. Além disso, as estratégias utilizadas para sua valorização são inapropriadas para a dinâmica da modalidade. Uma das explicações para essa situação deve-se ao fato de os coordenadores e os professores não conhecerem as filosofias de gestão da modalidade; observam-se também a coordenação deficiente entre eles e a incapacidade das instituições em adotarem estratégias coerentes para fortalecer o sistema de EaD na sua totalidade. Os dados da pesquisa ainda revelam que os serviços do coordenador é que são sempre solicitados pelos docentes (32), em detrimento dos serviços do tutor (09) e dos professores do Centro (03). Nesse contexto, sugere-se que, ao nível das instituições, sejam desenvolvidas estratégias de aperfeiçoamento institucional que estejam voltadas para a valorização do perfil do estudante pelos coordenadores e pelos professores; bem como sejam criadas plataformas de gestão que possibilitem aprimorar os processos de coordenação e de liderança que se ajustem aos processos de gestão dessa modalidade de educação, uma vez que, a partir dos dados da pesquisa, foi possível compreender, igualmente, a deficiente inserção de EaD nos projetos de extensão das instituições estudadas.

**Palavras-chave:** Perfil do estudante. Educação a Distância. Gestão da EaD. Moçambique.



## ABSTRACT

This work analyzed the management and organization of distance education units from student profiles of educational institutions in Mozambique. The relevance of this work was found to be appropriate since, in most public universities, not only do managers and teachers lack the culture of inventorying and prizing student information as a means of supporting the organization and management processes of distance learning units, but they also persist in privileging leadership and coordination practices that do not foster greater involvement of these players in such process. In methodological terms, it involved an applied, exploratory research focused on a qualitative approach. The data were collected through the application of a semi-structured interview to seven course coordinators and a structured questionnaire to 60 teachers and 1013 students who teach and study, respectively, in this type of education. For the purpose of data analysis and treatment, it was decided to adopt the strategy of content analysis. The results reveal that, among the students who attend the distance learning courses, many of them have Internet access (50% at home and 40% at the company where they work, as opposed to the resource centers - 10%). It was also observed that, in order to reach the resource center, 55% of them take between three and four hours; 35%, less than three hours; and 10%, almost a day. In this sense, although teachers and course coordinators acknowledge it as relevant, the profile of the distance learning student is not used in the sense of enhancing pedagogical and management practices, since 49 teachers stated that the information is not made available to the professors. Moreover, the strategies used for prizing them are inappropriate for the dynamics of the modality. One of the explanations for this situation is due to the fact that coordinators and teachers lack knowledge of the management philosophies of the modality; there is also poor coordination among them and the inability of institutions to adopt coherent strategies to enhance the distance learning system as a whole. The research data also demonstrate that the services of the coordinator are always requested by the professors (32), as opposed to the services of the tutors (09) and of the teachers of the Center (03). Given this context, it is suggested that, at the level of institutions, strategies for institutional improvement should be developed that are geared to prizing the student profile by coordinators and teachers. It is equally suggested that management platforms be created improving coordination and leadership processes adjustable to the management processes of this type of education, since, from the research data, it was also possible to understand the poor insertion of distance education within the extension projects of the studied institutions

**Keywords:** Student profile. Distance Education. Management of Distance Education. Mozambique.

## RESUMEN

En este trabajo se analizaron la gestión y la organización de las unidades de educación a distancia a partir de los perfiles de los estudiantes de las instituciones educativas de Mozambique. Se consideró pertinente realizar este trabajo puesto que en la mayoría de las universidades públicas no sólo los directivos y profesores carecen de la cultura de inventariar y valorar la información de los estudiantes como medio para apoyar los procesos de organización y gestión de las unidades de enseñanza a distancia, sino que además persisten en privilegiar prácticas de liderazgo y coordinación que no fomentan una mayor participación de estos actores en dicho proceso. En términos metodológicos, se trató de una investigación aplicada y exploratoria, centrada en un enfoque cualitativo. Los datos se reunieron mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada a siete coordinadores de cursos y un cuestionario estructurado a 60 profesores y 1013 estudiantes que enseñan y estudian, respectivamente, en este tipo de educación. A los efectos del análisis y tratamiento de los datos, se decidió adoptar la estrategia de análisis de contenido. Los resultados revelan que, entre los estudiantes que asisten a los cursos a distancia, muchos de ellos tienen acceso a Internet (50% en el hogar y 40% en la empresa donde trabajan, en contraposición a los centros de recursos - 10%). También se observó que, para llegar al centro de recursos, el 55% de ellos tardan entre tres y cuatro horas; el 35%, menos de tres horas; y el 10%, casi un día. En este sentido, aunque los profesores y coordinadores de los cursos lo reconozcan como relevante, el perfil del estudiante de educación a distancia no se utiliza en el sentido de mejorar las prácticas pedagógicas y de gestión, puesto que 49 profesores declararon que la información no es puesta a disposición de los docentes. Además, las estrategias utilizadas para su valoración son inapropiadas para la dinámica de la modalidad. Una de las explicaciones de esta situación se debe a que los coordinadores y los profesores desconocen las filosofías de gestión de la modalidad; también se observa una mala coordinación entre ellos y la incapacidad de las instituciones de adoptar estrategias coherentes que permitan fortalecer el sistema de educación a distancia en su totalidad. Los datos de la investigación también demuestran que los servicios del coordinador siempre son solicitados por los docentes (32), en contraposición a los servicios de los tutores (09) y de los profesores del Centro (03). En este contexto, se sugiere que, a nivel de las instituciones, se elaboren estrategias de mejoramiento institucional orientadas a valorar el perfil del estudiante por parte de los coordinadores y profesores. Se sugiere igualmente la creación de plataformas de gestión que favorezcan los procesos de coordinación y liderazgo ajustables a los procesos de gestión de este tipo de educación, ya que, a partir de los datos de la investigación, también se pudo comprender la escasa inserción de la educación a distancia dentro de los proyectos de extensión de las instituciones estudiadas.

**Palabras clave:** Perfil del estudiante. Educación a distancia. Gestión de la Educación a Distancia. Mozambique.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos estudantes.....	151
Gráfico 2 – Tecnologia usada para participar nas aulas .....	152
Gráfico 3 – Período em que os estudantes acessam a internet.....	154
Gráfico 4 – Local onde acessa a internet com mais frequência .....	155
Gráfico 5 – Horas ou dias para chegar ao centro de recursos .....	156
Gráfico 6 – Idade dos professores e dos coordenadores.....	162
Gráfico 7 – Nível de formação dos professores e dos coordenadores.....	163
Gráfico 8 – Opinião dos professores sobre importância do perfil do estudante .....	168
Gráfico 9 – Instrumentos usados e atualização sobre perfil do estudante .....	170
Gráfico 10 – Grau de importância que os professores atribuem ao perfil do estudante para a realização de atividades de EaD.....	174
Gráfico 11 – Solicitação dos serviços de EaD pelos professores.....	189

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de sujeitos selecionados para o estudo .....	24
Tabela 2 – Números globais de EaD na Universidade Federal de Minas Gerais.....	79
Tabela 3 – Cursos a distância oferecidos pelas instituições públicas .....	95
Tabela 4 – Cursos a distância oferecidos pelas instituições privadas.....	95
Tabela 5 – Números globais sobre a situação atual da EaD em Moçambique .....	99

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Estrutura do Sistema Nacional de Educação de Moçambique.....	91
---	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema de gestão da unidade acadêmica de EaD.....	127
---	-----

## LISTA DE SIGLAS

CEND	Centro de Educação à Distância
CEADE	Centro de Educação a Berta e à Distância
CNAQ	Conselho Nacional de Qualidade
CEPD	Centros Provinciais de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
ES	Ensino Secundário
ES1	Ensino Secundário do 1º Ciclo
ES 2	Ensino Secundário do 2º Ciclo
FACED	Faculdade de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IES	Instituições de Ensino Superior
IEDA	Instituto Para a Educação à Distância e Aberta
IED	Instituições de Ensino a Distância
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INED	Instituto Nacional da Educação à Distância
INE	Instituto Nacional de Estatística
ISCED	Instituto Superior de Ciências e Educação a Distância
MCTESTP	Ministério da Ciência e Tecnologia Ensino Superior e Técnico-Profissional
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
PEE	Plano Estratégico de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UNISA	University of South Africa
UNIZAMBEZE	Universidade Zambeze
UP	Universidade Pedagógica

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
1.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS USADOS NO ESTUDO .....	22
1.1.1 Sujeitos da pesquisa.....	23
1.1.2 Instrumento de pesquisa .....	24
1.1.3 Análise dos dados.....	26
<b>2 COMPREENDENDO OS CONCEITOS, AS TEORIAS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	<b>28</b>
2.1 CONCEPÇÕES E TEORIAS DE EAD.....	28
2.1.1 Concepções de EaD.....	29
2.2 TEORIAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	36
2.2.1 Teoria de Autonomia e Independência.....	37
2.2.2 Teoria da Industrialização .....	42
2.2.3 Teoria de Interação e Comunicação .....	45
2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM .....	53
2.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO .....	58
2.5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ANDRAGOGIA .....	62
2.6 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	64
2.6.1 Educação a Distância na África do Sul, na China e no Brasil .....	67
2.6.2 Educação a Distância na África do Sul: o Caso da University of South África .....	68
2.6.3 Educação a Distância na China .....	71
2.6.4 Educação a Distância no Brasil .....	73
2.6.4.1 Educação a Distância na Universidade Federal de Minas Gerais .....	77
<b>3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE: UM OLHAR SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO</b> .....	<b>82</b>
3.1 O CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIOCULTURAL DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE .....	82
3.2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA EAD EM MOÇAMBIQUE ...	85
3.3 OS MECANISMOS LEGAIS QUE ORIENTAM A GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE .....	91
3.4 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UP E NA UEM .....	101
3.4.1 Características da Educação a Distância na UP.....	102



<b>3.4.2 Características da Educação a Distância na UEM.....</b>	<b>107</b>
<b>4 A MULTIDIMENSIONALIDADE DA GESTÃO DE UNIDADES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....</b>	<b>113</b>
4.1 MODELOS DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	113
4.2 O SIGNIFICADO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	116
4.3 AS DIMENSÕES POLÍTICAS DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA..	120
4.4 A GESTÃO DE INSTITUIÇÕES CONVENCIONAIS: OS DILEMAS E AS POSSÍVEIS SOLUÇÕES .....	130
4.5 AS TECNOLOGIAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ORGANIZAÇÃO E A GESTÃO DE UNIDADES DE EAD.....	139
<b>5 OS SUJEITOS DA PESQUISA: O PERFIL DO ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE .....</b>	<b>146</b>
5.1 OS ESTUDANTES DE HOJE: COMO SÃO E POR QUE DEVEMOS CONHECÊ-LOS? .....	146
5.2 ABORDAGENS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO PERFIL DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	148
<b>5.2.1 Sobre os instrumentos utilizados pelos estudantes para participar das aulas .....</b>	<b>152</b>
<b>5.2.2 Sobre o período em que o estudante acessa a internet .....</b>	<b>154</b>
<b>6 DOCENTES E GESTORES DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: PERSPECTIVAS PARA GESTÃO DA EaD A PARTIR DOS PERFIS ESTUDANTIS.....</b>	<b>161</b>
6.1 O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: DOCENTES E GESTORES.....	161
6.2 A IMPORTÂNCIA DO PERFIL DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA A ORGANIZAÇÃO E A GESTÃO DE UNIDADES DE EAD .....	164
<b>6.2.2 Sobre a importância do perfil do estudante da EaD .....</b>	<b>167</b>
<b>6.2.3 Sobre a atualização do perfil do estudante da EaD .....</b>	<b>170</b>
<b>6.2.4 O grau de importância que os professores atribuem às informações dos perfis dos estudantes da EaD .....</b>	<b>172</b>
6.3 ESTRATÉGIAS PARA UTILIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PERFIL DO ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	177
<b>6.3.1 Quanto à promoção do perfil de estudante e os mecanismos utilizados</b>	<b>180</b>

6.3.2 No tocante ao mapeamento do perfil do estudante e aos aspectos considerados.....	184
6.3.3 A coordenação na disponibilização das informações sobre o perfil do estudante de EaD .....	186
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	192
REFERÊNCIAS .....	198
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES .....	217
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES .....	220
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS COORDENADORES DO CURSO.....	222
ANEXO A – MODELOS DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EAD .....	223
ANEXO B – DOCUMENTOS DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA .....	227

## 1 INTRODUÇÃO

O meu interesse pela Educação a Distância (EaD) iniciou-se quando aceitei o convite para participar de uma formação sobre a modalidade na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em 2010. Nessa formação, pude compreender a necessidade de se implantar a EaD nas instituições públicas moçambicanas, sobretudo ao nível do Ensino Superior, uma vez que era nesse nível de ensino onde se assistia a um crescimento significativo de instituições da modalidade, e também onde era perceptível uma necessidade de crescimento na formação de profissionais para atender às demandas urgentes do país.

Em 2011, surgiu-me mais uma oportunidade para ampliar a minha experiência, desta vez para lecionar as disciplinas de Liderança e Gestão de Mudança na Educação, e Avaliação da Educação, no curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação, na modalidade a distância, na mesma universidade. Em julho do mesmo ano, iniciei o Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde desenvolvi uma pesquisa na área de utilização das tecnologias de Educação a Distância para instituições de EaD.

Enquanto professor assistente estagiário da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e estudante do mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sempre procurei me informar sobre as questões da EaD. E uma das obras que tive a oportunidade de ler em profundidade foi a de Börje Holmberg (2003), intitulada "Educação a distância em Essência". No livro, o autor problematiza vários assuntos sobre como as instituições deveriam se organizar para prover os cursos nessa modalidade de educação. A EaD, portanto, na perspectiva do autor, deveria ser entendida como uma modalidade que cobre distintas formas de estudo em todos os níveis de ensino. Ela caracteriza-se, igualmente, pela ausência imediata do tutor ou do supervisor; e pelo planejamento, pela orientação e pelo acompanhamento de uma organização responsável – elementos que deveriam ser considerados imprescindíveis para a sua organização.

Esse olhar de Holmberg fez como que eu continuasse a "explorar" esse campo de estudo, olhando para outras perspectivas. E, com os pensamentos focados nessa direção, fui procurando problematizar as principais lacunas existentes nas instituições públicas moçambicanas, sempre com o objetivo de apresentar

propostas viáveis para a modalidade no contexto de moçambicano. Daí que, no mestrado, decidi desenvolver um tema voltado para a utilização das tecnologias de Educação a Distância, buscando compreender os fatores que favoreciam e/ou dificultavam o seu uso ao nível da Universidade Eduardo Mondlane.

Dentre as várias questões que os resultados do estudo do mestrado revelaram, a fragilidade da estrutura organizacional dos departamentos foi a questão mais crítica, embora a instituição demonstrasse interesse na modalidade. Os departamentos partiram para a EaD sem condições financeiras para lidar com os problemas da modalidade, principalmente no que se refere à baixa qualidade da internet, à inexistência de dispositivos legais para orientar as práticas da modalidade e à insuficiência de recursos tecnológicos a vários níveis de gestão institucional.

Por exemplo, percebemos que os problemas ligados às dificuldades dos professores frente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estavam enquadrados nas dimensões institucionais, como também nas dimensões individuais. Enquanto, na primeira, notou-se a falta de uma estrutura eficiente e eficaz de coordenação para dar continuidade às atividades desenvolvidas pelo Centro ao nível das faculdades, além da falta de equipamentos tecnológicos para os professores se sentirem confortáveis, na segunda, constatou-se a existência de um déficit em relação à compreensão dessa modalidade de educação por parte dos professores, como também uma fraca entrega desses profissionais em tal contexto. (MOMBASSA, 2013, p. 103).

Tendo constatado as lacunas acima apresentadas, resolvi, mais uma vez, aprofundar as leituras sobre a temática. Além de Holmberg (2003), procurei estudar em profundidade os trabalhos desenvolvidos por Peters (2006), Moore (1997), Rublem (2002), Fullan (2009), Mintzberg (2003) e Bazo (2011). Embora os três últimos autores não discutissem os aspectos da modalidade, foram analisadas as suas ideias, e concluí que os modelos de gestão de mudança e estrutura organizacional propostos pelos autores podiam contribuir significativamente para os estudos da modalidade, principalmente no que se refere aos papéis de cada interveniente na sua gestão. E foi a partir dessas análises que decidi que o meu olhar sobre as questões da modalidade estaria voltado para liderança e gestão de mudanças no contexto de EaD.

Este trabalho teve como objetivo principal analisar a organização e gestão de unidades de EaD a partir dos perfis estudantis em instituições públicas de

ensino superior de Moçambique, com vistas a oferecer subsídios para as boas práticas de gestão. Constituíram os objetivos específicos do trabalho: explicar a importância do perfil do estudante para o desenvolvimento de estratégias de organização e gestão de unidade de EaD; compreender o nível de utilização do perfil do estudante e sua valorização pelo gestor e pelo professor; e sugerir uma estratégia de gestão com vistas à promoção de práticas de organização e gestão voltadas para a valorização do perfil do estudante.

Segundo Stöter *et al.* (2014), o entusiasmo político voltados para estudos "não tradicionais" ocorreu entre 1960 e 1970, pela assunção da educação como base para criação de valor e da riqueza. As universidades tomaram a consciência de abrir suas portas para grupos-alvos não tradicionais para permitir-lhes acessar o Ensino Superior. Esse foi o preâmbulo do movimento de aprendizagem aberta, marcado pelo estabelecimento de universidades abertas como instituições de Educação a Distância.

Em Moçambique, a implantação da EaD não foi reconhecida como estratégia de desenvolvimento político e social no presente século XXI. Já em 1983, o Estado moçambicano a assumiu com a aprovação da Lei n.º 4, de 23 de março de 1983. Nesse contexto, apesar de os programas serem suportados pelos princípios de ideologia socialista-marxista da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em que cabia somente ao estado moçambicano se responsabilizar pela sua implementação, foi com os acordos ratificados com instituições de *Bretton Woods* e a aprovação da Lei n.º 6, de 6 de maio de 1992, que se começam a observar iniciativas mais consolidadas. Hoje, entretanto, observam-se iniciativas promovidas por instituições do ensino público e privado, tudo por conta dos mecanismos legais que foram sendo aprovados para orientar e fortalecer a sua implementação, como, por exemplo, a Lei n.º 35, de 7 de julho de 2009, que define oficialmente a EaD como sendo uma modalidade de ensino-aprendizagem em que os formandos e formadores desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diferentes, na maior parte das vezes.

A EaD, no meu entendimento, tem suas particularidades específicas que precisam ser reconhecidas. E as características do estudante e sua relação com os processos de organização e gestão das unidades dessa modalidade de educação constituem seus elementos fundamentais. Mas, infelizmente, muitos gestores e professores não conhecem os estudantes que gerem e a quem ensinam respectivamente, bem como não se têm verificado iniciativas consistentes para

adoção de mecanismos de gestão da modalidade que vão ao encontro do perfil desses mesmos estudantes.

Em um estudo desenvolvido em Moçambique, no âmbito da parceria entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e as instituições moçambicanas, constatou-se que, desde o processo seletivo até o desenvolvimento dos cursos superiores a distância, houve problemas que geraram fracasso pedagógico, porque não se dimensionou a localização geográfica dos estudantes, nem suas demandas formativas. Isso incorreu na incapacidade de as instituições prontificarem-se a atender eficazmente as demandas pedagógicas e criar estratégias para facilitar o seu deslocamento aos centros de estudos. Portanto, não foi bem pensada a estratégia de atender a determinada área e, numa segunda etapa, atender a outra área, uma vez que essa estratégia faria com que os estudantes ficassem concentrados em distritos próximos. (PRETI, 2013).

Paralelamente aos aspectos acima levantados, destaco a comunicação deficiente entre o estudante e o professor e vice-versa; a incapacidade da apropriação e utilização das tecnologias por parte dos gestores, bem como a inexistência de profissionais capacitados em número considerável para atuar em diferentes áreas que compõem o sistema de EaD, aspectos que foram apontados como os que inibem o progresso da credibilidade da modalidade. Muitos estudantes encontram dificuldades para se informar sobre o curso que frequentam; no geral, matriculam-se e, à medida que o curso decorre, vão se dando conta dos gastos necessários e sistemáticos, o que origina incerteza e ansiedade. (MOÇAMBIQUE, 2013).

Para Kerres e Lahne (2009), o aumento da diversidade nos perfis dos estudantes representa um desafio para muitas universidades convencionais cujos currículos, modalidades de oferta e sistemas de suporte aos alunos muitas vezes não são capazes de responder às diversas necessidades de estudantes "não tradicionais". É essencial dar atenção ao contexto, às características, à motivação, às habilidades, ao conhecimento prévio, à experiência, e assim por diante, dos alunos para planejar oportunidades de aprendizagem adequadas e bem-sucedidas e para evitar o fracasso e a evasão. (STÖTER, *et al.* 2014).

Embora algumas universidades públicas e privadas tendam a se esforçar em oferecer cursos a distância no país, muitas instituições caracterizam-se pela incapacidade de prover programas da modalidade que atendam às diversidades socioculturais dos alunos, principalmente no que se refere a cultura de

inventariação, utilização e partilha de informações do perfil do estudante entre os coordenadores dos cursos e entre os professores. Assim, compreender e encontrar formas de melhorar a atuação desses profissionais não só constitui uma das prioridades para os estudantes, mas também para os gestores responsáveis pela regulação dos programas de EaD em Moçambique. Por outro lado, pelo fato de Moçambique ser um país com uma diversidade cultural muito vasta, como foi referido, dar a conhecer aos professores e aos gestores a relevância da valorização e preservação das informações relacionadas com o perfil do estudante dessa modalidade de educação, para melhor gerir e organizar as atividades por eles desenvolvidas vai permitir uma maior capacidade de resposta às demandas por essa modalidade ao nível das instituições de ensino. Portanto, é nesse contexto que o estudo foi desenvolvido, definindo-se o seguinte problema de pesquisa: **como o conhecimento sobre o perfil do estudante vinculado a cursos a distância pode apoiar a implementação de boas práticas de organização e gestão das unidades académicas que oferecem cursos superiores a distância?**

E, para sustentar essa pergunta, foram definidas as seguintes questões de pesquisa: o perfil do estudante de Educação a Distância é considerado na gestão e organização de unidades de EaD? Se sim, qual é o nível da sua utilização e valorização pelo coordenador e o professor envolvidos nessa modalidade de educação nos aspectos da gestão e das práticas pedagógicas?

Responder a estas questões também constitui uma tarefa de grande utilidade, pelo fato de mostrar o que pode ser percebido em relação às atividades de gestão desenvolvidas pelo professor e pelo coordenador enquanto atuantes desta modalidade de educação, indicando de que forma os perfis estudantis de EaD estão sendo considerados pelas instituições moçambicanas.

## 1.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS USADOS NO ESTUDO

A presente pesquisa foi definida como sendo aplicada e de carácter exploratório. Trata-se de uma pesquisa aplicada porque são sugeridas as práticas de gestão de unidades de EaD nas instituições estudadas. É também exploratória, porque se pretendeu captar as atitudes e as crenças dos gestores e professores sobre a importância do perfil do estudante de EaD no contexto do seu trabalho.

A pesquisa aplicada, de acordo com Silva e Menezes (2005), é gerada para aplicação prática e, ao mesmo tempo, orientada para solucionar problemas identificados localmente. A pesquisa exploratória visa a aprimorar ideias ou descobertas de ideias. (GIL, 2002).

No que se refere à abordagem do problema estudado, a pesquisa foi classificada como sendo qualitativa, embora tenham sido usados dados quantitativos para complementação das nossas análises. Na pesquisa qualitativa, segundo a perspectiva de Guerra (2014, p. 11), o pesquisador aprofunda-se na compreensão dos fenômenos que estuda –ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocuparem com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Por sua vez, a pesquisa quantitativa, para Prodanov e Freitas (2013, p.70), caracteriza-se pela quantificação dos fenômenos estudados, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e técnicas estatísticas (percentagem, média mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.)<sup>1</sup>.

Tratando-se de um estudo em que os sujeitos selecionados são de duas instituições públicas moçambicanas – nesse caso, os sujeitos da UEM e da UP –, no que se refere ao procedimento técnico utilizado, foi adotado o método do estudo de caso. Para Gerring (2007, p. 69), um estudo de caso é um estudo intensivo de um caso singular ou de um pequeno número de casos que se baseia em dados e promessas de elucidar uma população maior de casos. Já Yin (2001, p. 32) definiu-o como sendo uma investigação empírica que tem por objetivo investigar um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

### **1.1.1 Sujeitos da pesquisa**

No que se refere ao tamanho da amostra dos sujeitos pesquisados, importa referir que a sua seleção foi com base no pressuposto teórico da amostra não probabilística. Para Barbetta (2002), nesse tipo de amostra, cada subconjunto da

---

<sup>1</sup> Embora se tenha apresentando dados estatísticos, eles foram analisados qualitativamente.



população com o mesmo número de elementos tem a mesma chance de ser incluído. Nesse contexto, foram selecionados intencionalmente para o presente estudo os seguintes sujeitos da pesquisa: sete coordenadores do curso a distância, 60 professores efetivos com experiência comprovada na modalidade<sup>2</sup> e 1013 estudantes que lecionam e estudam nessa modalidade de educação (Tabela 1).

Tabela 1 – Número de sujeitos selecionados para o estudo

<b>Universidades</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Professores</b>	<b>Coordenadores</b>
UEM	144	25	3
UP	869	35	4
Total	1013	60	7

Fonte: Elaborada pelo autor.

### 1.1.2 Instrumento de pesquisa

Quanto à natureza dos dados coletados e às técnicas utilizadas, para o presente estudo, aplicaram-se as técnicas de entrevista semiestruturada e o questionário. A entrevista em profundidade, na concepção de Roesch (1999, p. 159), é a técnica fundamental da pesquisa qualitativa. Seu objetivo primário é entender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações em contextos que não foram estruturados anteriormente, a partir das suposições do pesquisador. Por sua vez, o questionário, de acordo com Yin (2001), possibilita a promoção do relacionamento entre os envolvidos na pesquisa, de maneira orientada e com o intuito de solucionar o problema investigado. A entrevista foi aplicada aos coordenadores do curso, e o questionário, aos professores e aos estudantes.

Uma vez que, em algumas pesquisas de cunho qualitativo, o que importa não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes (DELANDE, 2008), vale destacar que as informações que dizem respeito aos coordenadores e aos professores com experiência comprovada foram concedidas pelos coordenadores de curso de EaD sob o aval do diretor de cada faculdade/escola que oferece essa modalidade de educação.

Enquanto que a entrevista aplicada aos coordenadores do curso e o questionário aplicado aos professores tinham como objetivo compreender o

<sup>2</sup> Neste estudo, consideramos como professores com experiência comprovada somente aqueles que tinham seis meses ou mais de trabalho com a EaD.

entendimento que eles têm sobre importância do perfil do estudante de Educação a Distância e sua valorização para os processos de organização e gestão de unidades de EaD, o questionário aplicado a estudantes objetivou identificar e compreender as suas características enquanto frequentadores dessa modalidade de educação.

Vale lembrar que, no que tange à estratégia de distribuição dos questionários aos professores, cada departamento que oferece o curso de Licenciatura a Distância da UEM e da UP recebeu oito questionários. Isso significa que, dos 104 docentes (i.e., 52 para cada instituição) que se mostraram disponíveis para receber e preencher o questionário, apenas 60, sendo 35 da UP-Sede e 25 da UEM, é que preencheram e devolveram o referido questionário. E, para obtenção das informações dos estudantes, foram administrados 1500 questionário online. Desse número, 1013 é que foram respondidos e devolvidos.

Ainda no que se refere às características do questionário e da entrevista, importa sublinhar que o questionário aplicado aos professores foi constituído por 15 questões, sendo duas abertas (questões 11 e 15) e 13 questões fechadas (Apêndice A). O questionário dos estudantes foi constituído de oito questões fechadas (Apêndice B). Por outro lado, a entrevista direcionada aos coordenadores do curso tinham cinco perguntas-chave. Deste modo, visto que se tratava de uma entrevista em profundidade, consideraram-se outras questões que foram surgindo no decorrer da conversa com os entrevistados (Apêndice C).

Importa referir que os dois instrumentos de pesquisa aplicados aos sujeitos possibilitaram a análise e comparações dos respondentes e, conseqüentemente, permitiram ao pesquisador aprofundar as suas reflexões sobre a implementação de EaD nas duas instituições, não descurando dos conceitos e das teorias apresentadas no presente estudo.

Optou-se por não coletar as informações dos professores através do inquérito *online*, pelo fato de os docentes pesquisados serem apenas 60; de todos eles trabalharem na cidade de Maputo; e de as faculdades terem garantido a realização da pesquisa, o que possibilitou fazer entrega de forma individualizada do questionário aos sujeitos.

Para Vieira *et al.* (2010), o questionário online deve ser aplicado tendo em conta as condições do contexto em que se realiza a pesquisa. Apesar da sua flexibilidade, ele apresenta algumas desvantagens, como, por exemplo, a seleção e qualidade da amostra, a falta de habilidade dos respondentes, a baixa taxa de

respostas, entre outros. Dessa maneira, tomaram-se alguns cuidados no sentido de se obterem dados fidedignos. Por exemplo, o questionário direcionado aos professores foi entregue presencialmente com objetivo de esclarecer dúvidas e também para compreender a pré-disposição do seu preenchimento pelos inqueridos.

### **1.1.3 Análise dos dados**

No que se refere ao tratamento e à análise dos dados, importa referir que as entrevistas com os coordenadores do curso foram gravadas; e, em seguida, fez-se a transcrição e análise com base na trajetória da análise de conteúdo temática, sugerida por Minayo (2008). Em primeiro lugar, organizamos os dados da entrevista e do questionário. Em segundo, codificamos as informações, explorando em profundidade os aspectos das unidades temáticas definidas. E, em terceiro, realizamos uma análise crítica das informações de forma sistemática, emitido induções por meio dos conceitos teóricos e da realidade empírica.

Vale destacar que alguns dados foram introduzidos e processados numa base de dados do SPSS – *Statistical Program for Social Sciences* e *Excel*, para gerar os dados numéricos e percentuais dos questionários, tanto os que foram aplicados aos professores como também os que foram enviados aos estudantes. Ainda, ao longo do texto, foram adotados, para designar os coordenadores entrevistados, os códigos C1, C2 e C3, e assim sucessivamente, para salvaguardar os seus depoimentos.

Em termos da sua estrutura, na introdução, são apresentadas as notas introdutórias sobre as perspectivas da EaD em Moçambique; anunciam-se o objeto de pesquisa, os objetivos, a pergunta de pesquisa, a metodologia e a justificativa. No segundo capítulo, discutem-se os conceitos, as teorias e a história da EaD, com o intuito de compreender como esse campo de estudo se desenvolveu e quais foram as principais mudanças que se conduziram para fortalecer a dimensão histórica em Moçambique.

Em seguida, no terceiro capítulo, faz-se uma caracterização da situação atual da EaD em Moçambique, especificando-se as características da modalidade na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e na Universidade Pedagógica (UP). Nesse âmbito, procuramos trazer as principais características da modalidade e os desafios previstos para os próximos anos.

No quarto capítulo, discute-se a multidimensionalidade da gestão de unidades dessa modalidade de educação, de modo que se analisam as tipologias das instituições de EaD, o sistema de gestão, as problemáticas de gestão da modalidade nas instituições convencionais e a importância das tecnologias para organização e gestão da modalidade.

No quinto capítulo, são apresentados e analisados os resultados do estudo empírico. Nesse sentido, buscamos, em primeiro lugar, apresentar as características do perfil dos sujeitos da pesquisa e, em seguida, procuramos compreender as abordagens sobre o perfil do estudante e sua importância para a organização e a gestão da modalidade.

No sexto capítulo, refletimos sobre a importância do perfil do estudante para organização e gestão de unidades de EaD, e as estratégias para a promoção de práticas de gestão voltadas para a valorização do perfil do estudante dessa modalidade de educação. E, por último, são apresentadas as considerações finais.

## 2 COMPREENDENDO OS CONCEITOS, AS TEORIAS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A presente pesquisa teve como suporte teórico a teoria de desenvolvimento Organizacional, de Leland Bradford (1978)<sup>3</sup>. Essa teoria aborda os estudos do comportamento humano e da estrutura. Além disso, é um esforço para alterar comportamentos, valores, atitudes e estrutura de uma organização para que ela se adapte às mudanças e aos desafios cada vez mais comuns nas empresas ou instituições de ensino<sup>4</sup>.

Neste capítulo, apresentamos, em primeiro lugar, os principais conceitos e teorias de EaD que consideramos apropriados para o presente estudo. Em segundo, refletimos sobre a história de EaD no mundo, evidenciando, portanto, os principais marcos históricos que contribuíram para o fortalecimento desse campo de estudo. Em terceiro lugar, apresentamos algumas experiências de EaD na África do Sul, na China e no Brasil, com o intuito de compreender as suas características e quais podem ser os elementos a se considerar para o aprimoramento da modalidade em Moçambique.

### 2.1 CONCEPÇÕES E TEORIAS DE EAD

Acreditamos que os pressupostos teóricos apresentados nesta seção são suficientes para dar suporte ao estudo que nos propusemos a desenvolver. Neste contexto, no que se refere a Moçambique, as teorias apresentadas contribuirão significativamente para o aprimoramento dos níveis de compreensão dos gestores envolvidos não só na modalidade a distância, mas também daqueles que queiram compreender como e de que forma devem ser operacionalizados os programas de EaD ao nível de outros setores de produção.

---

<sup>3</sup> Para compreensão da sua abordagem, usamos o texto de Buch e Marshak (2009). Esses autores discutem a revisão teórica sobre o desenvolvimento organizacional. Disponível em: <http://www.gervasebushe.ca/revisioning.pdf>.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.okconcursos.com.br/apostilas/apostila-gratis/111-administração-geral/359-teoria-do-desenvolvimento-organizacional-tdo>.

### 2.1.1 Concepções de EaD

As mudanças socioeconômicas e culturais que temos verificado ultimamente em muitos países têm influenciado alguns pesquisadores que estudam a EaD. Um leitor atento facilmente poderá perceber que os conceitos da EaD existentes na literatura têm variado de autor para autor. Neste contexto, apesar de haver perspectivas diferentes, por um lado, a diferença enriquece o debate e, por outro, fortalece a construção teórica dessa modalidade de educação, conforme afirmam Herminda e Bonfim (2006).

De acordo com Holmberg (1977), a Educação a Distância abrange formas de estudo que não estão sob a supervisão imediata e contínua dos tutores presentes nas salas de aula ou nas mesmas instalações dos alunos, mas que, no entanto, beneficiam-se do planejamento, orientação e ensino de uma organização tutorial.

A EaD pode também ser compreendida como

Um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes racionalizadas pela aplicação da divisão de princípios trabalhistas e organizacionais, bem como pelo uso extensivo de tecnologias, especialmente com a finalidade de reproduzir material didático de alta qualidade, o que possibilita instruir um grande número de alunos ao mesmo tempo, independentemente de seu local de residência ou ocupação. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem. (PETERS, 1973).

Percebe-se, entretanto, que a EaD é efetivada num contexto em que o professor e o aluno não estão no mesmo espaço físico, e as atividades são desenvolvidas através de uma planificação consistente. Outro aspecto importante que podemos mencionar diz respeito às competências dos intervenientes envolvidos. Isto é, tendo em vista que se trata de um método de transmissão de conhecimentos, competências e atitudes, pensar na definição de EaD significa olhar para os diferentes processos tecnológicos que vão viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. Esse processo pode ser levado a cabo de forma intencional e com base nos princípios organizacionais que o autor destaca, como, por exemplo, divisão de trabalho e utilização de meios técnicos com o objetivo de se produzirem os recursos que vão potencializar a aprendizagem do estudante.

Ainda na definição do autor, é importante compreendermos que os princípios organizacionais, a divisão do trabalho e os meios técnicos que ele defende estão

relacionados com os princípios de administração científica e administração clássica<sup>5</sup>. Assim, equipara-se a EaD como um modelo de educação que está relacionado com princípios de administração industrial, em que, como bem apontou Keegan,

[...] as relações professor/ estudante configuram-se de forma diferente se comparado com o ensino presencial: controladas por regras técnicas mais que por normas sociais; são concebidas a partir de orientações e directivas e não no contacto pessoal; os objetivos são atingidos pela eficiência e não pela interação social (KEEGAN, 1996).

Portanto, nota-se que as tecnologias educacionais não possuem essas características. As tecnologias na EaD visam a viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que a busca da eficiência pela interação social depende do profissional, e não das tecnologias. Por isso, para Simonson *et al.* (2008), podem ser considerados ainda quatro elementos para se definir a EaD, a saber: o aspecto institucional, a separação entre o professor e o aluno, as telecomunicações interativas e o sistema de telecomunicações.

Em relação ao aspecto institucional, ainda de acordo com Simonson *et al.* (2008), é a instituição que define a EaD a partir de autoestudo, considerando que a instituição referida pode ser uma escola ou uma faculdade. O segundo componente da definição é o conceito de separação do professor e do aluno. Na maioria das vezes, isso é pensado em termos geográficos – os professores estão em um local, e os alunos, em outro. Além disso, na definição está implícita a separação do professor e do aluno no tempo.

As telecomunicações interativas são o terceiro componente da definição de EaD. A interação pode ser síncrona ou assíncrona – ao mesmo tempo ou em tempos diferentes. Assim, os alunos podem interagir uns com os outros, com recursos de instrução e com o professor. Portanto, a interação não deve ser a principal característica da instrução, mas deve estar disponível e ser relevante.

O componente sistema eletrônico implica mídia eletrônica, como a televisão, a internet, entre outros. Ainda, o autor salienta que esse termo não precisa se limitar apenas a meios de comunicação. Telecomunicações são definidas como

---

<sup>5</sup> São teorias de administração que enfatizam a racionalização do trabalho, através de princípios organizacionais, como, por exemplo, controle, divisão de atividades e tarefas de acordo normas estabelecidas pela organização etc.

comunicação a distância. Essa definição inclui comunicação com o sistema postal, como um estudo por correspondência e outros métodos eletrônicos de comunicação.

Para Moore e Kearsley (2007), a EaD é definida como a

Aprendizagem planejada que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administração especiais. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2).

Nessa definição, os autores sublinham que, em primeiro lugar, há que usar o termo “educação” para estudar o aprendizado e o ensino, “Porque o aprendizado e ensino não são as mesmas coisas que aprendizado. Os autores acrescentam ainda que, o que percebemos acidentalmente ao olhar pela janela da sala não é educação”. O que é aprendizado no contexto da educação, na verdade, é tudo aquilo que foi planejado e que o aluno se propõe deliberadamente a aprender, auxiliado por uma outra pessoa – o professor –, que cria, deliberadamente, meios para ajudá-lo a aprender. (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 2).

Percebe-se, à luz desse posicionamento, que o aprendizado em educação é intencional, obedecendo a normas e regulamentos pré-estabelecidos por uma instituição – processo que podemos também chamar de educação formal. Significa que toda prática do processo de ensino e aprendizagem é orientada por uma política. E as questões organizacionais, administrativas, tecnológicas, a relação entre o professor e o aluno, bem como as metodologias usadas no curso, são elementos imprescindíveis para a definição de EaD.

Além do termo Educação a Distância, também é comum encontrarmos alguns termos usuais da área que costumam ser facilmente confundidos com a EaD, e que não são congruentes entre si, a saber: ensino a distância, ensino *online*, *e-learning* (ALMEIDA 2003; ANDRADE 2009) e ensino híbrido (*blended-learning*).

O ensino a distância foca essencialmente no papel do professor (o que ensina). Baseia-se na ideia de que basta transmitir o conhecimento. É realizado pelo uso de diferentes meios de comunicação (cartas, rádio, televisão, telefone, fax, e-mail, internet etc.) e baseia-se tanto na noção de distância física entre o aluno e o professor como na flexibilidade do tempo e na localização do aluno em qualquer espaço.

Já o ensino *online* refere-se à modalidade de ensino a distância por meio da *internet*. A comunicação pode-se dar na forma síncrona ou assíncrona.



O meio síncrono é quando professor e aluno estão conectados ao mesmo tempo utilizando recursos como telefone, chats, videoconferências, onde o professor ministra a aula e os alunos acompanham, podendo fazer perguntas, participar de discussões, podendo assim enriquecer seus conhecimentos, como também tirar dúvidas que possam ocorrer. E no meio assíncrono, professor e alunos não estão no mesmo lugar e ao mesmo tempo, tendo como exemplos os fóruns e e-mails, onde o educando entra no momento desejado, deixa perguntas, participa de discussões em momentos diferentes, tendo uma maior flexibilidade e liberdade. (PADILHA, 2013, p. 86-87).

No “ensino *online*”, a *internet* é uma ferramenta utilizada para a distribuição rápida de informações, bem como para proporcionar a interação entre as pessoas. Por sua vez, a modalidade *e-learning* é um programa instrucional distribuído *online* ou pela internet. Inclui tutoriais distribuídos no campus universitário, *workshops*, cursos de curta duração e instrução realizada no local de trabalho. (ALMEIDA 2003; ANDRADE 2009; RUHE; ZUMBO, 2013).

Além do modelo *e-learning*, os modelos de cursos podem ser classificados também por *blended-learning*, ou *b-learning*, e *mobile-learning*, ou *m-learning*. Enquanto o primeiro modelo une as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) com momentos presenciais ou virtuais, o que podemos chamar de modelo híbrido (PADILHA, 2013, p. 87), o segundo se refere a processos de aprendizagem que ocorrem, necessariamente, apoiados pelo uso de Tecnologias Móveis e sem Fio (TMSF), tais como telefone celular, *palmtops*, telefones inteligentes ou *laptops* com conexão a redes sem fio, assim como aplicações de RFID (*Radio Frequency Identification*) no ensino. (SCHLEMMER *et al.*, 2007, p. 2; PADILHA, 2013, p. 87). Por conseguinte, devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. (BRASIL, MEC 2014, p. 7).

Importa referenciar que muitos conceitos sobre EaD são apresentados descritivamente, construídos com base no ensino presencial, ou enfatizam a separação física entre professor e aluno e a utilização de tecnologias para que o processo de comunicação seja realizado. (GUAREZI, MATOS, 2009). Num olhar mais profundo, os autores consideram insuficiente e reducionista uma proposta que vise apenas ao ensino a distância, visto que ensinar é uma ação que não tem sentido se está separada da aprendizagem. “A educação, portanto, só se efetiva quando é possível aprender, quando o próprio sujeito é capaz de construir e

reconstruir modelos, com os quais ele consiga atribuir sentido às informações que recebe.” (VALLARDI, OLIVEIRA, 2005, p.74). E nesse contexto, apesar dessa divergência, os autores sublinham ser necessário reconhecer que a EaD aplica princípios industriais na educação. Busca-se o máximo resultado com o menor investimento, o que revela grandes contradições. No entanto, não se pode, com isso, descartar a EaD completamente e ignorar suas potencialidades no campo educacional. É necessário discutir qual EaD, para que e para quem promovê-la. (LOPES; PERREIRA 2017, p. 16).

Como definição oficial, em Moçambique, o Decreto n° 35/2009, de 7 de julho, aprovado pelo Conselho de Ministros em 30 de junho de 2009, definiu EaD como sendo

Uma modalidade de ensino-aprendizagem em que os formandos e formadores desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diferentes, na maior parte das vezes; ou ainda, destaca o EAD com sendo uma modalidade constituída por várias componentes, entre as quais: a) planificação; b) aquisição, c) desenvolvimento, produção e distribuição do material de estudo; d) gestão e administração, incluindo o registo dos estudantes; e) atendimento e apoio ao estudante; f) avaliação e garantia de qualidade. (MOÇAMBIQUE, 2009).

Na Lei n.º 4, de 23 de março de 1983, a EaD foi definida como uma modalidade destinada a todos os moçambicanos que não poderiam realizar ou continuar os seus estudos em regime normal, visando à elevação permanente dos seus conhecimentos técnico-científicos. Mas, dadas as mudanças sociopolíticas e econômicas que o país vivenciou nos finais da década de 1980, em 1992, foi aprovada a Lei n.º 6, de 6 de maio de 1992. Nessa lei, a EaD constitui não somente uma forma complementar de ensino regular, mas também uma modalidade alternativa do ensino escolar, incidindo mais no ensino de adultos e na formação de professores.

Compreende-se deste modo que, antes da aprovação do Decreto n.º 35, de 7 de julho de 2009, a EaD foi considerada como uma alternativa para aqueles que não conseguiam entrar no sistema presencial. Foi só a partir desse decreto e de outras normas que foram sendo criadas que a modalidade passou a ser considerada como mais uma opção viável para todos.

Por exemplo, com a pretensão de colocar Moçambique na rota de desenvolvimento econômico, foi promulgado o Decreto n.º 18, de 28 de dezembro de 2018, que aprova o novo sistema de educação no país. Nesse decreto, a EaD é conceituada como sendo uma modalidade de educação essencialmente não

presencial contemplada nos subsistemas de Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Profissional, Educação Superior e Formação de Professores. Nesse contexto, a modalidade de EaD visa a proporcionar a todos os cidadãos que, não podendo ou não querendo realizar os seus estudos em regime presencial, pretendam elevar os seus conhecimentos. (MOÇAMBIQUE, 2020).

Portanto, fica claro de que, ao se discutir o conceito da EaD, é de extrema importância ter em conta a questão da interação e da comunicação, a diferença entre a Educação a Distância e o ensino a distância, o uso de tecnologias de telecomunicação e a separação física, bem como para quem se destina essa modalidade de educação. Isso equivale a dizer que existem vários conceitos sobre o que realmente constitui a EaD. Ou seja, cada autor procura defini-la conforme o contexto econômico, político, social e tecnológico em que ele estiver inserido. (MOMBASSA, 2013).

Pelo fato de a maioria da população moçambicana estar a viver nas zonas rurais sem acesso a energia e *internet* de qualidade, não é viável, na nossa percepção, no atual contexto, conceber propostas de EaD voltadas somente para *e-learning e/ou educação online*. Torna-se necessário que se façam propostas combinadas de vários meios de ensino. Em vez de se propor, por exemplo, apenas o *e-learning*, é necessário que sejam também incorporados material impresso, rádio, televisão, além de áudio e vídeo, uma vez que, dos 29.909.798 milhões da população moçambicana, somente 22,2% é que têm acesso a rede elétrica. Além disso, de acordo com o INED, há poucos provedores de internet; os existentes ainda não têm a velocidade ou a qualidade que possa ajudar as pessoas de baixa renda; e até hoje só existe a Movitel com sinal nas zonas rurais<sup>6</sup>.

Por conseguinte, resta-nos dizer que as tecnologias mudam e a forma de entender a oferta da educação começa a ter outras perspectivas; é preciso acompanhar essas alterações, visto que, segundo destacaram Simonson e Scholoser (2002), o período contemporâneo costuma ser caracterizado como uma mudança imprevisível: globalização, provocada por viagens aéreas supersônicas, televisão por satélite, comunicações por computador e mudanças sociais inspiram novas maneiras de olhar para a Educação a Distância. (SIMONSON; SCHOLOSER, 2002, p. 6).

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://ined.gov.mz/faq/>.

Nessa perspectiva, Edwards (1995) usou o termo aprendizado aberto para descrever uma nova maneira de olhar a educação em um mundo diversificado e em rápida mudança. Ele indica que a Educação a Distância e a aprendizagem aberta são duas abordagens distintas da educação. Embora não defina os dois termos, Edwards afirma que a Educação a Distância oferece oportunidades de ensino a distância usando material produzido em massa para um mercado de massa. (SIMONSON; SCHOLOSER, 2002). E, no nosso entendimento, a educação aberta envolve a formação continuada, não necessariamente associada à titulação, a certificados veiculados a um curso.

Portanto, diante do que foi até aqui apresentado, resta-nos dizer que a EaD consiste num processo que enfatiza a construção e socialização do conhecimento, a operacionalização dos princípios e fins da educação, de forma que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo. (SCHLEMMER; MOREIRA, 2020, p. 14). O Ensino a Distância, conforme Ladim (1997), pode ser entendido como um método de instrução de conhecimento ou treinamento em que o professor/instrutor se encontra distante dos estudantes. As atividades são desenvolvidas através de material impresso ou suportes tecnológicos etc.

Ao aprofundar, ainda, a diferença entre a EaD e o ensino a distância, Ladim sublinhou dois aspectos importantes, que são os termos educação e ensino. Para a autora, Ensino corresponde a instrução, transmissão de conhecimentos e informações, adestramento, treinamento. Educação pode ser compreendida como prática educativa, processo de ensino-aprendizagem, que leva o indivíduo a aprender a aprender, a saber pensar, inovar, construir, conhecimentos, participar ativamente de seu próprio crescimento. Portanto, é um processo de humanização que alcança o pessoal e o estrutural, partindo da situação concreta em que se dá a ação educativa numa relação dialogica.

## 2.2 TEORIAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As teorias de qualquer área científica, sem sombra de dúvidas, constituem pilares indispensáveis que facilitam a compreensão de uma realidade vivida. Várias são as pesquisas que defendem esse posicionamento, uma vez que elas possibilitam maior entendimento das circunstâncias em que vivem as organizações, as pessoas ou mesmo diferentes sociedades.

A definição do conceito de “teoria”, disponível no dicionário *Aulete*<sup>7</sup>, delinea-a como um conjunto de ideias sistematizadas que dão base a uma filosofia, uma ciência, uma visão a respeito de aspectos da realidade etc. Moore e Kearsley (2010, p. 235) sublinharam que tudo que está registrado na literatura de uma área é a teoria dessa área. E os fatos e conceitos que formam a teoria proporcionam uma perspectiva compartilhada para aqueles que a estudam, além de um vocabulário comum para discuti-la, analisá-la ou criticá-la. A teoria informa a prática de três maneiras fundamentais: forma uma moldura de referência; fornece um modelo geral para análise; e orienta a tomada de decisão reflexiva. (HOY; MISKEL; TARTER, 2015, p. 1).

Entende-se, a partir dessas definições, que a teoria constitui a bússola que nos orienta; oferece-nos caminhos para compreender e interpretar a realidade – isto é, o contexto em que se desenvolve, por exemplo, uma atividade –, ou pode também ser compreendida como um mapa. Um mapa resume aquilo que é conhecido sobre um lugar; e, caso existam espaços vazios, o mapa os indica. Essa é a chave para se saber onde é necessário fazer novas incursões (isto é, pesquisas).<sup>8</sup> (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 235).

Portanto, assim como as outras ciências, a EaD também possui suas teorias. Dentre vários aportes que a literatura destaca, consideramos apropriado incorporar no presente estudo as Teoria de Aprendizagem Independente, de Charles A. Wedemeyer; a Teoria de Industrialização, de Otto Peters; a Teoria da Conversação Didática, de Holmberg; e a Teoria Transacional, de Michael G. Moore.

Para melhor entendimento dessas teorias, são apresentadas, a seguir, as características de cada uma.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.aulete.com.br/teoria>.

<sup>8</sup> Para Moore e Kearsley (2010), as pessoas que se empenham em realizar descobertas e que não leram a teoria – exaustivamente em suas formas resumidas – estão viajando sem um mapa. Nas pesquisas, formulam perguntas que já foram respondidas, ou que não são respondíveis; e, por não compreenderem o vocabulário, ficam confusas e causam muitos problemas.

### 2.2.1 Teoria de Autonomia e Independência

Charles Wedemeyer<sup>9</sup> é considerado, sem sombra de dúvidas, o pioneiro que procurou incansavelmente contribuir para o desenvolvimento e a formalização de uma teoria de EaD, porque, segundo Moore e Kearsley (2010, p. 237), os primeiros cursos formais de instrução começaram nos primeiros anos da década 1970, quando ele iniciou seu seminário de pós-graduação sobre o estudo independente, oferecido pelo programa de educação de adultos na *University of Wisconsin-Madison*.

Wedemeyer acreditava que os objetivos da educação deveriam incluir aprendizagem centrada no estudante. O aluno deveria aprender os valores e as habilidades necessárias para se tornar um aprendiz independente, para que pudesse buscar, ao longo da vida, aprendizagem em qualquer lugar. (DIEHL, 2012).

A definição de Wedemeyer (1971) de estudo independente enfatiza o ensino-aprendizagem como uma questão que pode ser desenvolvida separadamente. Ou seja, o professor e o aluno realizam as suas tarefas estando distantes um do outro. Os docentes comunicam-se de várias maneiras, com o objetivo de oferecer oportunidades aos estudantes de continuar aprendendo em seus próprios ambientes. (DIEHL, 2012).

Pelo fato de a sua teoria ter enfatizado o aluno e ter introduzido a ideia de um domínio da educação em que os professores e alunos realizam suas tarefas essenciais separados, essa foi a principal característica que definiu a Educação a Distância. Dito de outro modo, a ideia do estudo independente, na sua essência, refere-se tanto ao estudo interno desenvolvido pelo aluno quando ao externo. Além disso, o estudo poderia ser aplicado em programas presenciais tradicionais e não tradicionais a distância; e a aprendizagem ao longo da vida poderia acontecer da melhor maneira possível, através de sistemas educacionais abertos e flexíveis.

Portanto, para Wedemeyer, a educação formal tinha de abandonar a sua forma tradicional, porque ela se caracterizava pelo padrão persistente de um aluno dependente, cujos objetivos, atividades e recompensas eram decididos pelos políticos e pelos grupos de professores. Portanto, para que o estudo independente pudesse ser efetivamente implementado, de acordo com Wedemeyer, a EaD deveria

---

<sup>9</sup> De acordo com Moore e Kearsley (2010, p. 236), além de Charles Wedemeyer, provavelmente Noffsinger, foi a primeira pessoa que tomou a iniciativa de produzir a primeira descrição sistemática da educação por correspondência norte-americana.

ser mais flexível, não somente do ponto de vista da sua organização, mas da capacidade de garantir a aprendizagem do estudante. Além disso, considerando-se as diferenças socioculturais e econômicas dos alunos, implantar modelos que se ajustam ao seu contexto possibilitaria sua maior autonomia.

O autor salienta também a necessidade de afastar o professor das tarefas administrativas para que o estudante tenha um acompanhamento efetivo. Portanto, toda a logística necessária deve atendê-lo. Mesmo aquele estudante que esteja sozinho em qualquer ponto deve ser visto como sendo o centro de aprendizagem.

Além de Wedemeyer, outros autores que também contribuíram para o desenvolvimento dessa teoria foram Rudolf M. Delling (Alemanha) e Michael G. Moore (EUA) <sup>10</sup>. Para Delling, a Educação a Distância deveria ser entendida como um sistema multidimensional de aprendizagem e de processos de comunicação, com ajuda de recursos de sinal artificial. A ênfase de EaD deveria estar voltada para a autonomia e a independência do aluno, porque os adultos eram normalmente os estudantes do programa de EaD e, como se não bastasse, não se aceitava a relação entre o professor e o aluno que se observava na educação convencional. (KEEGAN, 1986). Dito de outro modo, a função da organização era ajudar o aluno e reduzir o papel do professor. Isso significa que as instituições educacionais, segundo o autor, tinham de lançar todo o peso da sua análise sobre a aprendizagem do aluno a distância.

Ainda no que se refere à Teoria de Autonomia e Independência, pode-se mencionar a contribuição de Michel Moore. Esse autor, segundo Peters (2006), tem o mérito de ter esclarecido em outro plano teórico, e reduzido a um conceito, aquilo que foi buscando com a ajuda dos modelos da correspondência, do diálogo, do professor, dos tutores e da transmissão eletrônica –a saber, reduzir a distância entre docentes e discentes por meio de simulação (PETERS, 2006, p. 63)–, uma vez que foi no ano de 1972 que ele tentou definir uma teoria da Educação a Distância, afirmando que

A EaD não poderia ser entendida com separação geográfica entre os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem (professor-aluno), mas, sim, e mais importante, um conceito pedagógico; significa que, o

---

<sup>10</sup> Ainda na linha da Teoria de Autonomia e Independência, também encontramos Garrison (1989). Segundo Conrad (2015, p. 398), a partir da teoria transnacional de Moore, ele apresentou uma tríade de controle, autonomia e responsabilidade para explicar a gama de possibilidades de comunicação entre alunos e professores a distância. Analisou, igualmente, a interação entre fatores de comunicação, com foco nos elementos de autonomia e controle na estrutura da aprendizagem a distância – fatores auxiliares de independência e interdependência.

conceito descreve o universo das relações professor-aluno quando se encontram separados no tempo e/ou no espaço. (MOORE, 1993).

Embora seja verdadeiro que todos os alunos de Educação a Distância estejam afastados de seus professores em termos de espaço e/ou tempo, o importante para os praticantes e pesquisadores é o efeito que essa distância geográfica exerce no ensino e no aprendizado. (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 239).

Explicando o posicionamento acima, os autores sublinham que:

Quando se refere à aprendizagem a distância, não se está a querer dizer de uma experiência educacional que não seja diferente de cursos presenciais exceto pela distância física entre alunos e professor, porém, descrevem uma família de programas que possuem diferença distintiva e qualitativa. (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 240).

Portanto, a interação a distância<sup>11</sup>, referem os mesmos autores, é o hiato de compreensão e comunicação entre os professores e alunos causado pela distância geográfica, que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação.

Esses elementos diferenciadores, segundo Moore (1993), podem ser agrupados em dois grupos, além das variáveis relacionadas com o comportamento do estudante. Nesse caso, seriam: o diálogo, e a estrutura e autonomia do aluno.

O diálogo educacional, ainda de acordo com o autor, é construído e desenvolvido entre o professor e o aluno ao longo das interações que ocorrem quando alguém ensina e os demais reagem. E, se o diálogo acontece, sua extensão e natureza são determinadas pela filosofia educacional do indivíduo ou grupo responsável pelo projeto do curso, pela personalidade do professor e do aluno, pelo tema do curso e por fatores ambientais.

O segundo grupo de variáveis que determinam a distância transacional concerne aos elementos do projeto do curso, ou às maneiras de se estruturar o programa de ensino para ser transmitido pelos diversos meios de comunicação. A estrutura expressa a flexibilidade ou a rigidez dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa. Ela descreve em

---

<sup>11</sup> Moore e Kearsley sublinham que interação a distância é uma variável contínua e não discreta. Em outras palavras, argumentam que um programa não é distante ou não distante, mais distante ou menos distante, absolutamente distante.



que medida um programa educacional pode acomodar ou responder a cada necessidade individual do aluno. (MOORE, 1993, p. 5).

Fica evidente, a partir das proposições supracitadas, que estas se referem à quantidade de interação e à estrutura necessária para encurtar essa distância. E isso não só acontece nessa modalidade de educação, mas também no ensino presencial. Dito de outro modo, no ensino presencial, a aprendizagem significativa só pode ocorrer se o estudante tiver acesso a todo o suporte institucional. Esse suporte pode estar relacionado com a quantidade de interação/diálogo que ele tem com o professor e outros intervenientes do sistema, bem como com outras dimensões institucionais que contribuam para que a aprendizagem ocorra. Dessa forma, compreende-se que maior distância transacional entre o professor e o aluno significa menos diálogo e mais estrutura; e menor distância entre eles significa que o programa educacional oferece menos estrutura e mais diálogo. Dessa maneira, segundo Moore (1993, p. 4), não se pode dizer com certeza que qualquer meio, não importa quão interativo seu potencial, proporcionará um programa altamente dialógico, uma vez que ele será controlado por professores que podem, por boas ou más razões, decidir não aproveitar a interatividade.

A seguir, são apresentados alguns processos sugeridos por Moore (1993) que podem ser levados em conta na estruturação de todo o programa de Educação a Distância:

- a) **Apresentação.** Há em muitos programas apresentação de informações, demonstrações de habilidades ou modelos de atitudes e valores. Meios gravados (isto é, texto, fitas de áudio, fitas de vídeo e disquetes) normalmente são os mais poderosos para distribuir tais apresentações. Para informações de curta duração o computador é preferível ao impresso, pois é um meio rápido de atualização de informações e pode servir também como uma biblioteca eletrônica para pessoas que encontram dificuldade de acesso a bibliotecas de livros impressos.
- b) **Apoio à motivação do aluno.** Após terem planejado ou terem recebido um currículo, um programa de conteúdo a ser ensinado, os designers instrucionais e os instrutores devem estimular, ou pelo menos manter, o interesse do aluno no que está sendo ensinado, motivar o aluno a aprender, aperfeiçoar e manter o interesse do aluno, incluindo sua automotivação. Isto é obtido por meio de diversas técnicas de incentivo, com filmes, gravações e texto, feedback dos tutores e diálogo professor-aluno pessoal, individual, não-estruturado.
- c) **Estímulo à análise e à crítica.** Estas são habilidades cognitivas de alto nível, com atitudes e valores associados, que se espera que os alunos desenvolvam em educação superior. Estruturar o desenvolvimento destas habilidades e atitudes a distância é bastante trabalhoso. Os meios gravados são frequentemente vistos como tendo importância especial e o aluno deve ser auxiliado na análise do seu conteúdo e no seu questionamento. Dentre as formas como isto pode ser feito está ouvir

especialistas expõem suas diferenças numa gravação, ou organizar discussões por teleconferência juntamente com uma apresentação impressa ou gravada.

- d) **Aconselhamento e assistência.** O programa educacional deve oferecer orientação sobre o uso do material didático, das técnicas para seu estudo e de algum tipo de referência para indivíduos que precisam de ajuda no desenvolvimento de suas habilidades de aprendizagem e no enfrentamento de problemas pedagógicos. Muitos destes problemas podem ser previstos e solucionados através de material didático estruturado, mas ao fim e ao cabo muitos devem ser resolvidos individualmente por telefone, correio, e-mail e entrevistas presenciais.
- e) **Organização de prática, aplicação, testagem e avaliação.** Deve-se dar aos alunos a oportunidade de aplicar o que está sendo aprendido, seja praticando as habilidades demonstradas, seja manipulando as informações e as ideias apresentadas. Para isto, trabalhos escritos enviados por computador ou por correio normalmente são importantes. O tutor é particularmente valioso na resposta às tentativas de aplicação do novo conhecimento por parte do aluno. Mesmo alunos altamente independentes ficam vulneráveis durante o processo de aplicação, uma vez que não conhecem o suficiente sobre o assunto para estarem certos de que o aplicam corretamente. Um curso a distância bem estruturado oferece oportunidades para diálogo com um instrutor como um meio de ajudar o aluno neste processo de aprendizagem real e de obtenção de feedback.
- f) **Organização para a construção do conhecimento por parte do aluno.** A oportunidade para os alunos se envolverem em suficiente diálogo, de modo a compartilhar com os professores o processo de construção do conhecimento até recentemente era negada aos alunos a distância. Este processo extremamente importante é certamente a principal contribuição do computador pessoal para a Educação a Distância. (MOORE, 1993, p. 7).

Outro dado importante a se ter em conta são as escolhas dos meios para que ocorra o ensino. Saber selecionar o melhor programa e relacioná-lo com as metodologias de aprendizagem são processos indispensáveis à interação. Moore (1993, p. 7-8) justifica esse posicionamento alegando que a eficácia desses programas, embora todos contribuam para a superação da distância transacional, depende também de outras variáveis do ambiente transacional, tais como as características do aluno e do conteúdo. Em geral, no entanto, diferentes processos de ensino podem ser mais adequadamente veiculados por diferentes meios<sup>12</sup>(vide Anexo 1 o modelo proposto pelo autor).

---

<sup>12</sup> Em síntese, como bem destaca Conrad (2015, p. 398), a teoria de Moore repousa sobre o conceito fundamental de que a separação entre professor e aluno cria distância transacional e ação recíproca entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento em situação. Portanto, a relatividade da troca transacional enfatiza a estrutura, o diálogo e a autonomia como elementos-chave na equação da comunicação resultante.

## 2.2.2 Teoria da Industrialização

O trabalho de Otto Peters na Alemanha inclui estudos comparativos ao longo da década de 1960 e uma formulação teórica no início dos anos 1970. Em um grande tratado sobre educação, o autor desenvolveu uma visão da Educação a Distância como uma indústria na forma de ensino e aprendizagem. Ele examinou uma base de pesquisa que incluía uma extensa análise de organizações de ensino a distância da década de 1960. (SIMONSON; SCHLOSSER, 2002).

Segundo Moore e Kearsley (2010, p. 238), a teoria de industrialização de Peters compara a educação a distância com produção industrial de massa. Para ele, de acordo com esses autores, o estudo a distância é uma modalidade complementar em nossa era industrial e tecnológica. Sua tese foi que a Educação a Distância é mais bem compreendida como a aplicação de técnicas industriais<sup>13</sup> na transmissão de instrução. Em sua perspectiva, a não ser que métodos industriais sejam utilizados, a EaD não seria bem sucedida.

As técnicas por si enumeradas incluem: planejamento sistemático, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, automação, padronização e controle de qualidade, bem como uso de um conjunto completo de tecnologias de comunicação modernas. (MOORE; KEASLEY, 2010, p. 238).

Servindo-se dos apontamentos de Peters (1973) sobre técnicas industriais, Simonson e Schlosser (2002, p. 12) e Saito (2000) listam os elementos em sua comparação entre Educação a Distância e os métodos industriais de produção, a saber:

- a) **Racionalização.** É uma característica do ensino a distância no sentido de que o conhecimento de um professor é transmitido a um número teoricamente ilimitado de alunos com uma qualidade constante.
- b) **Divisão de trabalho.** É o que permite o ganho de escala no ensino a distância. A equipe responsável pela instrução direta é diferente da equipe que desenvolve o curso e seus materiais; e o seu tamanho aumenta conforme aumenta o número de inscritos.
- c) **Mecanização.** No ensino convencional, o professor usa os seus instrumentos de forma praticamente artesanal. No ensino a distância, novos instrumentos são utilizados e podem eventualmente alterar a natureza do processo de ensino.

---

<sup>13</sup> Para Moore e Kearsley (2007, p. 238-239), a aplicação de práticas industriais terá como resultado uma alta qualidade; o alto custo desse procedimento é amortizado quando os cursos são distribuídos para um grande número de alunos, o que é denominado pelos economistas economia de grande escala de produção.

- d) **Linha de montagem.** No ensino a distância, o processo de ensino é dividido em várias etapas, e cada uma delas pode ser desempenhada sistematicamente por um membro diferente da equipe.
- e) **Produção em massa.** Formas tradicionais de ensino lidam normalmente com pequenos grupos. O ensino a distância é apropriado ao ensino de massa e beneficia-se de ganhos de escala.
- f) **Preparação do trabalho.** Determina-se como os trabalhadores, as máquinas e os materiais podem se relacionar de maneira útil durante cada fase do processo de produção. Peters acreditava que o sucesso da Educação a Distância dependia decisivamente de uma fase preparatória, que diz respeito ao desenvolvimento do curso a distância, envolvendo especialistas nos vários campos especializados com qualificações muitas vezes superiores às de outros professores envolvidos.
- g) **Planificação.** É o sistema de decisões que determina uma operação antes de ser realizada. Peters observou que o planejamento foi importante na fase de desenvolvimento da Educação a Distância, pois o conteúdo das unidades de correspondência, do primeiro ao último, deve ser determinado em detalhes, ajustado em relação ao outro e representado em um número predeterminado de unidades de correspondência. A importância do planejamento é ainda maior quando o estudo residencial é um componente de um programa de Educação a Distância.
- h) **Organização.** Criam-se arranjos gerais ou permanentes para atividades orientadas a objetivos. Peters observou a relação entre organização racional e eficácia do método de ensino. A organização torna possível para que os alunos recebam documentos exatamente pré-determinados nos horários determinados, para um professor universitário apropriado estar disponível imediatamente para cada tarefa enviada e para que as consultas ocorram em locais fixos. Peters destacou que a organização foi otimizada em programas de Educação a Distância.
- i) **Métodos de controle científico.** São os métodos pelos quais os processos de trabalho são analisados sistematicamente, particularmente pelo tempo estudado e de acordo com os resultados obtidos em medições e dados empíricos. Os processos de trabalho são testados e controlados em seus detalhes elementares de maneira planejada, a fim de aumentar a produtividade, o tempo todo fazendo o melhor uso possível do tempo de trabalho e da equipe disponível. Na Educação a Distância, algumas instituições contratam especialistas para aplicar técnicas de análise científica à avaliação de cursos.
- j) **Formalização.** É a predeterminação das fases do processo de fabricação. Na Educação a Distância, todos os pontos no ciclo, do aluno ao estabelecimento de ensino a distância, aos acadêmicos alocados, devem ser determinados exatamente.
- k) **Padronização.** Um maior grau de padronização é requerido no ensino a distância. Os objetivos gerais de um programa devem estar acima dos interesses pessoais de um professor em particular.
- l) **Mudança funcional.** O papel funcional do professor é dividido em pelo menos três outras funções: provedor de conteúdo (autor de módulos de conteúdo), avaliador de desempenho (instrutor ou tutor) e orientador (conselheiro do programa).
- m) **Objetivos.** São a perda, no processo de produção, do elemento subjetivo usado para determinar o trabalho em um grau considerável. Na Educação a Distância, a maioria das funções de ensino é objetivada, pois é determinada pelo curso a distância, bem como por meios técnicos. Somente em comunicação escrita com o aluno a distância, ou possivelmente em uma consulta, ou em breves eventos adicionais presenciais no campus, o professor terá algum escopo deixado para variantes subjetivamente determinadas no método de ensino.
- n) **Concentração e centralização.** Devido às grandes quantidades de capital necessárias à produção em massa e à divisão do trabalho, tem havido uma tendência a grandes preocupações industriais com uma concentração de

capital, uma administração e um mercado monopolizado. Peters observou a tendência, em instituições de Educação a Distância, de atender a um número muito grande de alunos, como, por exemplo, a Universidade Aberta do Reino Unido. É mais econômico estabelecer um pequeno número dessas instituições que atendem a uma população, em vez de ter um número maior de instituições que atendem a populações regionais.

- o) **A concentração e a centralização** são características de sistemas de ensino a distância. As instituições responsáveis pelo ensino a distância em uma região tendem a ter o monopólio dentro daquele estado ou país. (SIMONSON; SCHLOSSER, 2002, p. 12; SAITO, 2000, p. 16).

Compreende-se, mais uma vez, como foi destacado anteriormente, que Peters incorporou nos seus estudos pressupostos teóricos da teoria científica e clássica de administração, que também preconiza os atributos por ele apresentados. Nesse contexto, de acordo com Belloni (2001), a partir de sua análise sobre a EaD como a mais industrializada forma de educação, diferenciando-se radicalmente das outras formas convencionais que ainda se desenvolvem por métodos artesanais, Peters propôs a seguinte definição:

Estudo a distância é um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independente de seu lugar de residência e de ocupação. (PETERS, 1983).

A proposta da teoria de Peters enquadra-se no paradigma Fordismo, em que, de acordo com Belloni (2001, p. 11) e Moore e Kearsley (2007), para além de constituir “um sistema de produção industrial, caracterizado por elenco limitado de produtos estandardizados; métodos de produção de massa; automação usando máquinas dedicadas a produção de um produto determinado; força de trabalho segmentada responsável por tarefas fragmentadas e especializadas; controle centralizado; e organização hierárquica e burocrática”, ela é conhecida como uma teoria organizacional que não teve divulgação em inglês até a década de 1980. (BELLONI, 2001, p. 10; MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 228). As suas ideias se baseiam, conforme Saito (2000), em um modelo organizacional de Educação a Distância chamado por Holmberg (1995) de "instituições de larga escala" e por Keegan (1996) de "universidades abertas". (SAITO, 2000, p. 17).

Outra questão importante a se ter em conta quando se discute a teoria de Peters é o termo industrialização. Rumble considerou errada a opinião de que a industrialização seria característica da educação a distância, porque, segundo ele,

pode-se provar que a industrialização do ensino e da aprendizagem tem presença em classes ou em grupos. (PETERS, 2006, p. 203). Deste modo, considera-se como inadequada a caracterização do ensino a distância como a forma de ensino e aprendizagem mais industrializada, porque se acredita que a industrialização é uma fase superada e que há muito tal ensino se encontrava numa fase de pós-industrialização. (PETERS, 2006, p. 203). Assim, o autor defendeu que o conceito de ensino e aprendizagem industrializado não se refere ao emprego de alguns ou vários princípios da industrialização, mas sim à analogia entre o processo de ensino e aprendizagem e o processo da produção industrial. Em ambos, ainda de acordo com o autor, estão concentradas todas as características constitutivas, interligadas em sequência sistemática. Daí que o ensino industrializado significa simultaneamente planejamento e divisão de trabalhos prévios, desenvolvimento dispendioso e objetivação de meios, o que faz do ensino acadêmico um produto que pode ser produzido em massa como uma mercadoria, mantido em disponibilidade, distribuído em vasto território, avaliado e otimizado.

### **2.2.3 Teoria de Interação e Comunicação**

Börje Holmberg desenvolveu a sua teoria numa fase em que essa modalidade de educação ainda se baseava na comunicação indireta. Foi considerado por muitos intelectuais da sua época como sendo um dos pesquisadores que soube demonstrar como o professor e o aluno tinham de desenvolver o diálogo. Antes de anunciar o termo conversa guiada, ele o chamou de "didática guiada". Portanto, nessa última anúncio, ele advogou que foi infeliz, porque, nas últimas décadas do século 20, não prestou atenção ao desenvolvimento das tecnologias. Além disso, justificou esse hiato pelo fato de que, para ele, o termo "didática guiada", em muitos casos, tinha uma conotação autoritária – e o autoritarismo não era o que se pretendia para a EaD. (HOLMBERG, 1999; LENTELL, 1997).

Apesar das deficiências indicadas, a essência da teoria, segundo o autor, permaneceu, uma vez que o que estava em causa não eram as proposições que justificavam a teoria, mas o nome em si – ou seja, o termo usado para designar as características de ensino-aprendizagem –; ou ainda, em vez de se chamar didática guiada, uma designação que tem conotação autoritária, passaria a se

chamar conversa didática, em que o professor e o aluno constroem e partilham em conjunto o conhecimento.

A Educação a Distância, conforme Holmberg, assim como citado em Moore e Kersley (2010), deve ser uma conversação – aquilo que denominou conversação dirigida. Para ele, conforme os mesmos autores, Educação a Distância

Implica que o caráter dessa modalidade de educação seja parecido com o de uma conversação dirigida com objetivo de aprendizado e que a presença dos aspectos típicos de uma conversação facilite o aprendizado. E ainda, a percepção da relação pessoal entre os que ensinam e aqueles que aprendem promovem o prazer de estudar e a motivação do aluno e que tal percepção pode ser incentivada por matérias de auto-instrução bem preparadas e uma comunicação a distância interativa e adequada. (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 242).

Essa definição demonstra claramente as variáveis a se ter em conta para que a aprendizagem se desenvolva. Em primeiro lugar, é preciso que a conversa seja clara e que crie entusiasmo para quem ensina e para quem aprende. Em segundo, os meios de ensino também devem despertar no aluno o interesse em aprender. Isso pressupõe elaboração de materiais que possibilitem ao estudante, mesmo na "ausência" do professor, compreender o que lhe é pedido em cada unidade temática, por exemplo.

A pertinência de se manter o diálogo motivador no processo de interação também constitui outro elemento crucial. Assim, o professor, sendo o facilitador do processo de ensino e aprendizagem, deve possuir diferentes habilidades de comunicação que possibilitem influenciar o estudante a sentir-se mais comprometido e com capacidade de tomar decisões face aos objetivos que lhe são propostos.

Essa comunicação, na perspectiva de Holmberg (1995), podia ser simulada assumindo as seguintes formas:

- a) Tráfego bidirecional: a comunicação é real entre o aluno e a instituição que oferece o curso;
- b) Tráfego unidirecional: o aluno recebe o material didático pela instituição de ensino; e a interação, chamada de comunicação simulada, dá-se com esse material. (HOLMBERG, 1995).

A descrição das características da EaD, de acordo com Keegan (1996) poderiam, dessa maneira, ser enquadradas tendo em conta as seguintes proposições:

- a) A separação quase permanente entre professor e aluno durante todo o processo de aprendizagem (o que a distingue da educação presencial);

- b) A influência de uma organização educacional tanto na planificação quanto na preparação de material de aprendizagem e na prestação de serviços de apoio ao aluno (que a difere de estudos particulares);
- c) Uso de mídia, impressão técnica, áudio, vídeo ou computador para unir professor e aluno e partilhar o conteúdo do curso;
- d) Ausência de grupos de aprendizagem; interface no ensino individualizado e não em grupo, com a possibilidade de reuniões ocasionais para fins didáticos de socialização.

A última característica, segundo Holmberg (2003), não precisa ser mencionada. Grupos de alunos podem cooperar apesar de estarem geograficamente separados. Assim, a sua teoria básica, que diz respeito a aprendizagem, ensino e organização, pode ser resumida da seguinte forma (HOLMBERG, 1997, 2003):

- a) A EaD atende principalmente a alunos que não podem ou não querem frequentar o ensino presencial;
- b) O ensino a distância é orientado e apoiado por meios não contíguos, principalmente materiais de curso reduzidos e comunicação mediada entre os alunos e uma equipe de apoio da organização (escola, universidades etc.) responsável pelo desenvolvimento do curso, pela interação aluno-tutor, pelo aconselhamento e pela administração do programa de ensino-aprendizagem, inclusive arranjos para interação aluno-aluno. Portanto, a EaD é aberta para os comportamentalistas, cognitivistas, construtivistas, dentre outros;
- c) No centro do ensino e aprendizagem a distância, estão as relações pessoais entre os interessados; observam-se o prazer no estudo e a empatia entre os alunos e os representantes;
- d) A organização desenvolve sentimentos de empatia e pertencimento nos alunos; motiva-os para aprender; tais sentimentos são promovidos por apresentações lúdicas, orientadas aos assuntos de aprendizagem, através de uma interação mediada amigavelmente entre desenhadores instrucionais, tutores, conselheiros e outros funcionários da organização de apoio; fatores que promovem o aprendizado incluem tempo de resposta curto para tarefa e outras comunicações entre os alunos e organização de apoio etc. além de disponibilidade constante de tutores e orientadores. (HOLMBERG, 2003, p. 82).

Dessa maneira, compreende-se que o professor como autor de um curso a distância deveria criar a atmosfera de um diálogo amigável e levar em conta suas convenções, criar o sentimento de uma relação pessoal entre discentes e, assim, aumentar a alegria no estudo e a motivação. (PETERS, 2006, p. 51). Portanto,

A teoria da Educação a Distância de Holmberg, o que ele chama de conversa didática guiada, se enquadra na categoria da teoria da comunicação. Holmberg observou que sua teoria tinha valor explicativo ao relacionar ensino eficaz ao impacto dos sentimentos de pertencimento e cooperação, bem como à troca real de perguntas, respostas e argumentos na comunicação mediada. (SIMONSON; SCHLOSSER, 2002, p. 14).



Apesar de enfatizar a importância do diálogo e da interação entre tutor e aluno, Holmberg aceita a visão industrial da EaD proposta por Peters (1983). Ele apresenta métodos com divisão de trabalho e se identifica com as ideias de Wedemeyer (1981), pois comenta sobre a relevante contribuição da modalidade para o ensino independente. (SAITO, 2000, p. 22). Nesse contexto, de forma geral, podemos assumir que as contribuições de Holmberg (2003) a partir de sua teoria podem ser resumidas em sete suposições básicas (SIMONSON; SCHLOSSER; 2002, p. 14):

- a) O núcleo do ensino é a interação entre professor e alunos; supõe-se que a simulação da interação através da apresentação do assunto em cursos pré-produzidos pode fazer com que os alunos considerem diferentes visões, abordagens e soluções, e geralmente interajam no curso.
- e) O envolvimento emocional no estudo e os sentimentos entre professor e aluno provavelmente contribuirão para o prazer de aprender.
- f) O prazer de aprender apoia a motivação do aluno.
- g) A participação na tomada de decisão sobre o estudo é favorável à motivação do aluno – a sua forte motivação facilita o aprendizado.
- h) Um tom amigável e pessoal e o fácil acesso ao assunto contribuem para o prazer da aprendizagem e a motivação do aluno, facilitando o aprendizado das apresentações de cursos pré-produzidos, ou seja, de ensino sob a forma de tráfego unidirecional, simulando a interação, bem como a comunicação didática na forma de tráfego bidirecional entre as partes.
- i) A eficácia do ensino é demonstrada pelo aprendizado dos alunos sobre o que foi ensinado.

Observa-se, deste modo, que os aspectos colocados pelo autor enquadram-se nas teorias de relações humanas. Ou seja, o amor pelo trabalho e o respeito pelo aluno são ingredientes indispensáveis para desenvolver a motivação no estudante. Quanto maior for a empatia dos professores para com o aluno, maior será a probabilidade de ele se interessar pela aprendizagem. Definitivamente, a comunicação e o diálogo devem ser desenvolvidos de maneira eficaz, com o intuito de evitar que o aluno perca interesse pelo curso.

Holmberg acreditou que essas premissas são a base dos princípios essenciais da Educação a Distância. A partir dessas suposições, ele formou sua teoria:

O ensino a distância apoiará a motivação do aluno, promoverá o prazer de aprender e tornará o estudo relevante ao aluno e às suas necessidades, criando sentimentos de relacionamento entre o aluno e a instituição de ensino à distância (seus tutores, orientadores etc.), facilitando o acesso ao conteúdo do curso, envolvendo o aluno em atividades, discussões e decisões e, geralmente, atendendo a uma comunicação real e simulada útil de e para o aluno. (SIMONSON; SCHLOSSER, 2002).

Nota-se, nessa teoria, a responsabilidade que têm a instituição e outros intervenientes no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva ao aluno. E, como se não bastasse, a comunicação deve ser bidirecional, isto é, enfatizar o diálogo permanente. Dito de outro modo, para Holmberg (1983), o objetivo do diálogo é recriar os laços entre alunos e professores por meio de simulações de comunicação. O professor também deve implantar estratégias que promovam a motivação dos alunos. Isso implica explorar a estrutura pedagógica disponível, incluindo materiais impressos e sons/gravações, para melhorar os laços com os estudantes. (BIROCHI, POZZEBON, 2011, p. 6).

Ainda em relação à Teoria de Interação e Comunicação, de acordo com Keegan (1986), podem ser mencionadas as contribuições de John A. Bääth (Suécia), David Sewart (Reino Unido), Kevin C. Smith (Austrália) e John S. Daniel (Canadá/Reino Unido), entre outros.

Embora Baath não tenha sido o pioneiro do conceito de comunicação bidirecional, ele deu uma importante contribuição teórica e empírica para estabelecer essa ideia como uma característica importante do sistema. O autor indica que existem evidências que mostram que os alunos a distância precisam de ajuda especial no início da aula, como também necessitam de ajuda em particular para manter sua motivação no estudo. O papel do tutor deve, nesse contexto, ir muito além da correção de erros e da avaliação do progresso dos alunos. Ele deve, portanto, desempenhar um papel principal na vinculação de materiais de aprendizagem –tentando relacioná-los a conhecimentos anteriores de cada aluno, a padrões de execução (Skinner), às suas atividades matemáticas (Rothkopf), a seu conhecimento prévio e estrutura cognitiva (Ausubel), à compreensão dos conceitos e princípios básicos do currículo (Bruner); ou concentrar-se na tarefa de estabelecer um bom relacionamento pessoal com o aluno (Rogers).

A abordagem teórica para educação a distância, na perspectiva de David Sewart, pode ser resumida como a continuidade da preocupação com os alunos que aprendem a distância. Ensinar, para ele, é uma questão complexa. É uma amálgama do fornecimento de conhecimento e informação, além de abranger todos os processos de consultoria e apoio dos quais essa profissão é normalmente cercada na educação convencional.

A ênfase de Sewart nas necessidades dos alunos que aprendem a distância exige um modo interativo que dificilmente pode ser fornecido pelos materiais, não

obstante tenham sido bem desenvolvidos. Ele afirmou que tal falta de reconhecimento levou à quase universal falta de estima por parte de sistemas a distância até muito recentemente. O autor considera que a falta de apoio a estudantes em um sistema de aprendizagem a distância gera problemas variáveis, e isso cria a necessidade de um papel consultivo e de apoio, além do fornecimento de um pacote de ensino.

John S. Daniel teve experiência em administração acadêmica em francês e em sistemas a distância em inglês, e seu pensamento sobre Educação a Distância parte de uma perspectiva de gerenciamento. Ele viu o surgimento de sistemas de EaD como provenientes de três fontes: uma longa tradição de estudo independente; desenvolvimentos modernos da tecnologia na educação; e um novo interesse teórico na aprendizagem aberta. A fusão desses elementos produziu novas empresas educacionais, que ensinam à distância e atendem a importantes necessidades econômicas e políticas das sociedades.

Daniel viu sistemas de EaD como atividades nas quais o aluno trabalha sozinho e que também o colocam em contato com outras pessoas. O primeiro agrupamento de atividades, ele rotula de 'atividades independentes', e o último, de 'interativo'.

Uma função importante da distância dos sistemas é alcançar a difícil síntese entre interação e independência –obtendo-se a mistura certa. Um equilíbrio entre as atividades de aprendizagem que o aluno realiza de forma independente e aquelas que envolvem interação com outras pessoas gera aprendizagem em um sistema a distância. Assim, o equilíbrio entre os dois é a questão crucial enfrentada por sistemas de estudo a distância.

Para Keven Smith, as instituições que planejam estudos externos devem considerar um dilema educacional. O dilema reside no fato de que estudos externos dependem essencialmente de uma situação de aprendizado independente e devem ser projetados para que estudantes, motivados e em idade madura, possam traçar seu próprio caminho através de um curso específico, com um mínimo de assistência externa. Por outro lado, sistemas que dependem exclusivamente de resistência, perseverança e capacidade intelectual dos estudantes para sobreviver ao rigor dos estudos externos sem assistência não cumprem suas responsabilidades acadêmicas. O compromisso é fornecer um núcleo de material de aprendizagem independente, mas acrescentar provisão obrigatória para contatos entre funcionários/alunos e atividades regulares de grupos de estudantes.

Em contraste com a teoria da industrialização de Peters, Smith defendeu a divisão do trabalho do corpo docente da universidade igualmente entre estudantes no *campus* e fora do *campus*. Para os estudantes de Educação a Distância, o professor desempenha todas essas funções e mais aquelas que são realizadas para alunos normais: design e apresentação de cursos, proposição de tarefas, condução de atividades, avaliação final e exames voltados aos estudantes.

Os alunos externos se matriculam nos mesmos cursos, seguem o mesmo currículo, são ensinados pelos mesmos professores, realizam os mesmos exames e recebem as mesmas titulações que os convencionais. Smith baseia essa estrutura nas seguintes ideias: o ensino externo não deve ser realizado por tutores de meio período, mas pelo corpo docente universitário; ao fazer parte de uma universidade normal, um sistema a distância permanece no *mainstream* educacional; uma universidade possui apenas um pequeno grupo de funcionários destacados; estudantes externos devem estar em contato com eles, não com o que ele chama de 'recrutados de meio período'; uma universidade é uma comunidade de estudiosos, e todos os estudantes a distância devem se tornar parte dessa comunidade, frequentando escolas residenciais obrigatórias; a concentração no 'pacote de aprendizagem' pode levar a uma desumanização do processo de aprendizagem, pois é uma experiência social; a Educação a Distância não deve depender apenas de métodos de correspondência. A interação não apenas com materiais, mas também com outros alunos e professores, é essencial.

Smith também listou oito crenças sobre como um sistema de Educação a Distância (1979, p. 54):

- a) Legitimidade: educação continuada e estudos externos são funções legítimas das universidades.
- b) Atividade principal: educação a distância deve ser realizado em período integral acadêmico como parte das responsabilidades normais de ensino, para alocação de recursos e atribuição do status que merece.
- c) Compromisso: o comprometimento é provável se todo o processo continuar sendo de responsabilidade do corpo acadêmico, e não dividido; o contato entre o pessoal acadêmico e os alunos é necessário; e são impostas cotas para reduzir números externos na mesma proporção que as alocações no campus.
- d) Paridade: a paridade de estima por graus pode ser mais bem alcançada se a mesma equipe da universidade ensinar e avaliar as duas categorias de estudantes.
- e) Interação: discussões em grupo entre funcionários e alunos e entre os próprios alunos são benéficas.

- f) Variedade: recomenda-se a variedade de métodos de ensino devido à diversidade de estudantes.
- g) Independência/ritmo: o ritmo dos alunos é uma característica do sucesso dos sistemas.
- h) Comunicação: um sistema a distância requer uma administração adequada. (KEEGAN, 1986).

Diante das teorias acima apresentadas<sup>14</sup>, somos da opinião de que elas não podem ser consideradas de forma hierárquica. Seria um erro, em nosso entender, pensarmos que a Teoria do Estudo Independente, proposta por Wedemeyer, seja melhor que a Teoria da Conversão Didática, de Holmberg, ou mesmo que a Teoria da Distância Transacional, proposta por Moore. Percebemos, nesse sentido, que existe uma complementação entre elas, dado que o objetivo principal é fazer com que o estudante tenha uma aprendizagem efetiva.

Assim, dada a conjuntura socioeconômica de Moçambique, a teoria de Otto Peters, em nossa opinião, é uma das teorias que consideramos viável para a implementação de EaD no País. É essa teoria que, em nosso entendimento, poderia favorecer melhores abordagens da oferta dos cursos para que a maioria da população moçambicana tenha a oportunidade de estudar onde quer que esteja, porque a produção de recursos de aprendizagem em massa constitui ainda um grande desafio. Contudo, o desafio que se coloca aos gestores públicos se circunscreve na sua capacidade de propor programas da modalidade que atendam às necessidades da sociedade, uma vez que as mudanças que, ultimamente, assistimos no mundo exigem novas respostas. Ou se envereda para programas de EaD para as massas, denominados fordistas, ou para ofertas reduzidas, denominadas pós-fordistas. Aliás, essa é uma questão que atualmente tem sido bastante debatida, porque, de acordo com Simonson e Schollosser (2002), a Educação a Distância fordista é administrada centralmente e envolve a produção em massa de currículos para consumo. Já o paradigma pós-fordista implementa uma administração democrática descentralizada que se concentra no consumidor.

---

<sup>14</sup> As teorias de EaD, como bem destaca Keegan (1986), podem ser agrupadas em três grupos: Teoria de Interação e Comunicação, desenvolvida por Borje Holmberg (Suécia/Alemanha), John A. Bääth (Suécia), David Sewart (Reino Unido), Kevin C. Smith (Austrália) e John S. Daniel (Canadá/Reino Unido); e Teoria da Industrialização: o trabalho de Otto Peters na Alemanha inclui estudo comparativo, ao longo da década de 1960, e formulação teórica no início dos anos 1970; Teoria de Autonomia e Independência. suas atribuições emergem principalmente do final dos anos 1960 e no início dos anos 1970, e os principais representantes são Rudolf M. Delling (Alemanha), Charles A. Wedmeyer e Michael G. Moore (EUA) (vide Anexo 1, com alguns modelos das teorias apresentadas).

Enquanto a abordagem fordista ainda de acordo com Simonson e Schollosser é baseada na teoria da aprendizagem do behaviorismo, na qual o conhecimento é entregue ao aprendiz, na abordagem construtivista da aprendizagem, os indivíduos dão sentido ao mundo através da experiência. Nesse paradigma, os gestores e os professores têm uma alta responsabilidade em responder às necessidades individuais dos estudantes. O debate sobre essas diferenças continuará à medida que a Educação a Distância se adaptar às necessidades de uma sociedade em mudança.

### 2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM

Na seção anterior, vimos diferentes teorias sobre o diálogo entre o professor e os alunos de EaD e, de forma específica, como deve ocorrer esse diálogo entre o professor e o aluno no processo de aprendizagem. Nesta seção, procuramos explicar de que forma a comunicação e a aprendizagem são imprescindíveis na construção dos sistemas de gestão da modalidade. Mas, antes de discorrer sobre esse propósito, iremos apresentar, primeiramente, o significado de comunicação e aprendizagem, com o intuito de compreendermos melhor os aspectos da aprendizagem e da comunicação na EaD, embora alguns pontos já tenham sido debatidos na seção anterior (Cf. a seção 2.2.2.1).

Em primeiro lugar, temos de perceber que a aprendizagem ocorre em todos os espaços onde se encontra o indivíduo: em casa, no trabalho, em reuniões de família, na igreja, entre outros (RICH; ALTO, 2001; HOY; MISKEL; TARTER, 2015). Em segundo lugar, temos de perceber que tal processo não diz respeito somente à escola, mas também a outros ambientes. Portanto, já que a aprendizagem ocorre em vários contextos, segundo Hoy, Miskel e Tarter (2015, p. 39) ela acontece quando a experiência (incluindo a prática) produz uma mudança estável no conhecimento ou no comportamento de alguém.

Essa mudança pode ser intencional ou não, mas, para se qualificar como aprendizagem, a mudança deve ocorrer devido à experiência, à medida que o indivíduo interage com seu ambiente<sup>15</sup>. Por conseguinte, existem dois elementos-

---

<sup>15</sup> Socorrendo-se dos ensinamentos de Hill e Mayer (2011) o autor sublinha que as mudanças simplesmente decorrentes do amadurecimento, como crescer em altura ou ficar calvo, não se enquadram como exemplo de aprendizagem. Da mesma forma, as mudanças temporais devidas a doença, fadiga ou alterações físicas de curta duração não fazem parte da aprendizagem.

chave que podem ser considerados para a compreensão do conceito de aprendizagem: mudança no conhecimento ou mudança no comportamento do indivíduo. (HOY; MISKEL; TARTER, 2015, p. 40). Ainda de acordo esses autores, podem ser enfatizadas três teorias gerais que podem explicar o conceito de aprendizagem: teorias comportamentais, teorias cognitivistas e teorias construtivistas. As primeiras ressaltam as mudanças observáveis em comportamentos, habilidades e hábitos. As segundas, atividades mentais internas, como pensar, lembrar, criar e resolver problemas. As terceiras estão interessadas em como os indivíduos aprendem o significado de fatos e atividades. Portanto, a aprendizagem é vista como construção do conhecimento<sup>16</sup>. (HOY; MISKEL; TARTER, 2015, p. 40).

Em relação ao significado de comunicação, ela não tem definição universal, visto que diferentes estudiosos a olham de uma perspectiva diferente. (UNIDOMISOR; UNIDOMISOR, SMITH, 2013). A comunicação pressupõe compartilhamento de informações, ideias e atitudes, de modo a produzir um grau de compreensão entre duas ou mais pessoas. (HOY; MISKEL; TARTER; 2015, p. 350). Nesse contexto, existem vários tipos de comunicação, a saber: comunicação intrapessoal, comunicação interpessoal, comunicação grupal, comunicação em massa e comunicação organizacional.

O primeiro tipo ocorre dentro do indivíduo. O segundo, entre dois ou mais indivíduos. O terceiro, entre grupos de indivíduos que compartilham interesse comum. O quarto é a disseminação de informação em massa, simultaneamente a público variado, disperso por um canal. No quinto, encontramos a comunicação que envolve mais pessoas interagindo dentro de um ambiente definido. (UNIDOMISOR; UDOMISOR, SMITH, 2013).

Na Educação a Distância, um dos grandes desafios que são colocados aos atores envolvidos na modalidade consiste na capacidade de comunicação que cria impacto na aprendizagem dos estudantes. Essa comunicação a que nos referimos é específica, diferenciando-se de outras formas de comunicação que conhecemos. Portanto, como bem destaca Landim (1997, p. 40), não se pode aceitar como

---

<sup>16</sup> Na educação a distância, essas teorias também são usadas para fundamentação de como o estudante dessa modalidade de educação aprende.

educador quem não seja um bom comunicador, tornando-se necessário, nesse sentido, escolher a melhor teoria da comunicação para fundamentá-la.<sup>17</sup>

A escolha da melhor teoria da comunicação pressupõe, antes de tudo, definir qual é o propósito da organização e que aspectos se deve ter em conta para prover um serviço de EaD que esteja à altura dos interessados. Pensar nessa perspectiva talvez seja, no nosso entender, uma das maiores dificuldades que as instituições provedoras da modalidade enfrentam atualmente, uma vez que as aspirações das sociedades e as necessidades pessoais e sociais dos indivíduos estão em constante mudança.

Embora a comunicação seja uma condição *sine qua non* nas organizações e nas nossas vidas, é preciso recordarmo-nos de que as necessidades pessoais e sociais dos indivíduos transcorrem naturalmente para as organizações – espaços nos quais desenvolvemos uma parcela muito significativa das nossas vidas. (REGO, 2007, p. 24). Ou porque desejamos satisfação, ou porque pretendemos levar a cabo as nossas funções organizacionais, comunicamo-nos constantemente, falando, escrevendo, telefonando, reunindo-nos, ouvindo, fazendo silêncio, adotando gestos, sorrindo, recebendo mensagens eletrônicas etc. (REGO, 2007, p. 40).

Para Landim (1997, p. 40), quando uma ou mais pessoas comunicam seu saber, suas ideias, suas experiências em comum, outras participam delas. A necessidade de comunicação leva o ser humano a se relacionar com os demais. Por isso, sem comunicação não há organização (REGO 2007, p. 24); e, ao mesmo tempo, não é possível que se propicie uma educação em que o emissor (o docente) coloca à disposição dos receptores (os alunos) uma mensagem educativa através de um canal, que permite emitir/receber a mensagem simultânea ou posteriormente à sua emissão.<sup>18</sup> (LANDIM, 1997, p. 40).

Garantir uma aprendizagem de qualidade na EaD só pode ser possível quando existe a percepção de que, nessa modalidade de educação, não são as pessoas que

---

<sup>17</sup> Para Corand (2015), a teorização preliminar sobre a natureza da educação a distância, Moore (1989), Wagner (1997) e Anderson e Garrison (1998) oferecem importantes *insights* iniciais sobre a natureza da interação na aprendizagem assistida por computador. A categorização inicial de Moore em três tipos de interação (aluno-aluno, aluno-conteúdo e aluno professor) foi ampliada para seis tipos possíveis por Anderson e Garrison, os primeiros a abordar a possibilidade de conteúdo interagir com o conteúdo, prenunciando a evolução da web semântica. E posteriormente as discussões sobre a qualidade e quantidade de modalidades interativas incluíram tipologias de tipos de interação e interações, domínios de interação (cognitivo, afetivo), frequências de interação e interações específicas de gênero e de cultura.

<sup>18</sup> De acordo com Landim (1997, 40) o *feedback* completa o circuito comunicativo, transformando o receptor num emissor, iniciando-se, assim, a sequência de comunicação.



ensinam, mas sim a instituição. (KEEGAN, 1996). E, por via disso, essas instituições, por apresentarem características diferentes, vão exigir dos intervenientes outras formas de comunicação específica. (RURATO; GOVEIA, 2005). Tais formas se diferenciam, por exemplo, do ensino presencial, se consideramos que, nesse contexto, faz-se a planificação da instrução de uma matéria ou curso e, depois, dos meios e dos recursos que serão utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Na EaD, os meios e os recursos didáticos estão condicionados, desde o início, ao próprio desenho da docência. (LANDIM, 1997, p. 41).

Nesse contexto, os gestores de EaD precisam, igualmente, ter uma percepção clara sobre quem são os alunos e quais são as suas características. Isso é importante, e muitas decisões dependerão dessa informação vital. Por exemplo, o tipo de sistema e suportes a serem estabelecidos, o tipo de tecnologia a ser usada, o nível de taxas a serem cobradas etc. dependem das características dos grupos de alunos a que os programas específicos são direcionados<sup>19</sup>.

Na concepção de Landim (1997, p. 41), a percepção clara sobre quem são os alunos pressupõe a realização de uma pesquisa diagnóstica, que permitirá a escolha adequada da modalidade de comunicação (pessoal, impressa, audiovisual, informática etc.). Isso embasará o processo de aprendizagem a ser executado e a modalidade de comunicação que terá prevalência sobre as demais, para, assim, organizar e planejar o desenho da instrução, que deverá integrar todos os recursos utilizáveis, adaptados ao aluno e às suas peculiaridades de aprendizagem.

Por exemplo, para grupos de alunos geograficamente dispersos, muitos dos quais estão em locais remotos nas áreas rurais, como é o caso de Moçambique, os DVDs ou vídeos reproduzidos em aparelhos de TV seriam um meio de tecnologia de baixo custo, mas eficazes, comparados aos modelos de teleconferência sincronizada via satélite, usando vídeo unidirecional e sistemas de comunicação de áudio bidirecional.

Compreende-se, deste modo, que a comunicação nessa modalidade de educação pode ser feita através de canais ou meios em que se apoiará o sistema. (LANDIM, 1997). Nessa perspectiva, citando Aretio (1944), o autor pontua que os sistemas de EaD podem utilizar os seguintes meios: material impresso, enviado pelo correio (unidades didáticas, módulo de aprendizagem aberta, guias de curso, guias

---

<sup>19</sup> Disponível em: <http://egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/8739/1/Unit-3.pdf>.

de orientação didática, cadernos ou módulos de avaliação, adendas de ampliação ou complemento, circulares, etc.), ou por telefax [...]; material audiovisual (telefone, dispositivos, cassetes, vídeo, rádio, televisão, *slide* etc.); material informático (*softwares* específicos, CD-ROM, videodisco interativo, hipermídia etc.); material telemático (videotextos, correio eletrônico etc.); e tutoria como elemento de relação mista (presencial, individual ou grupal e a distância).

Mais do que esses meios tecnológicos, é preciso compreender também como e de que forma eles podem impactar na aprendizagem dos estudantes, haja vista que, de acordo com Lagarto (2018, p. 6) saber ler, saber pesquisar informação e saber tratar a informação recolhida são algumas das competências imprescindíveis para que os estudantes saibam aceder ao mundo digital da internet. Para Ladim (1997, p. 40), é possível educar-se à distância quando há comunicação bidirecional. Isso porque, de acordo com autora, os avanços tecnológicos colocam à disposição dos envolvidos nesse processo de comunicação (professores e alunos) diversos meios que permitem definir a emissão e a recepção das mensagens pedagógicas, com o objetivo de compensar os obstáculos de tempo e espaço.

Vemos que a comunicação e a aprendizagem são categorias conectadas, e qualquer provedor da modalidade devia compreender como elas se operacionalizam nas instituições de ensino. Assim, já que os perfis estudantis na EaD constituem um dos fundamentos para a oferta de cursos nessa modalidade de educação, vale sublinhar que, pelo fato de os estudantes possuírem características diferentes, as formas de aprendizagem e as tecnologias usadas também poderão ser diferentes. Daí que concordamos com Guanawardena (2014) "quando diz que configurar um curso e gerenciá-lo, de modo a induzir diferentes formas de compreensão, que se encontram na cultura representada por cada estudante, para um maior benefício de toda classe [...]", continuará a ser um desafio para os gestores e todos aqueles que queiram enveredar pela profissionalização da modalidade aos diferentes níveis da educação, haja vista que também a parceria entre os estudantes e a instituição ainda constitui assunto de debate, principalmente nessa modalidade de educação, uma vez que a retórica é privilegiada em detrimento da prática.

Na nossa percepção, uma parceria fundamentada na prática significa que deve haver um engajamento de todos os intervenientes da instituição, incluindo o próprio estudante, no sentido de fazer com que os serviços prestados estejam ao alcance de todos. Mais do que isso, o passo inicial que deve ser dado para o sucesso

do desempenho dos profissionais que irão atuar como gestores aos diferentes níveis de ensino consiste, antes de tudo, no conhecimento do propósito da educação. Isso significa respeitar os valores e as experiências que cada estudante carrega consigo, procurando sempre torná-la um ganho para a comunidade.

Mais uma vez fica claro aqui que a diferença cultural mostra-se ser um dos elementos fundamentais para a aprendizagem a distância. Aliás, esta foi uma questão também levantada por Moore, Shattuck e Al-Harthi (2005). Estes autores, segundo Guanawardena (2014), sublinham que a educação a distância americana e europeia tem sido orientada por certas teorias derivadas das culturas americanas e europeia, sendo, portanto, importante questionar como as visões de ensino e aprendizagem baseadas nessas teorias podem entrar em conflito com os valores que sustentam as culturas dos estudantes que fazem cursos em (ou de) outros países.

## 2.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO

Gerir uma instituição de EaD difere-se de gerir uma empresa. Entretanto, nesta seção, pretendemos esclarecer os cuidados a ter em conta no processo de gestão da modalidade, com base nas teorias gerais de administração empresarial. Justifica-se essa intenção pelo fato de algumas instituições moçambicanas não estarem a observar o significado da gestão de uma instituição de ensino.

Os fundamentos da gestão da Educação a Distância, além de serem influenciados pela Teoria Geral da Administração (taylorismo e fayolismo), também tiveram como base os fundamentos da Teoria da Administração Escolar. Nesse contexto, autores como Leão (1945), Ribeiro (1986) e Filho (2007) são exemplos de pesquisadores que, ao estudarem os processos de gestão escolar, incorporaram os mecanismos de gestão empresarial sustentados pela Teoria Geral da Administração.

Zung (1984) sublinha que

Os primeiros trabalhos de administração da educação surgiram a partir das ideias dos fundadores da teoria geral. Assim, em 1913 Bobbit escreveu um artigo aplicado as teorias de Taylor à Administração educacional definindo a função do diretor como identificador e difusão das tarefas inerentes a organização escolar. Os livros seguintes, escritos por Cubberley, Strayer e Reeder seguem a mesma direção. Outros calcaram-se em Fayol ou em ambos como é o caso de Moellmann, e no Brasil, o trabalho pioneiro de Quirino Ribeiro, de 1938, sobre o Fayolismo na administração da escola pública. Esta obra antecedeu, inclusive, a de Sears, publicada em 1950 nos Estados Unidos, que se constituiu em uma das mais fiéis expressões do fayolismo aplicado à administração escolar [...]. (ZUNG, 1984, p. 40).

Os estudos de Elton Mayo também se configuram como uma das influências da construção da teorização da administração escolar. O autor advoga que, na década 1930, Mayo, em Hawthorne, sistematizou a teoria da organização formal. Ele incorporou novas variáveis: motivação, incluindo aspectos psicossociais ignorados por Taylor, Fayol e seus seguidores, liderança, satisfação no trabalho e moral. (ZUNG, 1984). Em outras palavras, significa que Taylor e Fayol não se interessaram por aspectos sociais; para eles, os objetivos da empresa seriam alcançados pela eficiência, e não pela interação social.

O mesmo autor advogou ainda que, a partir dos estudos da Relação Humana e dos comportamentalistas – que, por sua vez, introduziram a variável comportamento organizacional e exploraram particularmente sua expressão no processo decisório –, muitos trabalhos surgem na teoria de administração escolar. Dentre eles, podem ser citados o trabalho de Harl Douglass, que discute a democratização do poder através da participação no processo decisório; o trabalho de Carvalho, que utiliza a teoria de integração de Folle; e, na linha comportamentalista, os trabalhos de Lourenço Filho, na década de 1960. Portanto, é na base dos pressupostos teóricos do comportamentalismo que começa a se desenvolver com profundidade a preocupação com a construção da teoria de administração educacional. (ZUNG, 1984, p. 40-41).

Nas considerações acima apresentadas, pode-se aferir que a Teoria Geral da Administração de empresas, embora tenha influenciado a construção do modelo teórico da administração escolar, é um conjunto de teorias que dão suporte teórico aos modos de administrar e gerir as organizações. Dentre as várias teorias existentes, a teoria científica de Frederick Wilson Taylor e a Teoria Clássica de Henri Fayol são as que mais influenciaram as organizações no início do século XX. Enquanto a primeira salientava as tarefas, a segunda enfatizava a estrutura organizacional como elemento imprescindível para o administrador, sendo o denominador comum das duas teorias o homem econômico/racional.

O homem econômico significa, para Taylor e Fayol, aquele que busca máxima eficiência e recompensas materiais. Aqui percebemos que o principal objetivo da organização era maximizar o lucro com menos gastos. Não havia preocupação quanto à satisfação do funcionário, e os modelos de gestão se baseavam na hierarquização e verticalização das relações de trabalho, como foi referenciado.

Essa forma de perceber a organização passa a ser vista também por alguns pensadores da educação como sendo viável para administrar as instituições educacionais, visto que, com a expansão da oferta educativa a partir do início do século XX e a conseqüente complexificação do processo administrativo (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 261), de acordo com Leão (1945), também “a administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas.” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 261).

Portanto, a gênese da teoria da administração escolar, como foi realçado anteriormente, está vinculada ao próprio desenvolvimento da Teoria Geral da Administração, cuja origem e evolução repousa na necessidade de controle trazida pelas novas relações sociais, inauguradas pelo advento do capitalismo industrial e sua progressão para a fase monopolista. (ZUNG, 1984, p. 41).

Essas organizações, apesar de terem objetivos diferentes, são semelhantes e, por isso, têm estruturas similares, podendo ser administradas segundo os mesmos princípios e conforme os mesmos modelos propostos pelas teorias da administração de empresas, sendo feitas apenas as adaptações necessárias para atingir suas metas específicas. (FÉLIX, 1985, p. 73).

Embora os princípios de gestão empresarial (i.e., planificação, organização, direção ou coordenação e controle) sejam os mesmos para o contexto da educação, Paro (1999) chama-nos atenção de que

A administração capitalista, ao medir a exploração do trabalho pelo capital, coloca-se a serviço da classe interessada na manutenção da ordem social vigente, exercendo, com isso, função nitidamente conservadora. Essa função não é, porém, inerente a administração em si, mas produto dos condicionantes socioeconômicos que configuram a administração especificamente capitalista. (PARO 1999, p. 81).

Nesse sentido, qualquer gestor deve estar ciente dessas configurações para não criar hiatos ao pretender fomentar modelos de gestão voltados para a democratização das instituições de ensino. Nessa perspectiva, o gestor da educação pública precisa compreender que “a natureza do processo educativo não se confunde com a natureza do processo produtivo” (HORA, 1994, p. 47; MILL *et al.*, 2010, p. 5). A gestão educacional precisa ser adjetivada como democrática e participativa, pois sua efetividade e eficácia baseiam-se na formação humana (dos

alunos, docentes e outros envolvidos nesse processo). A compreensão dos processos de gestão educacional exige cuidados especiais. (MILL *et al.*, 2010, p. 5).

Nota-se, nas ideias dos autores, que, enquanto o objeto central da gestão empresarial é o lucro, e o homem lida com as máquinas, por exemplo, para “aumentar a produtividade, diminuindo os custos de produção, na administração escolar o processo de construção do conhecimento não pode ser visto como um produto pronto e acabado a ser adquirido; conhecimento não pode ser maquiado para ser vendido, como se faz com o produto.” (TREDZINI; SILVA, 2006). Ainda, os resultados que as instituições de ensino almejam alcançar não são imediatos, como ocorre nas organizações empresariais; são o longo prazo, e o aluno não só procura cumprir com os seus deveres enquanto estudante, mas também participa dos processos de organização e gestão da escola. É aqui onde se encontra o verdadeiro sentido da gestão democrática participativa.

Outro elemento importante a se ter em conta quando se estudam os pressupostos teóricos da administração escolar é o termo cliente. Na visão de Tredzinie Silva (2006, p. 160), o produto da escola não é o serviço ao aluno, mas o conhecimento, o qual não se torna mercadoria e não tem preço. O preço é dado ao serviço. Portanto, parafraseando Cosete Ramos (1992), os autores sublinham que o aluno se assemelha ao cliente na escola quando entra na secretaria, na tesouraria ou na biblioteca. Porém, a sua relação com a instituição em seu espaço específico, na sala de aula, é diferente, porque se constrói na relação pedagógica professor-aluno, que partilham e produzem conhecimento, em um constante vir a ser. O aluno não é cliente para o professor: é coparticipante do processo educacional que, por sua vez, é conduzido pelo docente. (TREDZINI E SILVA, 2006, p. 180).

Essas especificidades levantadas pelos autores acima citados não se diferem no contexto de EaD. Compreendemos, desse modo, que, embora haja diferenças entre administração escolar e administração empresarial, a função do gestor na modalidade a distância também se circunscreve à direção dos trabalhos dos membros da instituição por meio de planejamento, organização, direção e controle, a partir da elaboração de estratégias, definições de objetivos e execução dos planos de coordenação de atividade, além de solucionar conflitos e detectar supostas falhas e erros com relação ao plano. (MILL *et al.* 2010, p. 4). Por isso, pode-se concordar com Tredzini e Silva (2006, p. 168) quando dizem que as instituições de ensino não podem se valer da teoria da Administração Empresarial. Ao contrário, os estudos

sobre gestão, desde que avaliados criticamente e levando em consideração as especificidades da organização escolar, podem contribuir para que a Administração Escolar acompanhe, com maior rapidez e flexibilidade, o desenvolvimento das organizações dentro de um mundo globalizado.

## 2.5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ANDRAGOGIA

Malcolm Shepherd Knowles (1923-1997) foi um dos cientistas mais reconhecidos nos Estados Unidos da América (EUA) no campo de Educação de Adultos na segunda metade do séculoXX. Ele escreveu os primeiros ensaios relevantes da educação informal de adultos e da história da educação desse grupo nos Estados Unidos. E, ainda, desenvolveu uma base teórica distinta para a educação e aprendizagem de adultos por meio da noção de andragogia, a qual se tornou muito amplamente discutida e usada. (SMITH, 2002).

Knowles estava convencido de que os adultos aprendiam de maneira diferente das crianças -e que isso fornecia a base para um campo distinto de investigação. Seu trabalho anterior sobre educação informal de adultos destacou alguns elementos do processo e do ambiente. Da mesma forma, seus gráficos do desenvolvimento do movimento de educação de adultos nos Estados Unidos o ajudaram a chegar a algumas conclusões sobre a forma e a direção da educação desse grupo. O que ele precisava fazer era reunir esses elementos. O mecanismo que o autor usou foi a noção de andragogia. (SMITH, 2002).

Para Knowles, ainda de acordo com Smith (2002), a andragogia foi baseada em pelo menos cinco suposições cruciais sobre as características dos alunos adultos que são diferentes das suposições sobre crianças aprendizes, nas quais a pedagogia tradicional é baseada.

- a) **Autoconceito.** À medida que a pessoa amadurece, seu autoconceito passa de uma personalidade dependente para outra de um ser humano autodirigido.
- b) **Experiência:** À medida que a pessoa amadurece, ela acumula um crescente reservatório de experiência que se torna um recurso crescente para o aprendizado.
- c) **Prontidão para aprender.** À medida que a pessoa amadurece, sua disposição para aprender torna-se cada vez mais orientada para as tarefas de desenvolvimento de seus papéis sociais.
- d) **Orientação para a aprendizagem.** À medida que a pessoa amadurece, sua perspectiva de tempo muda de uma aplicação adiada de conhecimento para uma aplicação imediata; e, conseqüentemente, sua orientação para a

aprendizagem muda de uma questão de centralização no assunto para outra centrada no problema.

- e) **Motivação para aprender.** À medida que uma pessoa amadurece, a motivação para aprender é interna.<sup>20</sup>

No contexto de EaD, muitos estudiosos passaram a incorporar esses elementos como o ponto de partida para análise das suas pesquisas. Para Schollosser e Simonson (2002), [...] "o trabalho de Knowles pode ser considerado com um dos instrumentos essenciais para Educação a Distância; e é relevante porque, na maioria das vezes, os adultos estão envolvidos na educação à distância, e a andragogia trata de estruturas para programas projetados para estudantes adultos". Em seu cerne, está a ideia de que "a conquista da idade adulta é concomitante ao fato de os adultos perceberem como indivíduos autodirecionados." (SIMONSON; SCHLOSSER, 2002).

Embora a teoria de Knowles seja importante para as reflexões no contexto da EaD, importa dizer que tal modalidade pode se estender às diferentes idades, desde que haja interesse na sua aplicação. Mas, ao mesmo tempo, é preciso esclarecer ainda que a noção de adulto constitui um conceito polissêmico. O mais importante aqui são estratégias que os intervenientes podem adotar para atender às diferentes características que o adulto possa apresentar. Portanto, Schollosser e Simonson (2002), apresentam sete elementos fundamentais em que consiste a teoria de Knowles; são eles:

- a) O estabelecimento de um clima propício à aprendizagem de adultos, que inclua um ambiente físico que seja propício ao bem-estar físico do aluno adulto e um ambiente psicológico que proporcione um sentimento de respeito mútuo, colaboração, confiança, abertura e autenticidade;
- b) A criação de uma estrutura organizacional para aprendizado participativo que inclua grupos de planejamento, onde os alunos forneçam informações sobre o que deve ser aprendido e opções sobre as atividades de aprendizagem;
- c) O diagnóstico das necessidades de aprendizagem, que inclui a diferenciação entre as necessidades sentidas e as atribuídas;
- d) A formulação de orientações para a aprendizagem que inclua objetivos com comportamentos a serem alcançados e orientações para melhoria de habilidades;
- e) O desenvolvimento de um design para atividades que clarifique recursos e estratégias para alcançar objetivos;
- f) O desenvolvimento de um plano que forneça evidências quando os objetivos forem alcançados;
- g) O uso de avaliação quantitativa e qualitativa que forneça um diagnóstico de necessidades de aprendizado. (SIMONSON; SCHLOSSER, 2002).

---

<sup>20</sup> Este elemento foi último a ser adicionado pelo autor em 1984, conforme Smith (2002).



Embora a andragogia não seja uma teoria de EaD, pode-se compreender que ela contribuiu e continua contribuindo na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da população adulta, seja no caso de grupos que frequentam a Educação a Distância, seja no caso de grupos que frequentam o ensino presencial.

## 2.6 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A institucionalização da Educação a Distância, segundo Litwin (2001, p. 15), não é de longa data. No final do século XIX, instituições particulares nos Estados Unidos (EUA) e na Europa ofereciam cursos por correspondência destinados ao ensino de temas e problemas vinculados a ofícios de escasso valor acadêmico<sup>21</sup>. Entretanto, a primeira instituição que contribuiu significativamente para a formalização dos estudos de EaD nas universidades, ainda de acordo com a autora, foi a Universidade de Chicago. Em 1892, a universidade instituiu um curso por correspondência, incorporando a modalidade a seu currículo. E, em princípio do século XX, outras instituições – por exemplo, a Calvert, em Baltimore – desenvolveram cursos para a escola primária. (LITWIN, 2001, p. 15).

Apenas na década 1960, com a criação de universidades a distância que competiam com as da modalidade presencial, foi possível superar muitos preconceitos atinentes à EaD. A Universidade de Wisconsin, criada para estudos a distância, marca um ponto importante no desenvolvimento dessa modalidade na educação americana. A Universidade Aberta da Grã-Bretanha, mais conhecida com Open University, mostrou ao mundo uma proposta com um desenho complexo, a qual conseguiu, utilizando meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades convencionais, produzir cursos acadêmicos de qualidade. (LITWIN, 2001, p. 15).

Na Europa, autora menciona ainda que a criação da *Fern Univeritat*, na Alemanha, e da Universidade Nacional de Educação a Distância, na Espanha, gerou propostas atrativas para um grande número de estudantes em todo o mundo, tanto de carreiras de graduação como de pós-graduação.

---

<sup>21</sup> De acordo com autora, é provável que essa origem da Educação a Distância tenha fixado uma apreciação negativa de muitas de suas propostas. Além disso, o fato de ter-se transformado em uma segunda oportunidade de estudo para pessoas que fracassaram em uma instância juvenil não evitou que essa depreciação se estabelecesse no mundo dos estudos, embora a EaD tenha se consolidado como uma modalidade competitiva perante as ofertas da educação presencial.

Visto que o esforço em levar a educação para as massas não é de hoje, e a delimitação das origens da EaD continua sendo um assunto que oferece controvérsias, conforme foi afirmado anteriormente, Vasconcelos (2010), Alves(2011) e Landim (1997) apresentam alguns marcos históricos que também precisam ser levados em conta quando se analisa a consolidação da modalidade no mundo, a partir do século XVIII:

- a) 1728 – É considerado o marco inicial da Educação a Distância: é anunciado um curso pela Gazeta de Boston, na edição de 20 de março, por meio do qual o Prof. Caleb Philipps, de *Short Hand*, oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. Após um longo período de iniciativas particulares de vários professores, no século XIX, a Educação a Distância começa a existir institucionalmente.
- b) 1829 – Na Suécia, é inaugurado o Instituto Líber Hermondes, que possibilitou a mais de 150.000 pessoas realizarem cursos através da Educação a Distância.
- c) 1833– O número 30 do período sueco Luds Weckoblad comunica a mudança de endereço, durante o mês de agosto, para as remessas postais dos que estudam "Composição" por correspondência.
- d) 1840 – Na Faculdade *Sir Isaac Pitman*, no Reino Unido, é inaugurada a primeira escola por correspondência na Europa.
- e) 1856 – em Berlim, a Sociedade de Línguas Modernas patrocina os professores Charles Tous-saine e Gustav Laugenschied para ensinarem Francês por correspondência.
- f) 1892 – No Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América, é criada a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes.
- g) 1922 – Iniciam-se cursos por correspondência na União Soviética; a *New Zeland Correspondence School* começa suas atividades com a intenção inicial de atender a crianças isoladas ou com finalidade de frequentar as aulas convencionais. A partir de 1928, atende, também, a alunos do ensino secundário.
- h) 1935 – O *Japanese National Public Broadcasting Service* inicia seus programas escolares pelo rádio, como complemento e enriquecimento da escola oficial.
- i) 1946 – A Universidade Sudáfrica (UNISA) começa a ensinar também por correspondência.
- j) 1947 – Inicia-se a transmissão das aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, França, por meio da Rádio Sorbonne.
- k) 1948 – Na Noruega, é criada a primeira legislação para escolas por correspondência.
- l) 1951 – Nasce a Universidade de Sudáfrica, atualmente a única universidade a distância da África, que se dedica exclusivamente a desenvolver cursos nessa modalidade.
- m) 1956 – A *Chicago TV College*, Estados Unidos, inicia a transmissão de programas educativos pela televisão, cuja influência chegou rapidamente a outras universidades do país, que não tardaram em criar unidades de ensino a distância, baseadas fundamentalmente na televisão;
- n) 1960 – Na Argentina, nasce a Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação, que integrava os materiais impressos à televisão e à tutoria. Na China, funda-se o *Beijing Television College*, que encerra suas atividades durante a Revolução Cultural, o que acontece também ao restante da educação pós-secundária.

- o) 1968 – é criada a Universidade do Pacífico Sul, uma instituição regional que pertence a 12 países-ilhas da Oceania.
- p) 1969 – No Reino Unido, é criada a Fundação da Universidade Aberta.
- q) 1971 – A Universidade Aberta Britânica é fundada.
- r) 1972 – Na Espanha, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância.
- s) 1977 – Na Venezuela, é criada a Fundação da Universidade Nacional Aberta.
- t) 1978 – Na Costa Rica, é fundada a Universidade Estadual a Distância.
- u) 1984 – Na Holanda, é implantada a Universidade Aberta.
- v) 1985 – É criada a Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência.
- w) 1985 – Na Índia, é realizada a implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi.
- x) 1987 – É divulgada a resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia.
- y) 1987 – É criada a Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância.
- z) 1988 – Em Portugal, é criada a Fundação da Universidade Aberta.
- aa) 1990 – É implantada a rede Europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste e no relatório da Comissão sobre Educação Aberta e a Distância na Comunidade Europeia.

Todos esses acontecimentos e instituições foram importantes para a consolidação da EaD, oferecida atualmente em todo o mundo. Hoje, os cinco continentes adotam a Educação a Distância em quase todos os níveis de ensino, em programas formais e não formais, atendendo a milhões de estudantes. (GOUVÊIA; OLIVEIRA, 2006).

Além disso, conforme os autores, observa-se um crescimento de número de instituições que desenvolvem programas voltados para o treinamento de recursos humanos através da modalidade. As universidades a distância têm incorporado, em seu desenvolvimento histórico, as novas tecnologias de informática e de telecomunicação. A título de exemplo foi o desenvolvimento da Universidade a Distância de Hagen, que iniciou seu programa com material escrito em 1975 e hoje oferece material didático em áudio e videocassetes, videotexto interativo e videoconferências. Tendências similares podem ser observadas nas universidades abertas da Inglaterra, da Holanda e da Espanha. (BERNARDO, 2009).

A título de exemplo, Silva (2009) salientou que, dentre as instituições mundiais de ensino a distância, podem ser destacadas as megauniversidades, que atenderam a mais de 100 estudantes.

China TV University Sistem – criada em 1979, com mais de 530 mil estudantes; Centre Nationale de Enseignement a Distance – Franca – Criado em 1939, com 184 mil estudantes; Indira Ghandi National Open University – Índia – Criada em 1985, com 242 mil estudantes; Universitas Terbuka-Indonesias – criada em 1984, com 353 mil estudantes; Korea National Open University – Coreia criada em 1982, com 196 mil estudantes;

University of South Africa – África do Sul, criada em 1973, com 130 mil estudantes; Universidad Nacional de Educación a distância – Espanha – criada em 1972, com 110 mil estudantes; Sukhothai Thamnathirat Open University – Tailândia – criada em 1972, com 300 mil alunos; Anadolu University – Turquia criada em 1982, com 567 mil estudantes; The Open University-Reino Unido da Grã-Bretanha – criada em 1969, com 200 mil estudantes. (SILVA, 2009, p. 96).

Portanto, os aspectos até aqui colocados levam-nos a constatar que a história da EaD pode ter diferentes enfoques. Para Maia e Mattar (2007, p. 22), as cartas de Platão e as epístolas de São Paulo podem ser tomadas com exemplos iniciais e isolados de exercícios de EaD. Outros defendem que EaD tornou-se possível apenas com a invenção da imprensa, o que permitiu a produção e a distribuição de livros, no século XV. Neste sentido, o nosso interesse nesse tópico foi procurar compreender alguns passos importantes que contribuíram para o fortalecimento da construção histórica dessa modalidade de educação no mundo. Percebemos que a EaD evoluiu bastante, principalmente nos países de economia centralizada. Cada país, dentro das suas possibilidades, procurou traçar estratégias úteis para a consolidação do seu sistema educativo. Nesse contexto, para melhor compreensão da temática, propusemo-nos, ainda, a estudar a experiência dessa modalidade de educação na África do Sul, na China e no Brasil. Esse exercício foi de fundamental importância, porque nos forneceu informações que nos auxiliaram nas reflexões que realizamos nos próximos tópicos.

### **2.6.1 Educação a Distância na África do Sul, na China e no Brasil**

Nenhum país do mundo conseguirá implementar o seu sistema de educação se não compreender as experiências de outros países. Portanto, a nossa intenção nesta seção é conhecer as experiências de EaD nos países acima mencionados. Essa tarefa é de fundamental importância por dois principais motivos: o primeiro, pelo fato de o Brasil e a China serem países com a dimensão de um continente, e também por terem demonstrado, nos últimos anos, um crescimento significativo no campo dessa modalidade de educação. Em segundo lugar, pelo fato de a África do Sul, ao nível do continente africano, ser um dos países que mais investe no setor da educação desde que se livrou do regime de *apartheid*, em 1991, bem como por apresentar algumas características que se assemelham a Moçambique, principalmente no que se refere à garantia do acesso à educação pelas populações menos favorecidas.

## 2.6.2 Educação a Distância na África do Sul: o Caso da University of South África

A República da África do Sul é o maior país da África e o 25º maior país do mundo em área terrestre, com mais de 57 milhões de pessoas. Possui nove províncias; e, desde a emenda constitucional de 1994, cada província tem um conselho principal e um conselho executivo.

A província de Pretória é a capital administrativa da África do Sul e é a sede do governo central e dos ministérios. O governo central é responsável pela educação no país como um todo e emite diretrizes nacionais de educação, enquanto cada uma das nove províncias tem seu próprio departamento de educação<sup>22</sup> e goza de um grau razoável de autonomia, implementando a política nacional. (UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA, 2015).

O Sistema Nacional de Educação da África do Sul compreende três componentes: a) Educação Geral e Formação: o grau R até ao grau 9 compreende os anos obrigatórios para a idade escolar (o grau R – o ano de acolhimento – não faz parte da escolaridade obrigatória); b) Educação e Treinamento Complementar: o período do 10º ano até o 12º ano inclui formação acadêmica adicional, bem como educação profissional intermediária em faculdades técnicas, faculdades comunitárias e faculdades particulares; c) Ensino Superior e Treinamento.

Em 10 de maio de 2010, o anterior Ministério da Educação central foi dividido para prever um Ministério do Ensino Superior e Formação e um Ministério da Educação Básica. Este último ministério é agora responsável por toda a educação escolar, enquanto o Ministério do Ensino Superior e Formação supervisiona o ensino superior e pós-escolar e a formação, incluindo o setor universitário. (UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA, 2015).

A oferta de Ensino Superior na África do Sul é desafiada pelo ingresso de um grande número de estudantes, muitos dos quais não podem assistir às aulas ou pagar cursos caros convencionais. Isso obrigou as instituições de Ensino Superior a recorrer a várias formas de ensino e aprendizagem não tradicionais, entre outros, ensino aberto à distância e ensino combinado.

---

<sup>22</sup> Disponível em: [file:///C:/Users/Conecta/Downloads/education-system-south-africa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Conecta/Downloads/education-system-south-africa%20(1).pdf).

Relativamente à educação a distância, importa referir que a África do Sul é o país onde encontramos a instituição que atua há mais tempo exclusivamente com o Ensino Superior a distância e que, até o início da década de 1970, era a única universidade a distância autônoma. A instituição leva o nome do seu país, *University of South Africa*<sup>23</sup>, e funciona desde 1946, antes mesmo que se estabelecessem as discussões sobre a EaD no Ensino Superior, com o emprego de mídias como o rádio e a TV, bem como do computador na educação. (HACK, 2011, p. 20).

A UNISA oferece cursos na modalidade a distância para mais de 400.000 estudantes de toda a África do Sul, África e outras partes do mundo, com também uma variedade diversificada de campos de estudos. A universidade é considerada a mais produtiva da África do Sul, representando 12,8% de todos os diplomas conferidos pelas 23 universidades públicas do país<sup>24</sup>. (UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA, 2018).

De acordo com a UNISA, a Faculdade de Educação é responsável pela educação e formação profissional de cerca de 50% de todos os professores da África do Sul. Os serviços de aconselhamento fornecem apoio profissional, acadêmico e pessoal aos estudantes. O suporte está disponível por e-mail, pessoalmente, por telefone e por carta.

A biblioteca é um dos recursos indispensáveis da universidade, que possui a maior biblioteca acadêmica da África, contendo mais de 2,7 milhões de itens, incluindo livros, recursos de referência, *e-books*, jornais e revistas digitais. (UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA, 2018).

Através da iniciativa do telecentro, os alunos da UNISA têm acesso a 1.450 computadores com acesso à internet em áreas rurais em toda a África do Sul. Os telecentros, na sua maioria, são instalações privadas equipadas com computadores conectados à internet, impressoras, fotocopiadoras, *scanners*, faxes, telefones, entre outros. (UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA, 2018).

Além de a instituição oferecer diferentes formas de mediação típica de terceira e quarta gerações, como a teleconferência, a videoconferência e sistemas

---

<sup>23</sup> Fundada em 1873 como a Universidade do Cabo da Boa Esperança, a instituição se tornou a primeira universidade pública do mundo a ensinar exclusivamente por meio da educação a distância. Ao longo dos anos, a Unisa foi talvez a única universidade na África do Sul a ter fornecido a todas as pessoas acesso à educação, independentemente de raça, cor ou credo. Disponível em: <https://www.unisa.ac.za/sites/corporate/default/About/The-leading-ODL-university>.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.mastersportal.eu/universities/10784/university-of-south-africa.html>.

*online* de apoio ao aluno, continua usando os materiais impressos, que são enviados aos estudantes via correio como forma de apoio nos estudos. Destaca-se que seus cursos são orientados para a carreira, já que 64% de seus 226.426 alunos têm idade entre 25 e 64 anos. (SCHLICKMANN, ROCZANSKI, AZEVEDO, 2008, p. 3). Ainda de acordo com os autores, esses cursos estão agrupados em cinco centros de estudo que abrangem as áreas de ciências econômicas e de gerência –as mais procuradas –; de ciências humanas; de ciências jurídicas; de engenharia e tecnologia; e de agricultura e ciências ambientais. Há ainda uma especializada em estudos africanos, que busca explorar a riqueza intelectual do continente<sup>25</sup>.

Outro elemento importante relativo à UNISA é a estratégia metodológica de ensino. Conforme Hack (2011, p. 20), ela está baseada em cursos pelos quais são responsáveis exclusivamente os respectivos professores, que fazem a redação das instruções para o estudo e as cartas de aconselhamento, utilizadas geralmente para indicar as partes a serem lidas nas obras selecionadas. Em cada curso, existem tarefas a serem executadas para então serem corrigidas, avaliadas e comentadas pelo docente. Caso os estudantes necessitem de auxílio no estudo, eles podem procurar os docentes no *campus*, na cidade de Pretória, bem como podem contatá-los por telefone ou por carta. Os exames podem ser realizados em 400 centros de apoio da universidade espalhados pelo país.

Portanto, em síntese, a UNISA, conforme Carneiro (2013, p. 40), utiliza como material de apoio dos seus cursos guias de estudos, sessões de tutoria, vídeos, fitas de áudio e DVDs. O tutor exerce um papel fundamental de mediador, auxiliando o estudante na apropriação do material didático, por meio das sessões de tutoria e de apoio do ambiente virtual, denominado *myUnisa*.

Ainda de acordo com Carneiro, há um único tipo de tutor, que exerce diversas atividades, tanto presenciais quanto a distância. As sessões de tutoria, como se afirmou anteriormente, podem ser realizadas: via contato face a face de forma individual ou coletiva (nos centros regionais de ensino), via e-mail, via telefone ou por meio de comentários escritos nas avaliações dos estudantes.

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/61449/EXPERI%C3%8ANCIA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20SUPERIOR%20A%20DIST%C3%82NCIA%20NO%20MUNDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

### 2.6.3 Educação a Distância na China

A China<sup>26</sup> é um dos países mais progressistas em termos de desenvolvimento econômico e empresarial<sup>27</sup>. O país uniu-se ao grupo de países com alto nível de desenvolvimento humano em 2014. A contribuição do seu crescimento no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi de 56,3%. Essa proporção chegou a seu nível mais alto (65,5%) durante a década de 1980<sup>28</sup>, com ascensão de Deng Xiaoping ao poder especificamente em 1978. (FERNANDES; LEITE, 2017, p. 2-3).

Quando abordam os aspectos que estiveram associados a tal fenômeno, alguns autores destacam as altas taxas de investimento, a maior abertura comercial e financeira, o regime cambial rígido e o investimento em capital humano como sendo elementos imprescindíveis que ditaram o progresso da China. (VIEIRA, 2006).

Só para dar um exemplo,

No ano de 1978, o PIB apresentou um crescimento real médio anual de 10% - que se compara com uma taxa de 3,7% para o período 1960-1977-, ao mesmo tempo em que a inflação média, foi de 6% ao ano. Para o PENUD, apenas entre 1990 e 2002, o número de chineses com rendimento baixo de US\$ 1,00/dia caiu de 490 milhões para 88 milhões; O PIB per capita (PPP) cresceu quase dez vezes entre 1978 e 2004; E segundo PENUD, o índice de desenvolvimento Humano da china passou de 0,53 em 1975 para 0,78 em 2006. E ainda, o grau de urbanização também foi impressionante. A população urbana que apresentava cerca de 18% do total em 1978, passou a quase 44% em 2016. (NONNENBERG, 2010, p. 201-202).

Igualmente se justifica a ascensão da China pelo fato de o país ter o maior sistema educacional do mundo. Em junho de 2018, havia 9,75 milhões de estudantes no Exame Nacional de Admissão do Ensino Superior; e, na Universidade de Pequim, foram matriculados cerca de 594,9 mil estudantes. O investimento em educação representa cerca de 4% do PIB total. Em 1986, o governo aprovou uma lei de educação compulsória, obrigando nove anos de educação a todas as crianças chinesas. Hoje, o Ministério da Educação estima que mais de 99% das crianças em idade escolar receberam educação básica universal de nove anos<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> A China possui 32 grandes divisões administrativas: 23 províncias, cinco regiões autônomas e quatro municípios administrados centralmente (Pequim, Xangai, Tianjin e Chongqing); sendo Hong Kong e Macau considerados regiões administrativas especiais.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.internations.org/china-expats/guide/29461-family-children-education/the-chinese-education-system-17856>.

<sup>28</sup> Disponível em: [http://portuguese.xinhuanet.com/2016-08/23/c\\_135626686.htm](http://portuguese.xinhuanet.com/2016-08/23/c_135626686.htm).

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.statista.com/statistics/73987/china-online-education-market-size/>.



No contexto do Ensino Superior, a China experimentou uma enorme expansão no presente século. A taxa bruta de matrícula dobrou nesse período para mais de 40%, e as matrículas no Ensino Superior vêm crescendo 50% ao ano. Em 2016, havia mais de 36 milhões de estudantes matriculados em programas desse nível educacional. O número dessas instituições também aumentou de forma constante: o setor de Ensino Superior chinês compreende atualmente um total de 2.914 instituições, dentre as quais 2.631 são regulares e 283 são voltadas para adultos<sup>30</sup>.

Tal como em outros países da África, da Europa e da América, a China, de acordo com Li (2009), para atender a parte da demanda por educação superior, teve de introduzir a Educação a Distância. Entre 1940 e 1980, o país fundou seu programa de educação por correspondência através da Rádio e TV *Universities*<sup>31</sup> em todos os níveis educacionais. Esses programas<sup>32</sup> fazem parte do setor de educação superior de adultos. Os estudantes podem se inscrever em tais programas nas instituições de ensino superior regulares, ou em algumas faculdades independentes. Os requisitos para admissão são idênticos aos programas em estilo de sala de aula de educação superior de adultos. (CANADA, 2016).

O estudo por correspondência através da RTVU consiste em autoestudo, lição de casa, pergunta e resposta através correspondência, laboratório, estágio, exames e um projeto de graduação ou tese ou exame de graduação. (CANADA, 2016).

Com a introdução do sistema de educação via satélite<sup>33</sup>, de acordo com Gao (2012), os alunos à distância assistem à palestra síncrona em tempo real de um professor, ou à aula de ensino gravada em uma tela de projeção. Em seguida, eles discutem a palestra ou lição com a orientação e explicação de um professor local. Além disso, interações bidirecionais também podem estar disponíveis entre professores e alunos por meio de dispositivos de comunicação, por exemplo, satélites ou internet, sistema “*net-meeting*” ou telefone celular etc. Existe também

---

<sup>30</sup> Disponível em: [www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf](http://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf).

<sup>31</sup> As universidades de rádio e TV são uma forma de educação a distância que opera principalmente no ensino superior setor de educação. Foram estabelecidas em fevereiro de 1979.

<sup>32</sup> O tempo usual para conclusão de estudos por correspondência é de: três a quatro anos para programas zhuanke; cinco ou seis anos para programas completos de benke; e três anos para zhuanke, para benke ou programas de atualização.

<sup>33</sup> O sistema de EAD na China começou no final dos anos 1970. Foi iniciado para política típica, econômica e razões sociais. Naquela época, a China estava em seu estágio inicial de reforma e abertura, e precisava uma grande quantidade de recursos humanos para a recuperação econômica.

uma plataforma *online* para ajudar os alunos na autoaprendizagem, em discussões online, na postagem de perguntas em fóruns, e assim por diante.

Portanto, a situação de EaD na China mostra-nos que a escala do Ensino Superior a distância tem crescido significativamente. Segundo Chen (2019), a matrícula nesse nível educacional aumentou no país de 2,37 milhões para 6,45 milhões entre 2004 e 2016, e o número de alunos no todo o sistema de Ensino Superior aumentou de 11,9% para 17,4%.

O número de alunos online das universidades convencionais é diferente. A Universidade de Tecnologia de Dalian, a Universidade de Chongqing, a Universidade de Beihang, a Universidade de Jilin e a Universidade Central do Sul foram as cinco principais instituições com maior número de estudantes *online*, cada uma com mais de 30.000 alunos estudando a distância em programas de graduação. (CHEN, 2019).

O sistema de Ensino Superior à distância na China é composto pela Universidade Aberta (originalmente o sistema da Universidade de Rádio e Televisão) e pelos programas de educação online de universidades tradicionais de pesquisa. Além disso, algumas instituições de correspondência independentes fornecem Educação Superior a Distância (LI, 2019), e a maioria das instituições baseadas na *Web*, de acordo com Gao (2012, p. 31), adota o modelo de autoaprendizagem a distância. Elas criam plataformas de aprendizado online para incorporar objetos de suporte de estudo, como cursos, discussões, fóruns e aulas online e offline etc., como foi referido. Também registram palestras de professores e criam material didático audiovisual de várias versões e, em seguida, distribuem-nos para os centros de aprendizado locais ou diretamente para as residências dos alunos. Os estudantes podem ir aos seus centros de estudo ou estudar em casa, pela internet.

#### **2.6.4 Educação a Distância no Brasil**

No Brasil, também se assistiu a um progresso significativo na oferta dos cursos a distância. Para melhor compreendermos esse tópico, consideramos relevante primeiramente discorrer sobre alguns aspectos da modalidade no país e, em seguida, de forma específica, focarmos na UFMG – não pelo fato de ser a melhor instituição no país em EaD, mas apenas por a considerarmos como um exemplo para analisar algumas questões que possam contribuir para as nossas reflexões.

Dentre várias instituições e acontecimentos que marcaram a história da EaD no Brasil, pode ser destacado, em 1904, o Jornal do Brasil, na primeira edição da seção de classificados, quanto ao anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo. Em 1934, Edgard Roquette-Pinto instalou a Rádio-Escola Municipal no Rio, projeto para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. (ALVES, 2011, p. 88). O Instituto Universal Brasileiro ofereceu, em 1941, cursos por correspondência. Em 1970, surgiu o projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci) surgiu em 1967. Por fim, o Instituto de Radiodifusão do estado da Bahia, surgido em 1969, ofereceu a educação básica e secundária para a formação de professores. (SILVA, 2009, p. 96; ALVES, 2011, p. 88).

Ainda no contexto brasileiro, de acordo com Silva (2009) e Alves (2011), merecem destaque alguns programas do Ministério da Educação para a formação de professores leigos, como: LOGOS I e II, Um Salto para o Futuro e TV Escola, e Universidade Aberta de Brasília – criada em 1992, que significou um acontecimento bastante importante na Educação a Distância no país. (SILVA, 2009, p. 97; ALVES, 2011, p. 89).

Torna-se importante citar que, entre as décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite complementadas por *kits* de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de Educação a Distância no país. Somente na década de 1990, a maior parte das IES brasileiras mobilizou-se para a Educação a Distância, com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação. (ALVES, 2011, p. 90).

Para Alves (2009, p. 10), a história da EaD no Brasil pode ser dividida em três momentos: o inicial, o intermediário e o mais moderno. Na fase inicial, os aspectos positivos ficam por conta das Escolas Internacionais (1904), que representam o ponto de partida de tudo, seguidas da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923). Também extraordinária importância tiveram (e permanecem tendo até os dias de hoje) o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941). As duas definiram públicos certos e capacitaram brasileiros para o mercado de trabalho, no segmento da educação profissional básica. (JOÃO ALVES, 2009,

p. 11). Já na fase mais moderna, os autores sublinham três instituições que influenciaram de maneira decisiva essa história: a Associação Brasileira de Teleducação (ABT<sup>34</sup>), o Instituto de Pesquisa Avançada em Educação (Ipa<sup>35</sup>) e a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed<sup>36</sup>).

Vale mencionar que o sucesso da criação da *Open University*, da Inglaterra, no início dos anos 1970, repercutiu em todo o mundo, e o Brasil não ficou à margem dessa discussão. Motivados por essa conquista e pelo modelo, alguns parlamentares brasileiros apresentaram um Projeto de Lei para que o país tivesse uma instituição de Ensino Superior semelhante à do Reino Unido. (JOÃO ALVES, 2009, p. 12).

Em 1974, ainda de acordo com os autores, surge efetivamente a iniciativa de ser instituída a universidade aberta, por meio do Projeto de Lei n.º 1.878. A proposta sustentava que se entendia por universidade aberta a instituição de nível superior cujo ensino fosse ministrado através de processos de comunicação a distância. Mas, infelizmente, o projeto não teve “pernas para andar” e definitivamente foi arquivado. Somente depois de alguns anos é que o Executivo tomou a iniciativa de criar um novo sistema, chamando-o de Universidade Aberta do Brasil<sup>37</sup>.

Apesar dessas nuances, muitos passos foram dados com a reestruturação dessa modalidade de educação. A título de exemplo, temos as parcerias entre a Universidade Aberta do Brasil<sup>38</sup> e as Instituições de Ensino Superior público de

---

<sup>34</sup> Segundo Lito e Formiga, essa associação foi criada 1971 por um grupo de profissionais brasileiros e estrangeiros que atuavam na área das tecnologias aplicadas à educação, realizando a série dos Seminários Brasileiros de Tecnologia.

<sup>35</sup> O Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação é uma entidade científica que iniciou suas atividades em 23 de fevereiro de 1973, tendo como principal finalidade o desenvolvimento da qualidade da educação. Dentre suas áreas de atuação, destaca-se o trabalho no campo de aprendizagem a distância, em que inúmeras atividades vêm sendo realizadas. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/educadist.htm>.

<sup>36</sup> Tem por objetivos: “estimular a prática e o desenvolvimento de projetos em educação à distância em todas as suas formas; incentivar a prática da mais alta qualidade de serviços para alunos, professores, instituições e empresas que utilizam a educação à distância [...]”. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/quem\\_somos/](http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/quem_somos/).

<sup>37</sup> Para os autores, a ideia não se circunscreveu às características de uma universidade aberta. Ou seja, não era uma universidade aberta propriamente dita, mas sim um consórcio de instituições públicas de ensino superior.

<sup>38</sup> O decreto 5800, de 08 de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Decreta: “Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. São objetivos do Sistema UAB: oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento ampliar o acesso à educação superior pública; reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

Moçambique. Essas instituições ofereceram os cursos de Administração Pública (UEM/UFJF); de Biologia (UP/UFG); de Ensino Básico (UP/UNRIO) e de Matemática (UP/UFF). (PRETI, 2013; TATIM, 2014, p. 99).

Portanto, o cenário atual de EaD no Brasil revela-nos que a educação em quase todos os níveis tem crescido de forma rápida. Por exemplo, de acordo com o censo de EaD de 2018, o número de matrículas aumentou significativamente de 2017 para 2018. Em termos numéricos, foram mais de 1.500.000 novos alunos que se engajaram em cursos a distância em 2018. Esse crescimento, porém, não foi tão vertiginoso quanto o observado de 2016 para 2017. De qualquer modo, a ampliação desse número por dois anos consecutivos consolida a modalidade como opção de formação. (BRASIL, 2019).

No que se refere a matrículas por modalidade, foram contabilizados 2.358.934 alunos em cursos totalmente a distância, 2.109.951 em cursos semipresenciais, 3.627.327 em cursos livres não corporativos e 1.278.435 em cursos livres corporativos. As instituições que responderam ao formulário do Censo têm portes bastante variados no que se refere ao número de alunos. A maioria (80) tem entre 1.000 e 4.999 alunos, mas vale lembrar que o Censo EAD.BR também contabilizou 18 instituições que atendem a mais de 100.000 alunos. Essa quantidade de instituições que atende a centenas de milhares de estudantes também aponta para uma consolidação do mercado de EaD no país. (BRASIL, 2019).

Em termos de desafios de EaD no Brasil, o Censo enumera vários pontos que também estão relacionados com a situação de EaD em Moçambique; são eles: questões pedagógicas, inovação tecnológica, inovação de processos administrativos, alto padrão de infraestrutura, contratação de profissionais capacitados, formação contínua, desenvolvimento de estrutura de apoio aos alunos, entre outros aspectos que serão abordados mais adiante.

A título de exemplo, no Ensino Superior público, têm sido disponibilizadas menos de 4000 vagas para EaD. Existem no país 10 instituições que promovem a modalidade, sendo três públicas e sete privadas<sup>39</sup>.

---

estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de Educação a Distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação”.

<sup>39</sup> Cf. Capítulo 2, seção 2.3 desta tese.

No Ensino Secundário, a implementação de EaD continua não sendo representativa, com apenas 4,3% do total de alunos em 2019. Ou seja, 30.603 alunos é que frequentam o Ensino Secundário a distância contra 95,7% de alunos que o frequentam presencialmente no primeiro ciclo (de acordo com a Estatística da Educação, de 2019).

#### 2.6.4.1 Educação a Distância na Universidade Federal de Minas Gerais

No século XVIII, a criação de uma universidade em Minas Gerais já fazia parte do projeto político dos Inconfidentes. A proposta, entretanto, só veio a concretizar-se na terceira década do século XX, no bojo de intensa mobilização intelectual e política, que teve como principal expressão o então presidente do estado, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, segundo o historiador e ensaísta Fernando Correia Dias<sup>40</sup>.

Foi nesse clima que, em 7 de setembro de 1927, segundo aponta o Relatório da UFMG de 2002, foi fundada a Universidade de Minas Gerais, a partir da reunião dos quatro institutos de Ensino Superior existentes em Belo Horizonte: Direito (criado em 1892), Medicina e Engenharia (criados em 1911) e Odontologia e Farmácia (criados, respectivamente, em 1907 e 1911).

A UFMG permaneceu como instituição estadual até 17 de dezembro de 1949, quando foi federalizada. Nessa época, já haviam sido integradas à Universidade a Escola de Arquitetura (1944) e as Faculdades de Ciências Econômicas e de Filosofia (1948). O nome atual – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – só foi adotado em 1965.

As primeiras ações de EaD na UFMG iniciaram-se em 1975, por meio do projeto "Atividades Matemáticas que Educam", sob responsabilidade do Centro de Ensino de Ciências e Matemática (CECIMIG). Conhecendo as possibilidades da modalidade, a Universidade visava a adquirir competência na área. No ano de 1990, iniciou a oferta da Especialização da Informática na Educação por meio do ProInfo. No ano de 1998, criou uma Assessoria de Educação a Distância. Seguindo as orientações do Relatório da Comissão de Legislação em EaD –Pró-Reitoria de

---

<sup>40</sup> Disponível em: [https://www.ufmg.br/proplan\\_site\\_antigo/relatorios\\_anuais/relatorio\\_anual\\_2002/historico.htm](https://www.ufmg.br/proplan_site_antigo/relatorios_anuais/relatorio_anual_2002/historico.htm).

Graduação, foi criado, em 2003, o Centro de Apoio à Educação a Distância (Caed). (ARRUDA *et al.*, 2016, p. 3).

Na década de 1990, após as experiências com o ProInfo<sup>41</sup>, e nos anos 2000, com o Projeto Veredas e o Programa PróLicenciatura, a UFMG julgou oportuno participar do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tal iniciativa possibilitava contribuir para diminuir a premente necessidade, em Minas Gerais, de formação inicial e continuada de professores. (ARRUDA *et al.*, 2016, p. 3).

Em 2007, ainda de acordo com os autores, a Universidade aderiu ao Sistema UAB, e foram iniciados cinco cursos de graduação: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Bacharelado em Geografia e Bacharelado em Pedagogia; quatro cursos de pós-graduação *lato sensu* –Atenção Básica em Saúde da Família, Ensino de Artes Visuais, Ensino de Ciências por Investigação, Formação Pedagógica para Profissionais da Saúde (Enfermagem) –; e o curso de Aperfeiçoamento em Educação Científica: Educação Não Formal em Ciência e Tecnologia.

Dentre vários departamentos e faculdades que compõem a UFMG, o Centro de Apoio de Educação a Distância (CAED<sup>42</sup>) constitui unidade administrativa da UFMG vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). O Caed tem por finalidade implantar, estruturar e articular a EaD na Universidade, oferecendo cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e atualização. Estão vinculados ao Caed: Coordenação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Colegiado Especial da Educação a Distância, Coordenação do Programa Escola de Gestores da Educação Básica, e Coordenação de Projetos Especiais.

Em termos de número de polos, a UFMG, até o período em que se concluiu este estudo, possui os seguintes polos<sup>43</sup>: Araçuaí, Araxá, Bambuí, Bom Despacho, Buritis, Campo Belo, Campos Gerais, Caratinga, Conceição do Mato Dentro,

---

<sup>41</sup> É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.

<sup>42</sup> São atribuições do CAED: apoio e incentivo na elaboração de material didático para os cursos; divulgação da Educação a Distância (EaD) junto à comunidade acadêmica da UFMG; implantação de plataforma de educação à distância para auxiliar a oferta dos cursos; elaboração de projetos para financiar a oferta de cursos e a implantação de polos regionais de EaD; gestão dos recursos; criação de material didático; fortalecimento do uso da *webconferência* nos cursos, por meio de treinamento das equipes dos cursos e de apoio técnico para sua realização etc. (CAED-UFMG, 2018)

<sup>43</sup> Importa referir que, dos 43 polos, 33 estão em Minas Gerais, e outros 10, na cidade de São Paulo.

Confins, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Diamantina, Formiga, Francisco Sá, Frutal, Governador Valadares, Ipanema, Itabira, Jaboticatubas, Januária, João Monlevade, Juiz de Fora, Lagamar, Lagoa Santa, Montes Claros, Pedra Azul, Pompeu, Taiobeiras, Teófilo Otoni, Tiradentes, Ubá, Uberaba e Uberlândia. (PORTAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2017).

Os cursos a distância<sup>44</sup> oferecidos pela UFMG<sup>45</sup> estão presentes em três áreas do conhecimento: Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Humanas. Elencando os cursos, temos: Graduação em Ciências Biológicas, Bacharelado em Geografia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Química e Graduação em Matemática.

No que diz respeito ao aspecto quantitativo de número de vagas, as IES do estado de Minas Gerais são responsáveis por 26% das vagas oferecidas em todo o Brasil, bem como por 15% dos cursos e cerca de 14% das articulações. A UFMG é responsável por oferecer cerca de 20% das vagas, 13% dos cursos e 17% das articulações, como também atua em 37% dos polos UAB no estado. (ARRUDA *et al.*; 2016, p. 8). A seguir, são apresentados os números globais da EaD na UFMG.

Tabela 2 – Números globais de EaD na Universidade Federal de Minas Gerais

<b>Modalidade</b>	<b>Cursos</b>	<b>Ofertas</b>	<b>Vagas</b>	<b>Alunos Matriculados</b>	<b>Alunos Ativos</b>	<b>Alunos Formados</b>
<b>Graduação</b>	5	14	3.848	3.129	1.246	600
<b>Especialização</b>	6	29	11.227	9.859	3.424	2757
<b>Aperfeiçoamento e Atualização</b>	18	38	13863	12.684	1.879	5.401
<b>Subtotal</b>	29	81	28938	25.672	6.549	8.584
<b>Ministério da Justiça</b>	1	4	15000	12.842	2.024	10.800
<b>Total Geral</b>	30	85	43938	38.064	8.141	19.384

Fonte: Arruda *et al.* (2016, p.8).

Os dados apresentados na tabela possibilitam-nos compreender que a UFMG deu saltos significativos na oferta dos cursos a distância em comparação com outras instituições do Brasil. Essa evolução, na nossa percepção, faz-nos acreditar que existe um esforço no sentido de a instituição oferecer mais cursos nas outras regiões do Brasil que são de difícil acesso e/ou nas regiões em que a população não tem

<sup>44</sup> Os cursos a distância oferecidos pela UFMG são ofertados sob as formas de bacharelado e de licenciatura.

<sup>45</sup> A instituição também oferece quatro cursos de especialização, que são: Ensino de Ciências por Investigação, Ensino em Artes Visuais, Estratégia Saúde da Família e Formação Pedagógica de Educação Profissional na Saúde: Enfermagem.



oportunidades de frequentar uma especialização ou curso de graduação. Neste contexto, se a UFMG quer, na verdade, afirmar-se na oferta de EaD, terá de abrir mais cursos a distância, sejam eles de especialização, graduação ou pós-graduação. Além disso, visto que a UAB é sua parceira na operacionalização dos cursos a distância, a instituição poderia também oferecer cursos conjuntamente com as IES de alguns países africanos; isso daria outro dinamismo à universidade e possibilitaria a troca de experiências em várias áreas de conhecimento. Mas, para que isso aconteça, acreditamos ser necessário um maior investimento nos cursos que estão sendo oferecidos, se realmente a universidade deseja se afirmar no panorama internacional.

Outra informação importante diz respeito aos números globais sobre os graduados por meio da EaD e os cursos oferecidos ao nível do Brasil. De acordo com Arruda (2018, p. 827), no que se refere ao número dos graduados, os dados da Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) de 2017 mostram que, até 2017, o sistema UAB havia formado cerca de 182 mil alunos, considerando-se cursos de extensão, especialização, bacharelado e licenciatura.

Relativamente aos cursos oferecidos, o Censo sublinha que a variedade continua expressiva, o que garante uma grande abrangência dessa modalidade de ensino. Por exemplo, houve um aumento significativo na oferta de cursos regulamentados totalmente a distância (que passaram para 16.750), em oposição à oferta de cursos livres, que teve um grande decréscimo (restringindo-se a 4.018). De modo geral, a modalidade, segundo o Censo, está realmente atraindo mais alunos e diversificando a oferta. (BRASIL, 2019).

Neste contexto, na África do Sul, na China e no Brasil, pelas características de EaD apresentadas, percebemos passos significativos no âmbito da democratização da modalidade. Entretanto, embora haja esse comprometimento, na nossa percepção, os esforços são pouco ambiciosos para as dimensões do Brasil e da China. Compreende-se que muitos aspectos ainda precisam ser melhorados, como, por exemplo, a transformação de EaD em uma política pública mais abrangente e a consolidação de um discurso coerente no âmbito da sua institucionalização nas instituições convencionais, visto que, segundo Daniel (2010), ainda se observa uma hostilidade em relação à educação a distância, demonstrada pelo governo Chinês ao permitir que a Universidade Aberta da China, por exemplo, ofereça somente programas de graduação do tipo tecnólogo, de duração de dois ou

três anos, em vez de programas tradicionais de graduação do tipo bacharelado, que têm a duração de quatro anos e são oferecidos pelas universidades convencionais. (LATCHEM, 2015, p. 320). Por outro lado, é a legislação do governo brasileiro que estipula a percentagem de cursos de graduação que deve ser oferecida na modalidade presencial. Vale pontuar que até mesmo alguns profissionais que ensinam na modalidade online questionam a qualidade dos seus cursos. (LATCHEM, 2015, p. 320).

Ainda nesse âmbito, de acordo com Unwin *et al.* (2010), embora a África do Sul, assim como quase todo o continente africano, esteja repleta de projetos destinados a introduzir computadores nas escolas e universidades, muitas dessas iniciativas são promovidas insatisfatoriamente, visto que não se tem dado a devida atenção às necessidades dos usuários.

Portanto, se Moçambique pretende se afirmar na oferta dos cursos a distância, evitando as limitações que se verificam na China, no Brasil e na África do Sul, parece-nos que haveria um primeiro passo a ser dado. Temos de compreender que a educação é um direito e que, para ela ser efetivada de forma inteligente, o país deverá repensar continuamente as formas como são ofertados os cursos ao nível nacional.

A seguir, discorreremos sobre as características de EaD em Moçambique.

### 3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE: UM OLHAR SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Neste capítulo, é apresentado o cenário atual da educação em Moçambique. Em primeiro lugar, são apresentados os aspectos socioeconômicos do país; em segundo, uma breve consideração sobre o contexto histórico da educação; em terceiro, os mecanismos legais que orientam as atividades de EaD; e, em quarto lugar, as experiências dessa modalidade de educação na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e na Universidade Pedagógica<sup>46</sup> (UP).

#### 3.1 O CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIOCULTURAL DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

A República de Moçambique é um Estado independente, soberano, democrático e de justiça social<sup>47</sup>, que fica localizado no sudeste do continente africano, com cerca de 799.380 quilômetros quadrados. É delimitada ao norte pela Tanzânia, e a oeste e sul por Malawi, Zâmbia, Zimbabué, África do Sul e Suazilândia. Ao leste, encontra-se o Oceano Índico. Embora tenha conquistado a sua independência em 1975, o país entrou numa guerra civil de 16 anos que prejudicou o seu desenvolvimento. Só em 04 de outubro de 1992 é que conseguiu alcançar a paz<sup>48</sup>.

Em termos populacionais, havia pouco mais de oito milhões de habitantes em 1970. (NANDJA, 2006). Ao final dos anos 1990, a população já alcançava 16,1 milhões; ao final dos anos 2000, eram 20,6 milhões de habitantes; e o último Censo oficial, do Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2019), mostra que a população moçambicana é formada por 29,9 milhões de habitantes. Essa tendência não é diferente dos outros países africanos.

O crescimento da população urbana, segundo o Instituto Nacional de Estatística (2015), tem sido muito lento. O censo de 1997 apontou para 28,6% da população urbana, que passou para 30,1% em 2007. Atualmente, de acordo com o

---

<sup>46</sup> A Universidade Pedagógica foi uma instituição social de utilidade pública vocacionada à formação de professores. Ao longo deste capítulo, é explicada essa questão com mais detalhes.

<sup>47</sup> Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Politica>

<sup>48</sup> Em termos de divisão por províncias, o país está dividido em 11 províncias (Cabo Delgado, Gaza, Inhambane, Manica, Maputo cidade, Maputo província, Nampula, Niassa, Sofala, Tete e Zambézia) e possui 151 distritos, 405 postos administrativos, 1042 localidades. Sua capital é Maputo.

Censo de 2017, 66,6% da população moçambicana continuam vivendo na região rural, e 33,4%, na região urbana.

As causas por de trás desse fenômeno, de acordo com Araujo (2003), abrangem vários fatores (guerra colonial, guerra civil, calamidades naturais) que prejudicaram o desenvolvimento da distribuição territorial da população a partir dos centros urbanos, nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX. E, por outro lado, o acesso aos mercados se mantém problemático, em virtude de deficientes vias de acesso, condições de transporte e manutenção das estradas. (MOSCA, 2017, p. 5). Isso constitui um constrangimento crucial à urbanização<sup>49</sup>, de acordo com o Banco Mundial (2017).

A população moçambicana, segundo a estrutura etária dos grupos funcionais, é muito jovem. A maior parte está concentrada na faixa etária abaixo de 15 anos, representando 46,6% (MOÇAMBIQUE, 2019); a população adulta, na faixa etária de 15-64 anos, com 50,1%; e idosos são apenas 3,3%. Essa distribuição da população em três grandes grupos difere-se por área de residência; assim, a área urbana tem 40% da população jovem contra 48% da área rural.

O português é a língua oficial, apesar de ser usada por pouco mais da metade da população (50,4%), e 65% assumidamente sabem expressar-se no idioma. De acordo com o INE, são faladas, atualmente, em Moçambique, cerca de 20 línguas. Nesse contexto, quando se tenta responder à questão sobre o número exato de línguas faladas, o mais seguro é afirmar que o número total de línguas varia entre nove e 43. (DUART; PAULA, 2012, p. 3). Ainda segundo os autores, faz-se urgente a realização de um recenseamento linguístico para que se possam saber quantas línguas existem e quais as suas variantes, o que poderia permitir a elaboração de um atlas linguístico do país<sup>50</sup>. (DUART; PAULA, 2012, p. 3).

No que se refere à taxa de analfabetismo, Moçambique teve uma redução significativa se comparado com os dados do Censo de 2007. Enquanto no ano de

---

<sup>49</sup> De acordo com o Banco Mundial, as áreas rurais de Moçambique são responsáveis por apenas 38,2 por cento do PIB. O consumo familiar per capita está bem abaixo da média nacional (\$336 contra \$546), o que explica a razão de a maior parte da população viver em áreas rurais. O PIB da agricultura está fortemente concentrado nas áreas rurais (86 por cento), com uma sub-representação de indústria e serviços comparativamente à economia global. Há uma maior concentração de trabalhadores não qualificados nas áreas rurais.

<sup>50</sup> A diversidade cultural e linguística de Moçambique é uma das principais características do país, embora a língua portuguesa seja a língua oficial. Os idiomas são considerados língua materna, língua nativa, ou primeira língua que uma pessoa aprende a falar. Emakhua é a língua materna mais falada no país. Em 1997, Xichangana foi a segunda língua mais falada; e, para os censos seguintes, foi substituída pelo português, com uma tendência crescente, passando de 11,8% em 2007 para 18,7% em 2017, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística.

2007 a taxa foi de 50,4%, o Censo de 2017 apurou que a taxa de analfabetismo passou para 39%, dentre os quais 49,4% são mulheres e 27, 2% são homens. (MOÇAMBIQUE, 2019).

Em termos da distribuição por ramos e setores de atividades, a força de trabalho do setor primário (agricultura, silvicultura, pesca, extração mineira), ainda de acordo com o Censo de 2017, é de 66,8% contra 76% do Censo de 2007. Esse dado leva-nos a concluir que a base da atividade da população moçambicana continua sendo a agricultura, uma vez que 4,5% da força de trabalho encontram-se no setor secundário (indústria manufatureira, energia, construção) e 12,9% estão no setor financeiro (transportes, e comunicações, comércio, finanças, serviços administrativos).<sup>51</sup> (MOÇAMBIQUE, 2019).

No que diz respeito ao investimento nas áreas rurais e urbanas, ainda se verifica uma disparidade. Para o Banco Mundial, a redução crescente da disparidade no acesso a infraestrutura é crucial para um crescimento mais inclusivo e sustentável na atualidade econômica do país<sup>52</sup>. Ainda de acordo com o Banco Mundial, o contexto macroeconômico está a melhorar, mas o crescimento permanece baixo. Espera-se que os investimentos futuros no setor do gás natural liquefeito ajudem a projetar o crescimento de 2,3% em 2019 para 5% até 2021. Portanto, dentre vários desafios de desenvolvimento, acredita-se que o desafio para a economia circunscreve-se ao afastamento do atual enfoque em projetos com uso intensivo de capital e projetos de agricultura de subsistência de baixa produtividade, adotando-se uma economia mais diversificada e competitiva, intensificando-se sempre os principais motores de inclusão, tais como educação e serviços de saúde de melhor qualidade –, o que, por seu turno, poderia melhorar os indicadores sociais. (MOÇAMBIQUE, 2020).

---

<sup>51</sup> O Censo de 2017 apurou 7% e 8% de outros serviços e de serviços desconhecidos, respectivamente; contra 5% e 0,3% do censo de 2007.

<sup>52</sup> Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/mozambique/publication/mozambique-economic-update-closing-rural-infrastructure-gap-key-to-achieving-inclusive-growth>.

### 3.2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA EAD EM MOÇAMBIQUE

Na África, os países de língua oficial portuguesa (PALOP) tiveram de enfrentar uma dura batalha para se livrar da colônia de Portugal. E uma das "armas" fundamentais para libertação dos povos da exploração colonial foi a educação, que aos poucos ia sendo desenvolvida pelos nativos nas zonas libertadas. (MOMBASSA, ARRUDA, 2018). Segundo Gómez (1999), Mindoso (2017) e Mombassa e Arruda (2018), a ocupação efetiva de Moçambique pela colônia portuguesa inicia depois da realização da Conferência de Berlim, em 1884/5<sup>53</sup>. Nesse contexto, Rodney (1975) e Cabaço (2007) sublinham as dificuldades e as resistências do povo africano em aceitar uma educação ocidental, uma vez que ela não dava possibilidade aos negros de construírem a sua identidade e serem reconhecidos como sujeitos pertencentes à sociedade a qual ajudavam a construir. Sendo resultante dessas lutas, a educação sempre constituiu o principal fundamento para a libertação dos nativos. (MOMBASSA; ARRUDA, 2018).

O contexto educacional moçambicano é marcado pelo modelo educacional pré-colonial (anterior a 1975) e pelo modelo posterior, que passou por dois momentos: um imediatamente pós-colonial, concomitante à Guerra Civil, entre 1976 e 1992, e outro que se iniciou após o fim dos conflitos e permanece até os dias de hoje. (MOMBASSA; ARRUDA, 2018, p. 646). No período colonial, o Diploma Legislativo n.º 238, de 15 de maio de 1930, e a concordata de 1940 visavam ao direcionamento gradual do indígena<sup>54</sup> de uma vida de selvageria a uma vida civilizada. (GÓMEZ, 1999). Nesses documentos, de acordo com Ribeiro (2015), observam-se aspectos referentes à divisão da educação em rudimentar e profissional, a partir da qual o Diploma sustenta seu Artigo 1º: "o ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada firmar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio". (RIBEIRO, 2015, p. 30).

---

<sup>53</sup> Vasco de Gama tocou o porto da ilha de Moçambique em 1498.

<sup>54</sup> De acordo com Ferreira e Viegas (1957, p. 14), consideravam-se indígenas das referidas províncias os indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuíam ainda a instrução e os hábitos individuais e sociais pressupostos para integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses. Igualmente, consideravam-se indígenas os indivíduos nascidos de pai e mãe indígena em local estranho aos provinciais, para onde os pais se tenham temporariamente deslocado.

Para Gómez (1999, p. 59), o sistema de educação colonial, organizado pelo regime salazarista, refletia a dicotomia social que, em 1930, tinha sido sancionada pelo Acto Colonial. Coerentemente com essa política de administração colonial, criaram-se dois sistemas educacionais, um para os africanos – o ensino rudimentar, dirigido pelas missões católicas –, e um outro para europeus e assimilados – o ensino oficial –, dependentes diretamente das estruturas governamentais. Na concepção de Mazula (1999), “enquanto o ensino indígena se desenvolvia nas regiões rurais e escolas das missões, geridas pela igreja, o ensino oficial estava destinado aos filhos dos colonos ou assimilado, permitindo assim ao aluno prosseguir os seus estudos até ao ensino superior.” (MAZULA, 1999, p.79).

O conteúdo do ensino indígena era altamente religioso, com grande parte dos horários preenchida pela aprendizagem da doutrina católica. O nível das matérias ensinadas, por um lado, era muito baixo; e, por outro, os conteúdos estavam muito orientados para Portugal. (GÓMEZ, 1999, p. 60).

Em função das exigências da exploração capitalista e para justificar a ocupação efetiva das colônias, por pressão da Comunidade das Nações, o regime passou a aumentar o capital humano com os “assimilados”, considerados estatutariamente “não indígenas”. (MAZULA, 1999). Foi a partir dessa iniciativa que se previu a edificação de Escolas de Habilitação Indígena, reservadas a formar os quadros docentes responsáveis pelo processo de instrução da população não civilizada. (SAÚTE, 2004).

Segundo Gómez (1999, p. 60), no período colonial, o sistema escolar para os africanos estava estruturado da seguinte forma: no primeiro nível, o Ensino Rudimentar, que compreendia a iniciação e a 1ª e a 2ª classes; no segundo nível, o Ensino Primário, que compreendia a 3ª e a 4ª classes e a admissão (preparação para ingressar no Ensino Secundário). Já o sistema educacional para os europeus e assimilados estava organizado da seguinte forma: no primeiro nível, o Ensino Primário de cinco classes (depois de 1962, em que foi acrescida a 5ª classe); no segundo nível, o Ensino Liceal, que se subdividia em três outros níveis: 1º ciclo, de dois anos (ensino preparatório); 2º ciclo, de três anos (Ensino Secundário); e 3º ciclo, de dois anos (ensino pré-universitário); no terceiro nível, Ensino Superior, nas universidades portuguesas. Como se pode perceber, não era permitido ao nativo de Moçambique alcançar os maiores níveis educacionais, apesar do discurso civilizatório da metrópole portuguesa.

Visto que o sistema de educação colonial não oferecia condições para os moçambicanos se afirmarem condignamente, de acordo com Mazula (1995), Gómez (1999), Cabaço (2009) e Ribeiro (2015), a resposta estratégica à colônia portuguesa ocorre quando três organizações nacionalistas, a União Nacional Africana de Moçambique (MANU), a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO) e a União Nacional Africana para Independência de Moçambique (UNAMI), sediadas respectivamente no Tanganyika (hoje Tanzânia), em Zimbabwe (ex-Rodésia do Sul) e no Malawi (ex-Niassalândia), resolveram constituir-se numa única Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em junho de 1962. Aliás, essa iniciativa é considerada como uma das estratégias bem-sucedidas, porque ela teve um impacto significativo nas zonas libertadas<sup>55</sup> e no processo da conquista da independência.

Para a FRELIMO, a união simbolizava, nesse momento, o culminar de um processo de resistências seculares do povo moçambicano, conduzido isolada e localmente contra o colonialismo de 500 anos. No entanto, por outro lado, marcava o início de novos desafios, uma etapa de contradições de outro tipo. Não se tratava apenas de conduzir militarmente a luta pela liquidação total e completa do colonialismo, mas de iniciar, ao mesmo tempo, o processo de construção e consolidação da unidade nacional, numa dimensão político-cultural mais abrangente para a edificação de um Estado-Nação<sup>56</sup>.

No período pós-colonial, o ensino em Moçambique foi nacionalizado em um momento em que o governo do país não tinha meios para garantir o nível de escolarização administrada até então. Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (MOÇAMBIQUE, 2000) mostram que, em junho de 1975, quando Moçambique se tornou independente, 93% dos seus habitantes nunca haviam tido acesso a qualquer tipo de educação escolar. O país se caracterizava pela exiguidade de quadros qualificados, de infraestrutura para assegurar uma educação a todas as crianças que, doravante, teriam direito legal de acesso à escola. (MOMBASSA; ARRUDA, 2019).

---

<sup>55</sup> À medida que a guerra de libertação nacional foi avançando, foram surgindo territórios fora do controle da administração portuguesa e sendo ocupados pela FRELIMO. Esses territórios passaram a ser chamados de “zonas libertadas”. Nessa medida, “o sucesso político e militar consolidava-se e estendia-se a novas zonas quando o movimento de libertação, uma vez tornado dominante, conserva e aprofunda a sua hegemonia cultural”. Disponível em: <http://www.macua.org/livros/AEDUCAÇÃONASZONASLIBERTADASDAFRELIMO.htm>.

<sup>56</sup> Disponível em: <http://www.macua.org/livros/AEDUCAÇÃONASZONASLIBERTADASDAFRELIMO.htm>.



Para Gómez (1999), a baixa preparação dos profissionais da educação – por exemplo, dos professores – seria uma das principais causas dos problemas de ordem organizativa, disciplinar e pedagógica das escolas. Apesar das orientações e diretrizes para o funcionamento democrático dessas instituições, o seu efeito transformador foi relativamente baixo. Em termos comparativos, a qualidade de ensino que o novo Governo poderia oferecer conseguia ser inferior ao ensino dispensado pelo sistema colonial português e pelos diferentes atores privados, como as instituições confessionais católicas e protestantes, entre outros. (NGOENHA, 1999, p. 77).

Esse fenómeno, como bem apontaram Ngoenha (1999) e Gómez (1999), além de ser interpretado como uma consequência da baixa preparação profissional, para Gasperin (1989), também esteve associado à falta de experiência dos novos quadros dirigentes. Muitas vezes, os diretores eram jovens, tais como os professores, e pouco mais velhos que os estudantes. Procuravam garantir a sua autoridade criando certa distância em relação ao resto do corpo docente e aos alunos, para evitar uma confrontação franca e aberta. (GASPERIN, 1989, p. 34).

Em resposta a essa situação, em 1980, Samora Machel guiou pessoalmente uma “ofensiva política organizacional” com a pretensão de robustecer os métodos de direção democráticos. Insistiu, portanto, na necessidade de aumentar, ao lado da planificação, a criatividade e a iniciativa de base que respondem à situação daquele momento. (GASPERIN, 1989). Foi a partir dessa e de outras iniciativas que o Ministério de Educação e Cultura<sup>57</sup>, de acordo com Gómez (1999),

Apresentou, em finais de 1981, a Assembléia Popular o *documento Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação*, uma proposta do novo sistema educacional, que foi aprovado como texto-base para a futura Lei de Educação pela mesma Assembléia, em 17 de Dezembro de 1981. Em Março de 1983, era aprovada, pela Assembléia Popular, a Lei do Sistema Nacional de Educação que recolhia em linguagem jurídica, os principais conteúdos do documento *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação* que, entretanto, sofrera algumas alterações em função das sugestões e preocupações recolhidas do amplo debate popular a que este fora submetido. (GÓMEZ, 1999, p. 350).

Essas iniciativas que se observavam visavam a levar outra dinâmica ao campo da educação moçambicana. Entretanto, foi com essa visão que o Sistema Nacional de Educação (SNE) aprovado em 1983 passou a se fundamentar nos princípios

---

<sup>57</sup> Atualmente, chama-se Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

universais do Marxismo-Leninismo e no patrimônio comum da humanidade. Isso pressupôs ao Estado moçambicano se responsabilizar pela educação com base em modelos de gestão demasiadamente centralizados, embora, mais tarde, as outras conjunturas sociais e econômicas fizessem com que o regime da FRELIMO abandonasse esses princípios.

Por outro lado, a FRELIMO – embora sustentada pela ideologia socialista e acreditando que, com o sistema vigente, ser-lhe-ia difícil concretizar as suas políticas públicas – se sente obrigada, ainda, na década de 1980, a "abraçar" as políticas neoliberais. Foi a partir daí que, de acordo com Chichava (2009), o país iniciou negociações com instituições de *Bretton Woods*. E, em 1984, Moçambique foi aceito como membro do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), o que possibilitou ao país começar a receber uma significativa assistência bilateral das instituições internacionais de ajuda ao desenvolvimento. (CHICHAVA, 2009, p. 5).

Essa mudança significou para Moçambique a introdução de um novo quadro político no início da década 1990. Para o setor da educação, foram introduzidas reformas, sendo uma delas a Lei n.º 6, de 6 de maio de 1992, que sublinha que [...] “o Estado no quadro da Lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo.” (MOÇAMBIQUE, 1992).

Além dos aspectos da época colonial e pós-colonial até aqui apresentados, o marco histórico do Sistema Nacional de Educação de Moçambique também pode ser explicado com base na Lei n.º 4, de 23 de março de 1983, e da Lei n.º 6, de 6 de maio de 1992. Enquanto a primeira lei do SNE fundamentava-se nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no patrimônio comum da humanidade – de modo que, portanto, competia ao Estado moçambicano se responsabilizar pela educação desenvolvida através de modelos de gestão demasiadamente centralizados, como foi afirmado anteriormente –, a segunda permitiu a participação de outras instituições (por exemplo, entidades empresariais e privadas etc.) no processo educativo. Em outras palavras,

[...] a Lei n.º4, de 23 de Março de 1983 foi revogada na sequência da aprovação da Constituição da República de 1990, que introduziu o Estado de Direito Democrático, baseado no pluralismo de opinião e reafirmado na Constituição de 2004 que desenvolve e aprofunda os princípios fundamentais do Estado Moçambicano. (MOÇAMBIQUE, 2018).

Vale recordar, igualmente, que, em 2018, foi aprovada a Lei n.º 18, de 28 de dezembro de 2018, resultante da revisão da Lei n.º 6/92 (promulgada em 1992, em substituição à Lei n.º 4/83, de 23 de março, do SNE). Essa lei, conforme foi afirmado no Capítulo 1 desta tese, determina uma escolaridade obrigatória de nove classes (1ª a 9ª) e integra seis subsistemas, a saber: Pré-Escolar; Educação Geral; Educação de Adultos; Educação Profissional; Educação e Formação de Professores e Ensino Superior. (MOÇAMBIQUE, 2020). Um dos aspectos notáveis na Lei n.º 18, de 28 de dezembro de 2018, que tem relação direta com esta tese, foi a manutenção do compromisso do governo em ampliar a rede de Educação a Distância no País.

Portanto, embora as mudanças introduzidas no setor da educação tenham atribuído um papel fundamental na democratização do acesso ao Ensino em quase todos os subsistemas, de acordo com Mombassa e Arruda (2018), alguns problemas socioeconômicos e estruturais tendem a prevalecer. Há a necessidade de o Governo e seus parceiros continuarem a envidar esforços no sentido de melhorar os níveis de vida da população, haja vista que, ainda hoje, de acordo com dados do Censo de 2017, 66,6% dos moçambicanos vivem na área rural, e as populações em idade escolar, na sua maioria, continuam não tendo a oportunidade de ir à escola ou frequentar o Ensino Superior.

Assim, não nos é exagerado afirmar que, em um contexto ainda marcado pelas relações econômicas capitalistas entre países, a educação afirma-se como uma das principais bases que podem permitir aos moçambicanos a capacidade de transformar as suas riquezas potenciais e de construir bases de desenvolvimento econômico que dependam cada vez menos de financiamento das agências internacionais. (MOMBASSA; ARRUDA, 2018, p. 6). A seguir, é apresentado a estruturação do Sistema Nacional de Educação de Moçambique.

Quadro 1 – Estrutura do Sistema Nacional de Educação de Moçambique

DOUTORAMENTO 4 anos			
MESTRADO 2 anos			
<b>LICENCIATURA 4 anos</b>			
Exame de Admissão ao Ensino Superior			
17	<b>Escolaridade obrigatória</b>	Ensino Secundário	12 <sup>a</sup> classe
16			11 <sup>a</sup> classe
15			10 <sup>a</sup> classe
14		9 <sup>a</sup> classe	
13		8 <sup>a</sup> classe	
12		7 <sup>a</sup> classe	
11		Ensino Primário	6 <sup>a</sup> classe
10			5 <sup>a</sup> classe
9			4 <sup>a</sup> classe
8			3 <sup>a</sup> classe
7	2 <sup>a</sup> classe		
6	1 <sup>a</sup> classe		
<b>0 a 5 Anos</b>	<b>Educação Pré-Escolar</b>	<b>Jardim infantil ( 2 aos 5 anos)</b>	
		<b>Creche ( 0 aos 2 anos)</b>	
Idade	Nível	Série	

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3.3 OS MECANISMOS LEGAIS QUE ORIENTAM A GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE

Além de a Educação ser um direito consagrado na Constituição da República de Moçambique (Cf. art. 113), a Política Nacional de Educação do país tem por objetivo assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de usuários e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. Portanto, pretende-se massificar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino e aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade. (MOÇAMBIQUE, 1995).

Em Moçambique, a Lei n.º 4, de 23 de março de 1983, e a Lei n.º 6, de maio de 1992, definiram a EaD com uma das estratégias fundamentais para o

desenvolvimento da educação<sup>58</sup>. Apesar dessa iniciativa, pode-se afirmar que o Instituto Nacional de Educação a Distância (INED<sup>59</sup>) é o que constitui, para a sociedade moçambicana, um dos maiores trunfos criados ao nível do setor da educação. Essa instituição, que se subordina ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), revolucionou a implementação de vários programas a distância. (MOMBASSA, 2013, p. 31).

Uma das razões da sua criação, por um lado, deve-se ao desmando que se verificava ao nível das instituições provedoras dessa modalidade de ensino. Ou seja, assistia-se à inexistência de dispositivos legais consistentes que regulassem a prática dessa modalidade; ao reduzido número de profissionais e técnicos com competências específicas em EaD; e à falta de credibilidade da EaD, pelo fato de ainda serem muito presentes os valores culturais do modelo tradicional presencial em grande parte das instituições provedoras, particularmente as de Ensino Superior. (SERA; ROCHA, 2008; MOMBASSA, 2013). Isso significa que a maior parte das instituições, de acordo com Mombassa (2013, p. 32), implementava programas de educação a distância sem uma estrutura eficiente para levar educação aos estudantes.

Igualmente, visto que, em todo o país, passa-se a assistir à adoção dessa modalidade de ensino e aprendizagem em quase todas as instituições de Ensino Superior, para o governo, seria muito difícil fiscalizar a implementação dos programas sem um mecanismo específico de controle que garantisse a sua qualidade. Foi a partir daí e de outras iniciativas que, segundo o MINED<sup>60</sup>, havendo necessidade de desenvolver recursos, infraestrutura e tecnologia adequadas à implementação da política e das estratégias da Educação a distância em Moçambique, o Conselho de Ministros aprovou a criação do INED, em 17 de outubro de 2006, por meio do Decreto n.º 49, de 26 de dezembro de 2006. (MOÇAMBIQUE, 2010).

Nesse contexto, sendo o INED uma instituição pública, compete-lhe, conforme afirmação anterior, coordenar e regular a Educação a Distância; definir

---

<sup>58</sup> A Lei n.º 4, de 23 de março de 1983, e a Lei n.º 6, de 6 de maio de 1992, foram revogadas. A lei atual do Sistema Nacional de Educação em vigor é a Lei n.º 18, de 28 de dezembro de 2018, como foi afirmado no capítulo anterior.

<sup>59</sup> O INED é definido como uma instituição pública autorizada a coordenar e regular a educação a distância, incluindo políticas, regulamentos, estratégias e implementação de um sistema nacional de educação à distância, fiscalizar a cadeia de centros provinciais de educação à distância, criar um sistema de acreditação de instituições e programas de educação a distância.

<sup>60</sup> Essa abreviatura significava Ministério da Educação. Atualmente, o ministério ostenta a abreviatura MINEDH, que significa Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

políticas, regulamentos, estratégias e planos de implementação desse sistema de educação; e garantir o funcionamento da rede nacional de centros provinciais de educação a distância.

É importante frisar aqui que, havendo a necessidade de proceder ao ajustamento do funcionamento ao quadro jurídico-administrativo em vigor e à revisão da disposição do Estatuto Orgânico aprovado pelo Decreto n.º 49, de 26 de dezembro de 2006, ao abrigo do disposto número 2 do artigo 82 da Lei n.º 7, de 8 de fevereiro de 2012, o Conselho de Ministros decretou:

Instituto Nacional de Educação a Distância da República de Moçambique como uma instituição coordenadora e reguladora da Educação a Distância, no âmbito do Sistema Nacional de Educação, dotada de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, técnica e científica. (Decreto n.º 40/2016, de 16 de setembro).

Para além do INED, outra instituição de grande importância para as estratégias de EaD, em Moçambique, é o Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA), criado pelo Decreto n.º 8, de 3 de maio de 2011, ao abrigo da alínea a) do artigo 4 do Decreto Presidencial n.º 12, de 22 de outubro de 2008 – segundo o qual compete-lhe, conforme o PEE (2012-2016), implementar o programa de EaD, especialmente na formação de professores primários em exercício, bem como atender aos cidadãos não cobertos pelo sistema do ensino presencial e/ou àqueles com outras necessidades ao nível dos subsistemas do Sistema Nacional de Educação (SNE), incluindo a promoção de cursos profissionais de curta duração e utilizando metodologias de EaD e semipresenciais.

De modo a responder às demandas de EaD, reconhecendo que educação a distância já é uma prática em Moçambique, tendo papel importante na massificação e equidade no acesso à formação através da possibilidade de divisão dos recursos humanos, financeiros e materiais de qualidade por um número maior de beneficiários; e considerando a necessidade de ampliar a oferta educativa, bem como de regulamentar o funcionamento da educação a distância, o governo moçambicano a provou o Decreto n.º 35, de 7 de julho de 2009<sup>61</sup>; e, através do

---

<sup>61</sup> O ensino a distância em Moçambique, de acordo com o Decreto n.º 35, de 7 de julho de 2009, guia-se pelos seguintes princípios: a) Acesso à educação como direito e dever do cidadão; b) Paridade entre as modalidades presencial e à distância; c) Equidade regional, social e de gênero; d) Racionalização no uso de recursos e infraestruturas; e) Articulação entre os diferentes níveis de ensino e entre instituições públicas e privadas.

Decreto Ministerial n.º 332/2015, criou os Centros Provinciais de EaD, a serem instalados nas capitais provinciais moçambicanas.

Outro documento de grande importância para a operacionalização dos programas de EaD é o Decreto Ministerial n.º 7, de 18 de janeiro de 2016. Esse documento aprova o Regulamento Interno dos Centros Provinciais de EaD, abreviadamente designados pela sigla CEPD. São funções dos CEPD desenvolver ações para o funcionamento da rede nacional de Educação a Distância a nível provincial; disponibilizar infraestrutura, recursos e conteúdos de aprendizagem; prestar apoio acadêmico e administrativo aos estudantes; reproduzir e distribuir materiais educativos de diversa natureza etc.

Neste contexto, no âmbito da materialização da Política Nacional da Educação, os diferentes planos estratégicos da Educação desenvolvidos até agora pelo setor têm como finalidade garantir o direito à educação. Esse direito compreende o acesso universal e equitativo à Educação Básica por crianças, jovens e adultos, assim como a progressiva expansão do acesso ao Ensino Secundário Geral, Técnico-Profissional e Superior. O alcance dessa finalidade ainda constitui um grande desafio, tendo em conta o aumento da população escolar nos diferentes níveis. (MOÇAMBIQUE, 2013).

Vale ressaltar que os instrumentos legais que orientam as práticas de EaD em Moçambique ainda são incipientes. Por exemplo, o papel de tutor ou desenhador instrucional não é igual ao do professor. No entanto, eles costumam ser equiparados, o que resulta em algum desconforto, que poderá ser cada vez mais difícil de gerir. Ou seja, as atribuições dos profissionais formados em diferentes programas educacionais e que se dedicam à EaD nem sempre coincidem com as especificações e a descrição das suas carreiras profissionais, em virtude da inexistência de uma carreira em EaD, ou da descrição de profissões específicas. Em alguns casos, para determinar a sua remuneração, recorre-se a equiparações nem sempre adequadas. (MOÇAMBIQUE, 2013).

Hicks (2015) advogou que uma das saídas para que essa questão seja ultrapassada seria as instituições de Ensino Superior assumirem esforços e compromissos com o desenvolvimento profissional que incluam foco na EaD online e na aprendizagem intensificada por tecnologias, como parte do conjunto principal de incentivos e recompensas para boas práticas de ensino, sendo absolutamente explícitas sobre o que é reconhecido. (HICKS, 2015, p. 285). Isso implicaria

especificar os papéis dos envolvidos na modalidade, ou criar equipes para apoiar a produção dos materiais de objetos de aprendizagem e outros recursos digitais, além de criar vídeos e organizar webconferências.

Outra limitação que coloca Moçambique numa situação de desconforto diz respeito ao desenvolvimento de políticas públicas de EaD no contexto do Ensino Técnico Profissional e à promoção de cursos do Ensino Superior orientados para as Ciências Naturais. A realidade mostra-nos que muitos cursos criados são da área de Ciências Sociais e Humanas, o que pressupõe dificuldade de aderência para aqueles que desejam estudar outras áreas a distância, uma vez que os cursos voltados para as Ciências Naturais são oferecidos nos grandes centros urbanos, na sua maioria por instituições privadas.

A seguir, são apresentados números relativos aos cursos de licenciatura a distância oferecidos pelas instituições de Ensino Superior públicas e privadas.

Tabela 3 – Cursos a distância oferecidos pelas instituições públicas

<b>Instituições</b>	<b>Área: Ciências Sociais e Humanas/Econômicas</b>	<b>Área: Ciências Naturais/Exatas</b>
UEM	3	0
UP	4	5
UNIZAMBEZE	4	1

Fonte: Elaborado pelo autor com base no portal das instituições apresentadas na tabela.

Tabela 4 – Cursos a distância oferecidos pelas instituições privadas

<b>Instituições</b>	<b>Área: Ciências Sociais e Humanas/Econômicas</b>	<b>Área: Ciências Naturais/Exatas</b>
ISM	11	2
Unitiva	2	0
ISCED	10	10
A Politécnica	7	0
UCM	4	8
ISTE	2	0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no portal das instituições apresentadas na tabela.

Como pode ser observado nas Tabelas 3 e 4, no contexto das instituições privadas, até o momento em que foi realizado o presente estudo, o Instituto de Ciências e Educação (ISCED) é a instituição que oferece maior número de cursos voltados para as Ciências Econômicas, Sociais e Humanas e as Ciências



Naturais/Exatas. Dos 20 cursos ofertados, 50% são atinentes às Ciências Econômicas, Sociais e Humanas; são eles: Administração Pública – Gestão de Empresas, Contabilidade e Auditoria, Gestão de Recursos Humanos, Ciências Políticas e Relações Internacionais, Comunicação Aplicada em Jornalismo e Marketing, Direito, Ensino de História, Ensino de Geografia e Ensino de Português. 50% estão voltados para as Ciências Naturais (Gestão Ambiental e Gestão de Sistemas de Informação, Gestão de Turismo, Desenvolvimento Agrário, Enfermagem, Nutrição, Engenharia Informática, Ensino de Matemática, Agronegócios e Ensino de Biologia).

O Instituto Superior Monitor (ISM) oferece 13 cursos a distância. Desse número, 85% estão voltados para as Ciências Econômicas, Sociais e Humanas, e 15% voltam-se para as Ciências Naturais/Exatas – Licenciatura em Gestão e Informática e Licenciatura em Gestão de Meio Ambiente.

A Politécnica oferece os cursos de Licenciatura em Administração Pública, Ciências da Educação, Ciências Jurídicas, Gestão de Empresas, Ensino de História e Geografia e Gestão de Recursos Humanos. A Universidade Utiwe oferece apenas Licenciatura em Direito e Licenciatura em Gestão de Empresas. Nas duas instituições, não existe nenhum curso a distância voltado para as Ciências Naturais, como pode ser observado na Tabela 3.

Diferentemente da Politécnica, a UCM é a segunda instituição que oferece maior número de cursos voltados para as Ciências Naturais/Exatas. Dos 12 cursos oferecidos pela instituição, 67% estão voltados para as Ciências Naturais e 33% para Ciências Sociais e Humanas.

No contexto das instituições públicas, por exemplo, a UP<sup>62</sup> oferece nove cursos. Desse número, 56% são das Ciências Naturais e 44% das Ciências Sociais e Humanas. Já a UEM oferece três cursos, sendo todos das Ciências Sociais e Humanas.

---

<sup>62</sup> Importa referir que essa universidade foi extinta em 2019, através do Decreto n.º 2/2019, de 13 de fevereiro, dando origem a cinco novas universidades: Universidade Maputo (Uni Maputo), criada pelo Decreto n.º 5/2019, de 15 de fevereiro; Universidade Rovuma (Uni Rovuma), pelo Decreto n.º 7/2019, de 18 de fevereiro; Universidade Licungo (Uni Licungo), pelo Decreto n.º 3/2019, de 14 de fevereiro; Universidade Save (Uni Save) e Universidade Pungué (Uni Pungué), pelo Decreto n.º 4/2019, de 4 de março. Nesse contexto, por forma a não criar equívocos, ao longo do trabalho, usaremos a terminologia Universidade Pedagógica, visto que as atividades de EaD continuam sendo levadas a cabo pela Universidade Maputo, enquanto se aguardam os trâmites legais para transferência dos aspectos relacionados com EaD. Disponível em: <http://www.mctestp.gov.mz/por/content/download/7065/49477/version/1/file/Boletins+da+Republica+-+Novas+Universidades+-+Resultado+da+Reestruturacao+da+UP.pdf>.

A Uni Zambeze oferece cinco cursos de Ciências Sociais/Econômicas e um curso de Ciências Exatas/Naturais.

Não obstante, ao refletirmos sobre a população por nível do Ensino Superior<sup>63</sup> e o número de cursos oferecidos a distância, tanto pelas instituições públicas quanto pelas instituições privadas, percebemos que os desafios são enormes, principalmente no que se refere aos cursos voltados para as Ciências Exatas. Segundo o Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020 (PEES), atualmente, existe uma população estudante universitária, concentrada em cerca de 80%, em cursos de Ciências Sociais, indicador que tem vindo a agravar-se. O nível universitário representa 80% dos estudantes, enquanto 20% deles frequentam o ensino politécnico<sup>64</sup>. (MOÇAMBIQUE, 2012).

Mais uma vez, mostra-se aqui a necessidade de a EaD ser considerada como uma alternativa em estratégias de desenvolvimento do país. Ou, ainda, se a modalidade veio para dar oportunidades às pessoas de frequentar o ES, e assim fazer com que mais moçambicanos tenham capacidade de transformar a sua comunidade, parece-nos que esse propósito nas instituições públicas não está sendo considerado, ou não está acompanhando a diversidade da demanda por esse nível de ensino. Daí que as primeiras grandes mudanças estruturais na orientação do Ensino Superior, conforme o Plano Estratégico do Ensino Superior, implicariam a alteração dos desequilíbrios apresentados. Isto é, as áreas técnicas e tecnológicas e o ensino politécnico devem ser reforçados por meio de mais e melhor oferta, com bolsas de estudo, valorizando as respectivas carreiras profissionais.

Haja vista as inconveniências e os arranjos enumerados e recomendados pelo Plano Estratégico do Ensino Superior, existem, no país, várias instituições que promovem a EaD. Além das que foram mencionadas, o Instituto Superior Dom Bosco (ISDB), o Instituto Superior de Tecnologia e Educação (ISTE), o Ministério da Função Pública (IFAPA), a Unidade de Desenvolvimento da Educação Básica – Laboratório, e o Instituto de Formação Bancária de Moçambique também contribuíram e/ou contribuem para a promoção dos cursos na modalidade de EaD (vide Tabela 3). Portanto, quase todas as províncias e alguns distritos já foram abrangidos por essa

---

<sup>63</sup> A população por nível do Ensino Superior em Moçambique caracteriza-se da seguinte forma: bacharelado 8,1%, licenciatura 82,2 %, mestrado 7,9% e doutorado 1,8%.

<sup>64</sup> Esse percentual de estudantes foi apresentado para oferecer um panorama dos cursos que são oferecidos.

modalidade de educação, tanto no Ensino Superior (ES) quanto no Ensino Secundário (ES)<sup>65</sup>, tudo por conta do quadro legal arrolado na presente seção e da existência do Instituto Nacional de Educação a Distância (INED) e do Instituto de Educação Aberta e a Distância (IEDA), que têm contribuído para a expansão e o fortalecimento dos programas voltados para essa modalidade de educação.

Ainda no âmbito do número de instituições e do número de cursos oferecidos na modalidade de EaD em Moçambique, a fraca implantação de infraestrutura requerida para a implantação da modalidade, assim como a falta de conhecimento das potencialidades e de financiamento, são apontados como sendo questões que as instituições continuam tendo dificuldades de resolver. (MOÇAMBIQUE, 2013).

Essas inconveniências têm contribuído para a precarização do trabalho docente e a fragilização do sistema de educação como um todo. Por isso, o desafio principal que se coloca às instituições provedoras da modalidade também reside nas estratégias de formação de qualidade, fundamentalmente no âmbito do Ensino Superior e do Secundário, uma vez que é nesses níveis em que se verifica maior expansão. (MOMBASSA; ARRUDA, 2018, p. 11).

Por outro lado, torna-se urgente pensar em novas estratégias educacionais que possibilitem a expansão da modalidade conforme as características da população moçambicana. Os cursos oferecidos na modalidade presencial se encontram em grande número nas regiões urbanas, impedindo, deste modo, que as populações residentes nas regiões rurais tenham a oportunidade de continuar com os seus estudos. Assim, pela realidade do país, a massificação de uma EaD pública embasada na teoria de Otto Peters, como afirmamos anteriormente, ao nível das regiões rurais e urbanas, constituiria um ganho, pelo fato de a maioria dos cursos oferecidos a distância estarem sendo oferecidos pelas instituições privadas e de a maioria da população moçambicana não ter condições de frequentá-la sem virtude dos custos das mensalidades, que não são encorajadores<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> De acordo com o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, o programa de Educação à Distância - PESD 1 comporta 304 centros espalhados por toda as províncias. Frequentam esse programa de educação 30603 estudantes, sendo 14542 mulheres. Portanto, apenas 4,3% dos estudantes é que frequentam o PESD 1, contra 95,7% que frequentam o ensino presencial. As províncias de Maputo (17,7%) e Sofala (19,8%) são as que têm mais estudantes; por sua vez, Gaza e Niassa respondem por apenas 2,9% dos estudantes.

<sup>66</sup> Na função pública, o salário mínimo é de 3996 meticais, equivalente a 300 reais (se consideramos de que 1 real equivale a 13,33 meticais). Para o setor de agricultura, caça, florestas e silvicultura, o salário mínimo é 3.642 meticais. No setor de indústria de extração mineira, é 6963. No setor de produção e

Só para dar um exemplo, existem, em Moçambique, cerca de 22 instituições de Ensino Superior público, contra 31 IES privadas<sup>67</sup>. As mensalidades que os estudantes pagam no ensino privado, em alguns casos, equivalem ao salário mínimo da maioria dos cidadãos moçambicanos. Portanto, seria um discurso falacioso afirmar que o número de vagas oferecidas pelas instituições privadas estaria a ser ocupado, na sua maioria, pela população que auferia abaixo do salário mínimo.

No que se refere às vagas disponíveis na UEM, por exemplo, que tem apenas três cursos de Licenciatura a Distância (Tabela 1), em que concorrem para ingressar nessa instituição cerca de 28.043 mil candidatos para disputar 5590 vagas, a EaD deve ser vista como uma das estratégias viáveis para uma universidade que defende a democratização do acesso ao ensino. O mesmo desafio colocar-se-ia à UP, à UNIZAMBEZE<sup>68</sup> e a outras instituições que promovem essa modalidade de educação, até mesmo às que só promovem o ensino presencial. É necessário que os gestores públicos tenham a consciência da relevância da modalidade para estratégias de desenvolvimento de Moçambique, como forma de garantir a igualdade e a equidade de oportunidades para todos os moçambicanos.

A seguir, são apresentados alguns números globais sobre a situação atual da EaD em Moçambique.

Tabela 5 – Números globais sobre a situação atual da EaD em Moçambique

N.º	Instituição de Ensino Superior	Modalidade	N.º de cursos oferecidos	N.º de Centros de Recursos	N.º de vagas/ano de 2020
01	UP (Uni. Pedag. Maputo, UniRovuma, Uni Púnguè, Uni Save e Uni Licungo)	Licenciatura	10	37	2390
02	UEM	Licenciatura	3	11	930
03	Universidade Politécnica A	Licenciatura	6	8	Indisponível
04	Universidade Católica de Moçambique (UCM)	Licenciatura	18	16	5560
05	Instituto Superior Monitor	Licenciatura	12	8	Indisponível
07	Instituto Superior de Tecnologia Educação (ISTE)	Licenciatura	3	Indisponível	Indisponível

distribuição de eletricidade, gás e água, e nas grandes empresas, é 7286. Nas pequenas empresas, é 6002. Para o setor de construção, é de 5436. No setor das atividades não financeiras, é de 5525. No subsetor indústria hoteleira, é 5328. o setor bancário, de atividades financeiras e seguradoras, é 10400. E, por fim, no subsetor de microfinanças, é 9240. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/Noticias/Governo-aprova-novos-salarios-minimos>.

<sup>68</sup> Ainda estão sendo criadas as condições para a sua implementação.

N.º	Instituição de Ensino Superior	Modalidade	N.º de cursos oferecidos	N.º de Centros de Recursos	N.º de vagas/ ano de 2020
08	Universidade Unitiva	Licenciatura	2	9	Indisponível
09	Instituto Superior Dom Bosco (ISDB)	Especialização	3	Indisponível	Indisponível
10	Universidade Zambeze (Uni Zambeze)	Licenciatura	5	6	Indisponível
11	Instituto Superior de Ciências e Educação a Distância (ISCED)	Licenciatura	20	10	Indisponível

Fonte: Elaborado pelo autor como base nos dados da pesquisa.

Portanto, ao compararmos esses dados com a realidade da África do Sul, da China e do Brasil, percebemos que Moçambique ainda precisa investir mais na oferta do número de vagas ao Ensino Superior, não obstante Brasil e China tenham características de um continente e uma estrutura educacional cada vez mais robusta.

Só para dar um exemplo, de acordo com o Censo de 2018, existem no Brasil cerca de 16.750 cursos totalmente a distância<sup>69</sup>, 7.458 semipresenciais, 4.018 cursos livres não corporativos e 3.319 cursos livres corporativos. Portanto, esses números demonstram que a variedade de cursos oferecidos em Educação a Distância (EAD) no Brasil continua expressiva, o que garante uma grande abrangência dessa modalidade<sup>70</sup>.

Em relação à China, no final de 2017, havia mais de 111 milhões de usuários ativos do Ensino Fundamental e Médio online. Em 2018, um recorde de cerca de 7,5 milhões de estudantes se formou em programas de graduação em faculdades e universidades públicas. Esse número era quase o dobro do número de diplomados em todos os níveis do Ensino Superior nos Estados Unidos, e era esperado que excedesse oito milhões em 2019. O grande número de graduados das universidades chinesas se origina do aumento das matrículas em faculdades e universidades em todo o país. Dos 7,5 milhões de chineses formados em 2018, cerca de 3,8 milhões receberam um diploma de bacharel, enquanto 3,66 milhões obtiveram um diploma de ciclo curto, mais orientado para a prática. Em nível de graduação e pós-graduação, cerca 604 mil estudantes de mestrado e doutorado se formaram em

<sup>69</sup> Esses dados indicam que os cursos totalmente à distância estão realmente atraindo mais alunos e diversificando a oferta. Disponível: [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo\\_ead/](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/).

<sup>70</sup> Disponível: [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo\\_ead/](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/).

faculdades e universidades públicas na China em 2018<sup>71</sup>. (Cf. seção desta tese que aborda os fatores que determinaram o crescimento de cursos de EaD no país).

Não obstante, embora exista uma diferença gigantesca entre Brasil, China e Moçambique no que se refere ao financiamento da educação, uma das questões importantes que Moçambique possui, que ao nosso ver constitui uma vantagem, é o grau de autonomia das instituições públicas do Ensino Superior no oferecimento de cursos a distância. Na China, observa-se hostilidade em relação à Educação a Distância –demonstrada pelo governo chinês ao permitir que a Universidade Aberta da China, por exemplo, ofereça somente programas de graduação do tipo tecnólogo, de duração de dois ou três anos, em vez de programas tradicionais de graduação do tipo bacharelado, que têm a duração de quatro anos e são oferecidos pelas universidades convencionais (LATCHEM, 2015, p. 320). Quanto ao contexto brasileiro, como foi afirmado no primeiro capítulo desta tese, é a legislação do governo que estipula a percentagem de cursos de graduação que deve ser oferecida na modalidade presencial. (LATCHEM, 2015, p. 320).

Já em Moçambique, o acesso ao Ensino Superior é regulamentado pelas referidas instituições, tendo em conta os seguintes parâmetros: enquadramento legal existente e políticas nacionais do setor; preferência do candidato, o seu nível de conhecimento científico e aptidões; e capacidade da respectiva instituição, excepcionalmente, desde que esses requisitos sejam previamente aprovados pelo ministro que superintende o setor do Ensino Superior (de acordo com a Lei n.º 27, de 29 de setembro de 2009). Portanto, como se pode notar, não existe uma lei específica que determina o número de vagas, embora o último parecer seja do ministro que superintende o setor do Ensino Superior. Nesse contexto, com a pretensão de aprofundar o modo como se caracteriza a EaD em Moçambique, são apresentadas a seguir as características específicas de duas instituições públicas moçambicanas do Ensino Superior.

### 3.4 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UP E NA UEM

De maneira a termos uma melhor compreensão da implementação da EaD nas duas universidades referenciadas, consideramos relevante apresentar, em

---

<sup>71</sup> Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/739487/china-online-education-market-size>.

primeiro lugar, as características da modalidade na UP. Em seguida, apresentaremos como se caracteriza a modalidade na UEM. Não pretendemos, portanto, nesta seção, apresentar tudo o que se faz nas duas instituições, mas descrever aspectos que nos permitem compreender como está sendo implementada a modalidade, sobretudo no que se refere aos aspectos organizacionais e de funcionamento.

### **3.4.1 Características da Educação a Distância na UP**

A Universidade Pedagógica foi uma instituição social de utilidade pública vocacionada à formação de professores, quadros de Educação e áreas afins de nível superior, com competência para lecionar, realizar pesquisa e prestar serviços na área de educação e em outros setores. Foi criada em 1985 como Instituto Superior Pedagógico (ISP), pelo Diploma Ministerial n.º 73/85, e transformada em Universidade Pedagógica em 1995. (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2017).

Em 2019, conforme afirmamos anteriormente, a universidade foi extinta através do Decreto n.º 2, de 13 de fevereiro de 2019, dando origem a cinco novas universidades<sup>72</sup>. Nesse contexto, de forma a não criar equívocos, ao longo do trabalho, decidimos usar a terminologia Universidade Pedagógica (UP), visto que as atividades de EaD, até ao momento em que foi realizada a coleta de dados, continuavam sendo levadas a cabo pela Universidade Pedagógica de Maputo, enquanto se aguardam os trâmites legais para transferência dos aspectos relacionados à modalidade.

A Universidade Pedagógica, atualmente, encontra-se estruturada em cinco Faculdades: Ciências da Educação e Psicologia (FACEP); Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA); Ciências Naturais e Matemática (FCNM); Ciências Sociais (FCS) e Educação Física e Desportos (FEFD). Para além das Faculdades, existem, também, duas Escolas Superiores: Técnica (ESTEC) e de Contabilidade e Gestão (ESCOG). Essas unidades orgânicas, de acordo com o site da universidade, oferecem não só cursos de formação de professores, que alimentam as necessidades do sistema educativo, mas também cursos noutras áreas, para a formação de outros profissionais. Os cursos são ministrados em diferentes modalidades (presencial, semipresencial e a distância) e em diferentes regimes (regular e pós-laboral).

---

<sup>72</sup> Cf. secção 2.3 para identificar as instituições criadas.

No contexto da EaD, as primeiras experiências resultam da iniciativa do Governo de Moçambique quando, em 2005, conforme destaca Buque (2005), foi feita uma pesquisa<sup>73</sup> sobre as condições de implementação da modalidade em programas de formação de professores. Esse estudo, de acordo com a autora, ocorreu entre janeiro e março de 2005, com termos de referência definidos conjuntamente pelo então Ministério da Educação e pela UP, envolvendo técnicos do Ministério e docentes da Universidade que trabalhavam no Centro de EaD. O estudo tinha como objetivos:

Localizar os potenciais candidatos; conhecer as características da população alvo (professores em exercício); identificar os cursos prioritários; avaliar a percepção dos gestores de educação; verificar o nível de utilização dos meios de comunicação pelos potenciais candidatos; avaliar o custo-benefício; identificar os recursos disponíveis (humanos e materiais). (BUQUE, 2005, p. 6).

Ciente da dimensão e da complexidade do projeto em estudo, a UP, observando a impossibilidade de operacionalizá-lo sozinha, e também pelo fato de ter adotado EaD como forma de melhorar a sua prestação e assegurar a formação de professores em exercício no e para o Ensino Secundário Geral (ESG) em todo o país (BRITO, 2010), ratificou acordos com algumas instituições não governamentais, instituições de ensino internacional e nacionais, como por exemplo: a Intermón Oxfam<sup>74</sup>, Direções Provinciais de Educação e a Universidade Virtual Africana<sup>75</sup> (AVU). (BUQUE, 2010).

---

<sup>73</sup> Nesse estudo, de acordo com Buque (2010), foram auscultados potenciais candidatos à formação, potenciais tutores, gestores de educação aos diversos níveis, gestores dos centros de recursos, diretores de Faculdades e demais setores acadêmicos da UP, de modo a ouvir a sua opinião em relação à forma como esses cursos deviam ser implementados.

<sup>74</sup> É uma organização não governamental espanhola de cooperação para o desenvolvimento (ONGD). Composta por 20 organizações em 94 países. O foco de trabalho são as desigualdades econômicas e as desigualdades no meio urbano, em especial as que afetam jovens mulheres. Globalmente, a Oxfam é reconhecida pelos mais de 70 anos de experiência em ajuda humanitária, assistindo pessoas atingidas por desastres naturais e em áreas de conflito, fornecendo água potável, alimentos e saneamento.) Disponível em: <https://guiadefontes.msf.org.br/organização/oxfam-brasil/>.

<sup>75</sup> A Universidade Virtual Africana (AVU) é uma organização intergovernamental de pan-africana com o objetivo de aumentar significativamente o acesso ao Ensino Superior de qualidade e o treinamento através do uso inovador das tecnologias da informação e comunicação. O AVU foi estabelecido em 1997, quando o *e-learning* estava ainda se iniciando no Ocidente; e, desde então, já treinou mais de 43.000 estudantes e estabeleceu a maior rede de instituições de *e-learning* em 29 países africanos e a distância. Está sediado em Nairóbi, no Quênia, com um escritório regional em Dakar, Senegal. Disponível em: <http://www.avu.org/avuwweb/pt/the-african-virtual-university-avuto-launch-a-distance-learning-facility-at-the-university-of-port-harcourt-in-nigeria-3/>.



Um dos primeiros sinais de parceria com a Intermón Oxfarm, no contexto de EaD, circunscreveu-se em outubro de 2007. Segundo Brito (2010), a Oxfarm, em parceria com a CEAD da UP, deu o ponto de partida da implementação de um projeto-piloto de formação de professores em exercício para o ESG. Nesse projeto, ainda de acordo com o autor, o CEAD<sup>76</sup>, em parceria com as Faculdades de Ciências Naturais e Matemática, a Faculdade de Línguas e a Direção Provincial de Educação e Cultura de Cabo Delgado, proporcionaram a introdução dos cursos de Bacharelato em Ensino de Física e Ensino de Inglês, na província de Cabo Delgado. (BRITO 2010, p. 107).

Esses cursos caracterizavam-se pelo uso de material impresso, uma vez que grosso número de professores se encontrarem nas regiões rurais, como também muitos deles não tinham energia elétrica e o acesso às tecnologias, como por exemplo, o computador; os centros de apoio ao estudante localizava-se nas IES; Nesses centros os estudantes tinham acesso a bibliografia, material audiovisual, Kits para realização de tarefas e outros matérias informáticos. (BUQUE, 2010).

Com as mudanças políticas e socioeconômicas que o país passou a vivenciar, hoje a UP passou a contar com nove cursos na modalidade a distância: Licenciatura em Ensino de Inglês; Licenciatura em Administração e Gestão de Educação; Licenciatura em Ensino Básico; Licenciatura em Ensino de Química; Licenciatura em Ensino de Matemática; Licenciatura em Ensino de Biologia; Licenciatura em Ensino de Química; Licenciatura em Ensino de Física; e Licenciatura em Informática Aplicada.

O desenho dos cursos e dos materiais instrucionais é da responsabilidade das faculdades, escolas e cursos. Para os cursos oferecidos a distância que já existem na modalidade presencial, adotou-se a estratégia de adaptação dos currículos para essa modalidade e de elaboração de materiais auto instrucionais de raiz. Os meios usados para veicular esses materiais são basicamente o texto e, nos casos de cursos de línguas, também o som. As tecnologias utilizadas para a distribuição dos materiais são os livros (módulos autoinstrucionais) e guias de

---

<sup>76</sup> O Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD) da Universidade Pedagógica constitui a unidade de coordenação da modalidade de Educação a Distância na UP. Esse órgão apoia os esforços das faculdades, escolas e delegações da UP na montagem e realização de cursos a distância, dado o fato de a Universidade Pedagógica desenvolver a sua atividade centrada na formação de professores.

estudo. A partir de 2010, a plataforma eletrônica de ensino-aprendizagem passou a ser o *Moodle*. (LOFORTE, 2015, p. 13).

A tutoria e os mecanismos de suporte ao estudante têm dois componentes: a tutoria presencial (nos centros de recursos) e tutoria a distância (usando meios eletrônicos). Os testes e exames finais são realizados, presencialmente, nos centros de recursos, delegações da UP e online, na plataforma *Moodle*. As sessões laboratoriais, dos cursos de Ciências Naturais, são realizadas usando *kits* laboratoriais nos laboratórios dos centros de recursos, das delegações e nas escolas secundárias. O estágio pedagógico é organizado em escolas o mais próximo possível do local de residência ou de trabalho dos estudantes. (LOFORTE, 2015, p. 13).

A estrutura de funcionamento do CEAD encontra-se estruturada em cinco departamentos: Departamento de Gestão Administrativa, Departamento de Monitoria e Avaliação, Departamento de Desenho e Produção de Materiais Instrucionais, Departamento das Tecnologias de Informação e Comunicação, e Departamento de Tutoria e Apoio ao Estudante. Atualmente, a instituição conta com mais de 13.000 estudantes distribuídos em todo o país e com um total de 37 centros distribuídos da seguinte forma: oito centros de recursos na cidade de Maputo, sete na província de Inhambane, sete na província de Manica, dois na província da Zambézia, oito na província de Nampula, três na província de Tete e dois na província de Niassa. (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2018).

No que se refere ainda ao sistema de apoio ao estudante pela instituição, para além de contar com o apoio do gestor do centro de recursos, do chefe do departamento de EaD na delegação da UP (onde este existir) e do CEAD (CEND, 2015), a UP também conta com tutor geral e o tutor de especialidade. O tutor geral, normalmente, é um docente da UP, especialista de uma determinada disciplina; já o tutor de especialidade faz o acompanhamento pedagógico.

Ainda no contexto de sua estrutura funcional, a instituição tem várias salas virtuais (plataformas). Não obstante, o CEAD tem a sua própria sala virtual para dar suporte aos estudantes que frequentam os cursos a distância. Essa sala apresenta um design responsivo que permite acesso através de *tablets* ou celulares, de modo que os estudantes conseguem interagir entre si e com os seus tutores. (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2017).

Apesar de haver um esforço significativo de levar os cursos a distância às regiões recônditas, de acordo com Buque (2010), há um enorme caminho a

percorrer que deverá ser focalizado em três áreas fundamentais, a saber: capacidade humana, melhoramento dos centros de recursos e expansão dos cursos.

Em relação à capacidade humana, a autora salienta que deve ser garantido um corpo de docentes qualificado, de modo a tornar a UP uma instituição prestigiada na modalidade de EaD, com tutorias de qualidade. Também é necessário promover formação contínua e permanente dos elaboradores de material, tutores e gestores dos centros de recursos; e incentivar os técnicos do CEAD e outros a realizarem estudos de modo a proporem novas estratégias para melhorar a eficácia do sistema de EAD na UP.

No que tange à criação de condições de reabilitação e apetrechamento dos centros de recurso, deve-se continuar garantir: biblioteca, *kits* de experiências, material audiovisual e computadores com acesso à internet; e introdução gradual das novas tecnologias nessa modalidade de educação, sempre respeitando o perfil dos estudantes e os demais intervenientes no processo. (BUQUE, 2010).

Quanto à expansão dos cursos, há necessidade de expandir a modalidade para os professores em exercício ao nível de todo o país; identificar a demanda dos cursos técnicos profissionais e de gestão; expandir os cursos técnicos profissionais nas províncias; e elaborar módulos para a introdução de outros cursos. (BUQUE, 2010, p. 13).

Portanto, embora a instituição ofereça cursos usando a tecnologia de primeira geração de educação a distância, combinada com tecnologias de quinta geração, futuramente os modelos de organização institucional e pedagógica utilizados deverão evoluir para modelos mistos. Assim, a organização institucional passará de uma universidade bimodal (*dual mode university*) para uma universidade mista (*mixed mode university*), em que o estudante tenha a liberdade de escolher que disciplinas deseja fazer presencialmente e que disciplinas deseja fazer a distância. (LOFORTE, 2015, p. 17).

Essa visão estratégica da UP está alinhada ao Plano Estratégico do Ensino Superior (2012-2020), que sugere ampliação da rede de EaD para outras regiões do país. Neste sentido, para uma instituição pública vocacionada para a formação de professores, parece-nos que essa seja uma das alternativas viáveis, haja vista que os alunos dessa modalidade de educação, pelas suas características, provavelmente já tenham autonomia para frequentar, de forma flexível, os cursos; e, ao mesmo tempo, muitos deles poderão definir em que período pretendem terminar

os créditos acadêmicos. Importa ainda salientar que não basta flexibilizar sem ter uma ideia clara sobre o que se pretende.

Em muitas instituições públicas, como é o caso da UP, os cursos de Ciências Naturais mostram-se ainda incapazes de prover uma assistência efetiva para que os estudantes tenham aulas laboratoriais. Acreditamos ser necessário efetuar mudanças nas formas de oferecer os cursos de EaD, sempre considerando as condições existentes. Nesse sentido, de acordo com Mavanga e Santos (2019), em uma pesquisa realizada no curso de Física da UP, dos 116 inquiridos, 11,3% alegaram inexistência de práticas laboratoriais como forma de ligar a teoria à prática; e 6,2% indicaram problemas ao nível da gestão, como, por exemplo, a falta de comunicação entre o centro e o estudante.

### **3.4.2 Características da Educação a Distância na UEM**

A Universidade Eduardo Mondlane (UEM) é uma instituição pública de âmbito nacional e a mais antiga instituição de Ensino Superior do país. Foi fundada no dia 21 de agosto de 1962, pelo Decreto-Lei n.º 44530, sob a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. Em 1968, ascendeu à categoria de universidade, sendo então designada Universidade de Lourenço Marques. Em 1º de maio de 1976, o Presidente Samora Moises Machel<sup>77</sup> atribuiu a essa instituição o nome de Universidade Eduardo Mondlane, em homenagem ao relevante papel histórico do Doutor Eduardo Chivambo Mondlane para Moçambique. É ainda em sua homenagem que o dia 20 de junho, data do seu nascimento, é comemorado como o dia da Universidade Eduardo Mondlane. (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2018).

São objetivos na UEM a formação superior, a investigação e a extensão. De modo a operacionalizar esses objetivos, a instituição organiza-se em unidades orgânicas, a saber, as faculdades, escolas e centros, que se diferenciam umas das outras pelas atividades desenvolvidas<sup>78</sup>. Dentre as unidades orgânicas, está o

---

<sup>77</sup> Foi o primeiro presidente de Moçambique, e veio a falecer em 19 de outubro de 1986.

<sup>78</sup> Atualmente a UEM tem 11 faculdades (Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal, Faculdade de Arquitetura e Planeamento Físico, Faculdade de Ciências, Faculdade de Direito, Faculdade de Economia e Faculdade de Educação, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Faculdade de Medicina e Faculdade de Veterinária) 6 centros-escolas e 13 centros. Disponível em: <http://www.uem.mz/index.php/cursos-oferecidos>.

Centro de Educação a distância (CEND<sup>79</sup>), um órgão criado em 2002, com objetivo de promover e coordenar o ensino a distância.<sup>80</sup>

A integração da EaD na estratégia da UEM, de acordo com a Universidade Eduardo Mondlane, surgiu como resposta, por um lado, ao número limitado de vagas no ensino convencional, que era insuficiente para atender à grande demanda de acesso ao Ensino Superior que se verificava na época; e, por outro, à localização da UEM, que não permite cobrir todo o País em termos territoriais. Daí que o objetivo da EaD é alargar o acesso ao Ensino Superior aos cidadãos que, por várias razões – como, por exemplo, as de cunho profissional – não podem frequentar uma instituição de ensino presencial; e, ao mesmo tempo, dar oportunidades aos docentes de participarem de cursos profissionais de curta duração sem o abandono da sala de aula.

Dentre as várias atividades que desenvolve, destacamos: desenho de modelos pedagógicos dos cursos a distância; adaptação curricular; produção de materiais; formação de docentes em modelos e práticas pedagógicas de EaD; desenvolvimento curricular, interação online e avaliação das aprendizagens dos estudantes, bem como em tecnologias de EaD; formação de estudantes para estudar à distância, conforme o modelo pedagógico e a utilização das tecnologias de EaD; formatação dos materiais de aprendizagem elaborados pelos docentes das faculdades e seu alojamento no suporte tecnológico; e assessoria pedagógica aos docentes durante a lecionação. (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2017).

Atualmente, até a produção do presente estudo, o CEND está constituído por quatro departamentos: Departamento de Tutoria e Avaliação, Departamento de Formação Contínua, Departamento de Administração e Patrimônio, e Departamento de Cursos e Materiais. Conta com uma equipe composta por nove docentes, em tempo integral, com formação e experiência em EaD (sendo cinco doutores, dois mestres e dois mestrandos); e oito profissionais do corpo técnico administrativo. Essa equipe procede ao acompanhamento de cerca de mais de 1000 estudantes espalhados por 56 pontos do País.

---

<sup>79</sup> As atividades que o CEND realiza são suportadas pela seguinte estrutura organizacional: Departamento de Cursos e Materiais, Departamento de Tutoria e Avaliação, Departamento de Formação Contínua e Departamento de Administração e Patrimônio.

<sup>80</sup> Disponível em: <https://www.uem.mz/index.php/56-unidades-organicas/investigacao?mid=151&limit-start=316&start=12>.

A instituição oferece três cursos de licenciatura, nomeadamente: Licenciatura em Organização e Gestão da Educação, Licenciatura em Gestão de Negócios e Licenciatura em Administração Pública.

Os cursos de licenciatura a distância cobrem todas as cidades capitais de Moçambique e alguns distritos; e se processam em dois níveis: o da disponibilização do material de estudo e o da interação entre tutores e estudantes e entre estudantes. Os meios de disponibilização dos materiais de estudo são essencialmente a plataforma e os *CD-ROM*. A interatividade é garantida através da plataforma de *e-learning*, o *Moodle*; do *Skype*, de sessões de televisão e de grupos colaborativos presenciais. (BRITO 2010; MOMBASSA, 2013). Outros canais de suporte para garantir o relacionamento entre o estudante e o professor, ou entre as faculdades, são o e-mail, o telefone, chats, WhatsApp, entre outros. A distribuição dos materiais impressos – por exemplo, as avaliações realizadas presencialmente nos polos – é feita pelos correios e pelos tutores respectivamente.

Desde que foi introduzida a EaD na UEM, em 2002, muitas iniciativas para o fortalecimento da modalidade foram e continuam sendo implementadas.

Deve-se, porém, referir, para além dos cursos de licenciatura oferecidos a distância, que a UEM oferece também cursos de mestrado: na Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal, é oferecido o curso de Economia Agrária; na faculdade de Veterinário, mestrado em Produção Animal; e, na Faculdade de Arquitetura e Planeamento Físico; mestrado em Planeamento e Gestão de Assentamentos Florestais. E também vale ressaltar que o primeiro curso a ser oferecido na UEM, na perspectiva piloto da modalidade a distância, foi o curso de Bacharelato em Gestão de Negócios, introduzido em 2008 na Faculdade de Economia.

A opção pelo bacharelato na fase inicial da introdução do EaD deveu-se fundamentalmente ao fato de o estudante a distância ser por natureza sujeito ao isolamento e, por conseguinte, precisar de muito apoio, incentivo e motivação institucional para poder dar continuidade à sua formação sem desânimo. Na prática, um desses incentivos passa necessariamente por encurtar o período em que o estudante termina um determinado grau reconhecido na instituição. (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2013).

Dadas as conjunturas socioeconômicas ao nível de Moçambique e de outros países da África, houve a necessidade de ajustar e/ou introduzir algumas mudanças no currículo. Assim, na UEM, como instituição pública provedora do Ensino Superior

e de EaD, em especial, a reforma enquadrou-se na deliberação 01/CUN/08, de 8 de maio, que cria o curso a distância de Bacharelato em Gestão de Negócios (BGN); e na deliberação n.º 12/CUN/2009, de 21 de agosto de 2009, que uniformiza e harmoniza a terminologia dos graus acadêmicos na instituição. (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2013). Foi, portanto, a partir desses fundamentos e da aprovação do programa curricular que o curso passou a ser chamado de Licenciatura em Gestão de Negócios. Esse curso continua sendo oferecido pela faculdade de Economia até hoje.

Tanto na UP como na UEM, percebemos que os desafios são enormes. Se de fato as duas universidades querem contribuir para a expansão do acesso a Educação Superior, não bastam apenas discurso político e promessas. É necessário que haja comprometimento de todos e que a sociedade moçambicana e os demais parceiros internacionais e regionais sintam, na verdade, que os atores responsáveis pela promoção da modalidade estão de fato interessados em garantir uma EaD com a qualidade desejada. Aliás, essa foi uma das recomendações deixadas pela UNESCO, em 1996, que sugeriu que:

Todas as universidades deviam tornar-se “abertas” e oferecer a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida. A experiência do ensino a distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo. Estas possibilidades devem incluir, ao mesmo tempo, a formação profissional e os ensinamentos de enriquecimento pessoal. (UNESCO, 1996, p. 144).

Na linha desse raciocínio, percebemos que há necessidade de saber que educação a distância queremos para Moçambique, na medida em que, como bem destaca o Plano Estratégico de EaD (2012-2018), no âmbito da materialização da Política Nacional da Educação, os diferentes planos estratégicos da Educação desenvolvidos até agora pelo setor têm como finalidade garantir o direito à educação. Esse direito compreende o acesso universal e equitativo à Educação Básica por crianças, jovens e adultos, assim como a progressiva expansão do acesso ao Ensino Secundário Geral, Técnico-Profissional e Superior. O alcance dessa finalidade ainda constitui um grande desafio, tendo em conta o aumento da população escolar nos diferentes níveis.

Além disso, considerando o fato de a Educação ser um direito consagrado na Constituição da República de Moçambique e em vários instrumentos jurídicos internacionais, desde a Declaração dos Direitos do Homem (1948) (RANIERI, ALVES, 2008), é importante que os gestores comecem a desenvolver mecanismos de gestão de EaD mais apropriados e que as suas ações estejam alinhadas com a Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), adotada pela comunidade internacional em 2015. Esse documento define, no quarto artigo, que os países devem assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. (MOMBASSA; ARRUDA, 2018, p. 903).

A orientação da Agenda 2030 pressupõe uma liderança criativa e, sobretudo, colaborativa. Além disso, em um contexto em que as instituições públicas de EaD recebem profissionais de diferentes áreas de formação, existe uma tendência de alguns profissionais realizarem as suas atividades pedagógicas de forma demasiadamente autoritária, como se esse fosse o único modelo para atingir os objetivos da instituição. Tais líderes precisam de um acompanhamento credível, sobretudo de uma atualização sobre os modelos de liderança institucional que favorecem maior engajamento de todos os atores. Estamos querendo dizer que uma liderança democrática/participativa constitui o melhor caminho para a construção de uma organização de EaD. Os gestores públicos, como pontuam Mendonça (1987), Layola (2009) e Pereira (2015), devem perceber que liderar um grupo de pessoas em uma instituição significa, em primeiro lugar, lidar com um comportamento diferenciado; e, em segundo, ter a capacidade de comunicação e evitar condutas que não contribuem para o desenvolvimento da instituição.

Outra questão relevante está relacionada com as novas tecnologias educacionais. Visto que as instituições de educação estão introduzindo diferentes tecnologias, espera-se que as atuais lideranças tenham a capacidade de problematizar os fatores culturais que instigam e/ou inibem a sua inserção na instituição. Isso passa necessariamente pela incorporação das tecnologias, respeitando, portanto, os valores, as crenças e a cultura dos diferentes atores envolvidos no processo de organização e gestão de unidades de EaD. Ao proceder assim, acreditamos que o líder estará a contribuir para o fortalecimento da instituição, uma vez que essas ações constituem um dos elementos centrais para a afirmação dos profissionais e dos alunos na organização.



Deste modo, como gerir uma instituição convencional que oferece igualmente a educação a distância? E de que forma essas instituições se devem organizar para lidar com as transformações do mundo atual? A seguir, discorreremos sobre esses aspectos, com o intuito de compreender como lidar com esse tipo de instituição.

## 4 A MULTIDIMENSIONALIDADE DA GESTÃO DE UNIDADES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo, buscamos compreender os processos de gestão de unidades de EaD. Em primeiro lugar, fazemos uma reflexão sobre o modelo de instituições dessa modalidade de educação. Em segundo, abordamos o significado do sistema de EaD. Em terceiro, identificamos as dimensões políticas que orientam a configuração da estrutura organizacional da modalidade. Em quarto lugar, discorremos sobre as problemáticas e as possíveis soluções da gestão de instituições convencionais. E, por fim, tratamos da importância das tecnologias no contexto dessa modalidade de educação.

### 4.1 MODELOS DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Não existe um modelo específico e/ou universal para oferta de cursos na modalidade a distância. Cada país e/ou cada instituição adota um modelo de EaD que se enquadra à sua realidade. Portanto, é arriscado admitirmos que um modelo adotado no Brasil possa ser adaptado em Moçambique, ou mesmo na China. Isso seria pouco provável, porque, como bem afirmamos anteriormente, a situação econômica, política e social difere de país para país – daí que se sugere aos gestores públicos que tenham a humildade e capacidade de conceber propostas realísticas, isto é, que estejam de acordo com o perfil socioeconômico da população de seu país.

Os especialistas em EaD reconhecem que existem diferentes terminologias que são usadas no mundo acadêmico para classificar as instituições. No entanto, para não criar equívocos, no presente estudo, consideramos conveniente trazer as nossas reflexões com base nas classificações propostas por Peters (2006), Moore e Kearsley (2007) e Belloni (2012).

Na perspectiva de Peters (2006), as instituições de EaD podem ser classificadas em *single-mode*, *dual-mode* ou *mix-mode*; para Moore e Kearsley (2008), como sendo de finalidade única ou dupla; e, para Belloni (1999), em abertas e especializadas, integradas ou mistas e associadas ou consorciadas.

As instituições com finalidade única – nesse caso, as instituições *single-mode* –, de acordo com Peters (2006, p. 42), são planejadas e desenvolvidas desde

o princípio exclusivamente para o telestudo. Já as *mixed-mode* são aquelas instituições que, além de oferecer ensino presencial, também oferecem o telestudos.

Moore e Kearsley (2007, p. 4) consideram as instituições com finalidade única como aquelas em que a EaD é atividade exclusiva, ou seja, desenvolvem-se atividades específicas somente nessa modalidade, com a dedicação de todo o corpo docente e de colaboradores da instituição. Eles se dedicam exclusivamente à EaD; assim, as funções que exercem são diferentes daquelas em uma faculdade, universidade, sistema escolar ou departamento de treinamento tradicional.

Quanto a instituições com finalidade dupla, o autor sublinha que elas agregam a EaD a seus *campi* previamente estabelecidos e ao ensino baseado em classes. Para gerenciar as atividades especiais de criação e ensino necessárias à qualidade constante dos programas de EaD, estabelecem uma unidade especial juntamente aos recursos aplicados no ensino convencional. Essa unidade, conforme Moore e Kearsley (2007), possui normalmente uma equipe administrativa, produtores de conteúdo e especialistas técnicos que se responsabilizam pela educação a distância. Ela raramente tem os seus próprios professores; a maioria dessas unidades se vale do corpo docente da instituição a que pertencem para proporcionar conhecimento especializado.

Para Belloni (2012, p. 100), as instituições especializadas dedicam-se exclusivamente ao ensino a distância, e seus exemplos mais típicos são as grandes universidades abertas europeias. A segunda categoria, a das integradas, inclui uma grande variedade de experiência em EaD desenvolvida em instituições convencionais, públicas ou privadas – principalmente de Ensino Superior, mas não exclusivamente.

Outro tipo mais recente de instituições de EaD, conforme Belloni (2012), organiza-se sob a forma de associação, rede ou consórcio. A sua constituição, segundo Hanna (2002), tem muitas formas diferentes e envolve missões organizacionais combinadas, metas, programas, capacidades e pessoal para criar novas estratégias e oportunidades de aprendizado. Os primeiros grandes exemplos de alianças estratégicas formais no ensino a distância são relativamente recentes e geralmente formados entre organizações (universidade para universidade ou universidade para negócios) em um único país. (HANNA, 2002, p. 69).

Essa realidade que Belloni (2012) e Moore e Kearsley (2008) sublinham, por exemplo, pode ser observada em Moçambique. Do mapeamento efetuado até o momento em que realizamos o presente trabalho, constatamos que a maior

parte das instituições que oferecem o curso a distância adotam uma abordagem mista (ensino presencial e ensino a distância). É o caso da UEM, da Uni Zambeze e da UP; e também de algumas instituições privadas, como A Politécnica, Unitiva, UCM, Dom Bosco etc. As demais – por exemplo, a ISM e a ISED – são instituições com finalidade única.

Nesse sentido, embora tanto Peters (2006), Moore e Kearsley (2008) quanto Belloni (1999) tenham interpretações diferenciadas sobre as instituições *single-mode*<sup>81</sup>, percebemos, a partir das suas ideias, que essas instituições, por exigirem um investimento avultado, apostam numa educação de massa. (MOORE; KERSLEY; 2008 p. 4). Os estudantes ficam entregues à sua própria sorte, porque o sistema é insuficiente (PETERS, 2006, p. 42), além de apresentar características excessivamente centralizadas, burocráticas e hierarquizadas, por sua ênfase na produção de distribuição de materiais, bem como pela falta de flexibilidade, decorrente das características de economia de escala, o que dificulta a atualização de seus cursos e o atendimento de novas demandas. (BELLONI, 2012, p. 102).

Além disso, a autora sublinha ainda que o fato de a própria estrutura organizacional ser centralizada, burocrática e hierarquizada, baseada em uma divisão do trabalho especializada e segmentada, torna essas instituições muito vulneráveis à concorrência: um novo curso deve percorrer um longo caminho, desde o momento que surgem a demanda e a proposta inicial para atendê-la, até sua aprovação pelos vários conselhos da universidade, o que faz o sistema funcionar devagar e o torna muito dispendioso. (BELLONI, 2012, p. 102).

Mais uma vez, realçamos que o modelo *single-mode* para instituições públicas moçambicanas, por enquanto, não seria sustentável. Isso porque o país carece de infraestrutura e tecnologia, além de ter problemas de distribuição de corrente elétrica, falta de vias de acesso, entre outras inconveniências que, a nosso ver, podem dificultar a operacionalização desse modelo. Assim, não é errado afirmar que a maioria dos cursos a distância em Moçambique esteja sendo ofertada por instituições com dupla finalidade, e a introdução de tecnologias digitais de EaD como ferramenta de gestão de ensino e aprendizagem ainda constitui um desafio, embora

---

<sup>81</sup> Instituições *single-mode*, especializadas ou com finalidade única, são as universidades abertas. O modelo de organização dessas universidades tem influência britânica.

haja instituições – ou mesmo casos individuais de profissionais – que procuram paulatinamente introduzir essas ferramentas no seu contexto de atuação.

#### 4.2 O SIGNIFICADO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Seria ingênuo introduzir a discussão do significado de Sistema de EaD sem, entretanto, trazer algumas pistas que contribuem para o entendimento dessa temática no campo das organizações. Os estudos sobre a noção do significado de sistema recaem na Teoria de Sistema, proposta pelo o biólogo Ludwig Von Bertalanffy, em 1937. Esse autor, de acordo com Motta (1971), em seu livro Teoria Geral dos Sistemas, concebeu o modelo do sistema aberto, entendido como um complexo de elementos em interação e em intercâmbio contínuo com o ambiente.

Ainda de acordo com Motta, o autor, nesse mesmo livro, apresentou sua teoria e teceu considerações a respeito de suas potencialidades na Física, na Biologia e nas Ciências Sociais, lançando assim os pressupostos e as orientações básicas de sua proposta teórica, como segue:

Há uma tendência para a integração nas várias ciências naturais e sociais; Tal integração parece orientar-se para uma teoria dos sistemas; Essa teoria pode ser um meio importante de objetivar os campos não-físicos do conhecimento científico especialmente nas ciências sociais; desenvolvendo princípios unificadores que atravessam verticalmente os universos particulares das diversas ciências, essa teoria aproxima-nos do objetivo da unidade da ciência; isso pode levar a uma integração muito necessária na educação científica. (MOTTA, 1971, p. 2).

Portanto, quando falamos de sistema na perspectiva das entrelinhas teóricas anunciadas pelo autor, referimo-nos às diferentes partes que compõem, por exemplo, uma organização. Em termos de definição, diríamos que um sistema pode ser compreendido como um conjunto de partes intencionalmente concebidas que se relacionam entre si. No contexto das organizações, o relacionamento entre as partes visa a atingir um determinado objetivo.

Para Chiavenato (2004), um sistema<sup>82</sup> pode ser entendido como “conjunto de elementos dinamicamente inter-relacionados, desenvolvendo uma atividade ou

---

<sup>82</sup> Etimologicamente, o termo sistema veio do latim *systema*, *átis* (“reunião, juntura, sistema”), por influência do vocábulo grego *sustéma*, atos (“conjunto, multidão, corpo de tropas, conjunto de doutrinas, sistema filosófico”), segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Esse nome é

função para atingir um ou mais objetivos ou propósitos”. Explicando a sua definição, o autor sublinha que:

- a) Conjuntos de elementos são as partes componentes do sistema (por exemplo, um sistema físico, como um aparelho de TV, é constituído de diversas peças, como o tubo de imagem);
- b) A empresa/escola, como sistema, é constituída de pessoas, máquinas, equipamentos, instalações, processos e atividades, normas, procedimentos, políticas, diretrizes, planos, programas e projetos;
- c) Dinamicamente inter-relacionadas são as partes do sistema que interagem entre si, mantendo relações de interdependência (por exemplo, as pessoas que usam tecnologias desenvolvem processos e atividades, seguem normas e procedimentos para desenvolver tarefas e atingir seus objetivos);
- d) *Atividade ou função* corresponde à natureza do sistema (por exemplo, a empresa desenvolve atividades de produção, *marketing*, finanças, recursos humanos, planejamento, logística etc.); e
- e) Objetivos ou propósitos constituem a própria finalidade do sistema (por exemplo, a empresa tem como finalidade básica alcançar objetivos econômicos de rentabilidade, lucratividade e maximização do seu desempenho)<sup>83</sup>.

O termo “sistema<sup>84</sup>”, em relação à educação, é empregado com acepções diversas, o que lhe confere um caráter de certo modo equívoco. No entanto, partindo da educação como fenômeno fundamental, é possível superar essa aparência e captar o seu verdadeiro sentido. (SAVIANI, 1999, p. 119). Na perspectiva de Saviani (2010), um sistema é

A unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante; conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país; o conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes). (SAVIANI, 1999, p. 121-381).

---

uma junção do advérbio *sýn*, que significa “todos juntos”, com o verbo *histêmi*, que significa “colocar em conjunto”.

<sup>83</sup> Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=255849>.

<sup>84</sup> Embora a ideia de sistema tenha sido definida e interpretada de diferentes maneiras, admite-se que haja um consenso sobre o sentido do termo como um conjunto de partes integrantes e coordenadas para atingir pelo menos um objetivo. (SERRA; MOURAO; COSTA, 2012 p. 323). Para Bertalanffy (1975 *apud* SERRA; MOURAO; COSTA, 2012 p. 323), invariavelmente a visão sistêmica aborda o mundo como um conjunto de sistemas e subsistemas associados em relações do tipo conter e estar contido. De acordo com o autor, nessa ótica, as propriedades fundamentais de um organismo, seja ele qual for, são resultantes das interações e relacionamentos entre as partes – portanto, seriam propriedades de um todo unitário.

Inquestionavelmente, quando se fala de sistema no contexto de Educação a Distância, referimo-nos às partes que compõem uma instituição educacional como um todo. Por exemplo, política, planos e programas, professores, alunos, comunicação, recursos materiais, entre outros, constituem elementos imprescindíveis para a construção da aprendizagem. Dessa forma, para que tenhamos uma educação de qualidade, deve haver uma relação entre os subsistemas que garantem os recursos necessários para que se atinjam os propósitos almejados. Essa relação é intencional e tem objetivos definidos.

Aretio (2001), citado em Serra, Mourao e Costa (2012 p. 232), ao tratar do tipo de interdependência, descreve determinados subsistemas como componentes estratégicos de um sistema de EaD:

- a) O primeiro deles seria o estudante, fundamento básico que se constitui no objeto de toda a ação educacional e alvo de diversificadas metodologias;
- b) O segundo componente seria o docente, presente desde a concepção do projeto do curso até a avaliação de aprendizagem dos alunos; tem a incumbência de alcançar os meios para garantir a eficiência e a eficácia da ação educativa;
- c) Em seguida, considera a comunicação bidirecional por quaisquer meios como elemento relevante na integração dos sujeitos que compõem os subsistemas;
- d) Nessa visão integrada, admite ainda a estrutura, a organização e a gestão, manifestas em seus aparatos de natureza administrativa, material e humana, como partes indispensáveis para o pleno funcionamento do sistema; e
- e) Por fim, agrupa à dimensão outros componentes e todos os demais aspectos filosóficos, conceituais e relacionais de caráter geral que também contribuem para a ordem da organização educacional.

A organização de um sistema de Educação a Distância, na visão de Preti (2009), é mais complexa, às vezes, que um sistema tradicional presencial, visto que exige não só a preparação de material didático específico, mas também a integração de "multimeios" e a presença de especialistas nessa modalidade.

Essa ideia de sistema proposta por Preti (2009) também foi enfatizada por Moore e Kearsley (2007, p. 9). Para eles, o sistema de EaD é formado por todos os processos e componentes que operam quando ocorrem o ensino e o aprendizado à distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento.

Na mesma linha de raciocínio, do ponto de vista operacional, Moore e Kearsley acrescentaram ainda os componentes de um sistema de EaD. Para esses autores, um sistema compreenderia:

Uma fonte de conhecimento que deve ser ensinada e aprendida; um subsistema para estruturar esse conhecimento em materiais e atividades para os alunos, e que denominaremos o curso; outros subsistemas que transmitem os cursos para os estudantes; professores que integram com estudantes, à média que usam esses materiais para transmitir o conhecimento que possuem; estudantes em seus ambientes distintos; um subsistema que controle e avalie os resultados, de modo que intervenções sejam possíveis, quando ocorrem falhas; uma organização com uma política e uma estrutura administrativa para ligar essas peças distintas. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 12-13).

Nessa perspectiva, a gestão na EaD é um processo que envolve a organização e a operacionalização de um sistema que viabilize as ações técnicas e políticas de todos os envolvidos. (CERNY; ALMEIDA, 2012, p. 23). E as funções de cada interveniente, bem como a coordenação entre diferentes níveis de gestão, precisam estar muito bem claras e relacionadas. Além disso, a gestão só poderá ser dinâmica se os atores envolvidos tiverem uma compreensão clara dos objetivos da organização. Por isso, concordamos mais uma vez com Moore e Kearsley quando reforçam ideia de que:

As organizações devem adotar uma abordagem sistêmica para a Educação a Distância, visto que haverá um impacto nos professores, alunos, administradores e formuladores de políticas; e mudanças significativas no modo como a educação são conceptualizadas, financiada, elaborada e transmitidas. Não deixará de ser importante a expansão de casos e melhorias de qualidade. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 24).

Efetivamente a EaD não deve ser pensada como algo à parte da organização de ensino. É necessário compreender que ela é um processo de educação contínua que, dadas as suas características, faz-se imprescindível a organização de um sistema que ofereça aos aprendentes as condições para sua formação. Em outros termos, significa que as organizações de EaD devem, portanto, ser estudadas e avaliadas como sistemas. Um sistema, nesse contexto, além dos elementos apresentados por Preti (2009) e Moore e Kearsley (2007) (i.e., criação, transmissão, interação, comunicação, aprendizado e gerenciamento), também inclui subsistemas de fontes de conhecimento. E, na prática, quanto mais integrados estiverem, maior será a eficácia da organização à distância. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 24).

Entende-se, no raciocínio acima, que as fontes de conhecimento enquanto elementos de um sistema podem ser os nossos sentidos, o raciocínio lógico, os testemunhos, entre outros. Portanto, para que o sistema permaneça vivo e não se degenere em uma simples estrutura, burocratizando-se, é necessário manter



continuamente, em termos coletivos, a intencionalidade das ações. Isso significa que, em nenhum momento, deve-se perder de vista o caráter racional das atividades desenvolvidas. Nesse âmbito, o plano educacional constitui um dos instrumentos que visa a introduzir racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema. (SAVIANI, 2010, p. 783).

Como se pode observar, o sistema educacional é intencional e configura-se como uma organização objetiva, possuindo uma estrutura. Dir-se-ia que, enquanto a estrutura se apresenta como um “sistema” que o homem não fez – ou fez sem o saber –, o sistema pode ser comparado a uma “estrutura” que o homem faz e sabe que faz. (SAVIANI, 2010, p. 4).

Nesse contexto, saber o que se faz significa agir de forma racional. Essa ação resulta de um processo anterior que se chama de planificação. Portanto, aqui não há espaço para improviso. As estruturas, ao se apresentarem como um sistema pressupõem que houve uma intencionalidade na sua construção. Por isso, uma abordagem sistêmica, de acordo com *Commonwealth of Learning* (1999), define as condições para proceder de maneira ordenada. A abordagem também reconhece que todos os componentes do sistema estão inter-relacionados. Assim, uma mudança em um componente trará mudanças aos outros. Em tal perspectiva, programas, unidades e instituições de ensino aberto e a distância usam um modelo em fases para solução de problemas.

Está clarificado, mais uma vez, que os sistemas só têm sentido quando existe uma relação entre os elementos que os compõem. Por conseguinte, em um contexto em que os efeitos da globalização tendem a se fazer sentir em quase todas as regiões do mundo, as organizações são obrigadas a se tornarem mais flexíveis. Essa flexibilidade só poderá estar à altura de responder aos desafios da globalização se houver estruturas organizacionais muito bem-articuladas.

#### 4.3 AS DIMENSÕES POLÍTICAS DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Na seção anterior, tivemos a oportunidade de conhecer e compreender o significado de um sistema de Educação a Distância. Vimos que o termo sistema pode ser definido de várias formas, e que a "intencionalidade" e a "interdependência" são termos que transmitem uma posição clara sobre as suas características.

Também percebemos que o aluno, o professor, a comunicação e o gerenciamento (i.e., política, recursos humanos, recursos materiais, sistemas de avaliação, entre outros) podem ser considerados os subsistemas da modalidade que, uma vez interligados e com um propósito definido, dão forma ao sistema.

Embora os elementos apresentados constituam parte do sistema, é importante compreender como esses aspectos todos se configuram na política da instituição. Dito de outro modo, poder-se-ia dizer que é nesse ponto que se encontra a linha orientadora da presente seção, uma vez que falar de um sistema de EaD não implica somente conhecer os seus componentes e as suas características, pois também é preciso ter em vista uma perspectiva política. Isso significa conhecer como tais elementos se caracterizam e de que forma podem ser estruturados dentro da instituição, ou mesmo qual é o nível da sua abrangência em um determinado país.

Uma política, de acordo com Simonson e Bauck (2002), pode ser definida como: um curso de ação escrito, como estatuto, procedimento, regra ou regulamento, adotado para facilitar o desenvolvimento de um programa; um método de ação definido à luz de determinadas condições para orientar e determinar decisões presentes e futuras; ou um instrumento que define a direção geral do órgão de governo. Por sua vez, a Metodologia para Análise e Coordenação de Políticas define política como “curso de ação ou inação escolhido pelo governo para resolver um determinado problema ou conjunto inter-relacionado de problemas, ou a maneira pela qual os cursos de ação para alcançar as objetivos são determinados.”(MACEDÔNIA, 2007). Percebemos, a partir desses conceitos, que uma política é um conjunto de ações deliberadas para orientar uma determinada atividade. Portanto, observamos aqui o Governo como o principal promotor da política<sup>85</sup>.

No contexto de EaD, uma política seria um curso de ação escrito adotado por uma instituição para facilitar o desenvolvimento de programas voltados para essa modalidade de educação. (SIMONSON; BAUCK, 2003). As políticas, ainda de acordo com esses autores, fornecem uma estrutura para o funcionamento da Educação a Distância. Elas formam um conjunto de regras acordadas que explicam

---

<sup>85</sup> Em outras palavras a política deve significar diretrizes gerais ou declaração de objetivos para curso de ação que deve ser seguido em uma instituição para abordar um problema particular ou um conjunto de problemas para tomada de decisão. Essas regras, normas e prescrições devem ser traduzidos em ações que atenderão às necessidades dos beneficiários pretendidos e esse processo é conhecido como implementação de política. Disponível em: <https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/25138/04chapter4.pdf?sequence=5&isAllowed=y>.

papéis e responsabilidades. Nesse sentido, as políticas podem ser comparadas a leis de navegação, regras da estrada ou sintaxe de idiomas.

A missão de um sistema de aprendizado a distância é o que define seu papel dentro do contexto da política nacional. Essa missão pode direcionar objetivos específicos, grupos-meta, regiões, setores ou atividades educacionais, e pode estar motivada por valores mínimos e filosofias de aprendizado e educação. (RUMBLE, 1993).

Se formos revisitar alguns estudos sobre a gestão de sistemas de Educação a Distância, concluiremos que existem vários elementos que podem ser tomados como exemplo para o funcionamento de um sistema de EaD na sua totalidade. Assim, para não criar equívocos, no presente estudo, optamos por trazer a contribuição sistematizada por Gellman-Danley e Fetzner (1998), King *et al.* (2000) e Simonson e Buck (2003).

As dimensões políticas de um sistema de EaD, de acordo com os autores acima citados, podem ser estruturadas em sete categorias: gestão acadêmica, políticas geográficas e de governação, corpo docente, questões legais, política do estudante, políticas técnicas e questões filosóficas. A seguir, são apresentadas as características de cada uma dessas categorias.

#### **a) Gestão acadêmica**

Diz respeito à integridade geral do curso –respeito a estudantes, instrução, currículo e programa. Provavelmente tem impacto mais amplo à medida que os alunos fazem cursos, obtêm diplomas e são transferidos para outras escolas ou para o Ensino Superior. As políticas acadêmicas ajudam a garantir que a integridade institucional seja mantida.

Uma abordagem cada vez mais comum para o desenvolvimento de políticas de Educação a Distância é a chamada abordagem integrada. Nessa abordagem, os mesmos procedimentos adotados em outros tipos de educação são usados para a Educação a Distância. Em vez de desenvolver novas estruturas e políticas para a EaD, a intenção é modificar estruturas, regulamentos, regras e políticas existentes para integrar a modalidade em todo o sistema educacional.

Vale sublinhar ainda que a gestão acadêmica deve procurar atender a todo tipo de estudante, independente de religião, raça ou mesmo de questões ligadas a estudantes com necessidades educativas especiais. Uma EaD voltada para esse

propósito torna-se mais completa. No entanto, parece-nos que muitas instituições que oferecem essa modalidade, quando fazem a integração da TICs, por exemplo, não olham para esses pormenores.

A flexibilidade é um ingrediente necessário para a abordagem integrada. Assim, professores, administradores e formuladores de políticas devem reconhecer que as mudanças não refletem um enfraquecimento, nem configuram uma ameaça à integridade do sistema.

Outra questão que deve ser destacada diz respeito aos indicadores de desempenho e medidas. Esta questão, de acordo com Latchem (2015), mostra-se controversa, porque aqueles que têm o poder para decidir sobre as suas ideias é que prevalecem. E ainda algumas instituições se preocupam com dados que são fáceis de medir (como, por exemplo, número de professores, acervo bibliográfico e taxas de evasão), em vez de se preocupar com a produção, os resultados e os impactos (os benefícios aos alunos graduados, economias e a sociedade como um todo).

#### **b) Políticas fiscais, geográficas e de governança**

A questão central por trás da maioria das políticas fiscais, geográficas e de governança é a propriedade –do curso, do aluno e do currículo. A instituição com propriedade é a aquela que tem responsabilidade e cujas decisões são finais.

Na maioria das vezes, a escola que oferece a unidade, curso ou programa é proprietária; mas, se um aluno estiver realizando apenas um curso como parte de um diploma oferecido localmente, na maioria dos aspectos a escola que concede diploma é a instituição responsável. Em grande parte das vezes, é necessário que várias declarações atinentes a políticas estejam relacionadas a várias situações nas quais os cursos são ministrados ou recebidos.

Com a propriedade, vem a questão dos custos. Certamente a escola que oferece uma unidade, curso ou programa tem despesas consideráveis, mas o mesmo acontece com a escola que recebe o aluno.

Outras políticas fiscais para escolas que oferecem instruções incluem aquelas relacionadas a propinas, taxas de rede, despesas com quartos e equipamentos, administração de arquivos e registros dos alunos e solução de problemas. As escolas que acomodam cursos têm custos com manutenção de salas, biblioteca e suporte de mídia, equipamento de recepção e suporte ao aluno.

As taxas de tecnologia são frequentemente cobradas para suportar custos de Educação a Distância. Se as taxas forem implementadas, é necessário que haja políticas para determinar quem coleta e distribui esse dinheiro e como as despesas são monitoradas.

Finalmente, acordos para revisar regularmente os custos e compartilhar receitas são importantes. Frequentemente é difícil prever custos; portanto, se um acordo puder ser feito de boa-fé para revisar as despesas e a renda anual ou trimestral, é mais fácil estabelecer consórcios de trabalho.

Determinar áreas de serviço geográfico também é uma tarefa administrativa difícil. Tradicionalmente, as escolas identificam claramente as áreas atendidas por meio de distritos ou regiões. Com a distribuição eletrônica de instruções, esses limites são invisíveis. Assim, regulamentos que estabelecem limites geográficos particulares para escolas podem precisar ser clarificados ou alterados quando os programas de Educação a Distância são iniciados. (SIMONSON; BAUCK, 2003).

### **c) O corpo docente**

As questões do corpo docente (ou de gestão do trabalho) podem ser facilmente as mais difíceis para os desenvolvedores de políticas, especialmente se os professores forem sindicalizados. Cada vez mais, as políticas existentes de gestão do trabalho estão sendo estendidas para cobrir a educação a distância. Claramente, os professores precisam ser reconhecidos por seus esforços.

As principais questões incluem tamanho da turma, remuneração, incentivos ao projeto em desenvolvimento, reconhecimento de propriedade intelectual do corpo docente, horário de expediente, desenvolvimento de pessoal para professores e outros problemas de carga de trabalho. Muitos recomendam que as políticas de gestão do trabalho sejam mantidas flexíveis, pois é difícil antecipar muitas questões nessa área. (GELLMAN-DANLEY; FETZENER, 1998; SIMONSON; BAUCK, 2003). Contudo, os problemas do corpo docente devem ser resolvidos desde o início, a fim de evitar questões críticas mais tarde. Novamente, o conceito de integração é importante –integrar a política do corpo docente a distância. A política tradicional de gestão do trabalho parece ser a melhor estratégia na maioria dos casos. (SIMONSON; BAUCK, 2003).

#### **d) Questões de legalidade**

Muitos professores e administradores ignoram as questões legais envolvidas na Educação a Distância. É importante estabelecer políticas sobre direitos autorais e uso justo de conteúdo, bem como sobre responsabilidade pelo uso inadequado de redes de telecomunicações e propriedade intelectual. Quando unidades, cursos e programas são oferecidos a distância, são facilmente examinados, e as violações são muito aparentes.

Além de estabelecer políticas claras relacionadas a essas questões, muitas instituições estão desenvolvendo programas abrangentes de desenvolvimento ou treinamento de pessoal que lidam com direitos autorais e responsabilidade.

Vale salientar que a propriedade intelectual é uma questão importante para a Educação a Distância. Quando cursos ou partes de cursos são embalados para entrega ao aluno distante, a questão de quem é o dono do “pacote” se torna uma questão óbvia –mais do que quando os alunos entram na sala de aula de uma escola tradicional. De um lado da questão, estão aqueles que enfatizam a propriedade ao lado da equação da propriedade intelectual. Esse grupo costuma argumentar que a escola é a proprietária de qualquer trabalho produzido pelo corpo docente durante o horário de expediente usando os recursos da instituição. No outro extremo, estão aqueles que consideram que a contribuição do corpo docente ao componente da propriedade intelectual é mais importante. Assim, esse campo defende a propriedade do curso por faculdade. (SIMONSON; BAUCK, 2003).

#### **e) Políticas do Estudante**

Os serviços aos alunos devem ser integrados. Em outras palavras, políticas relacionadas aos estudantes aprendendo a distância devem refletir-se nas políticas gerais dos alunos. No entanto, as políticas gerais precisam ser modificadas para acomodar os estudantes inseridos na EaD. Especificamente, no meio assíncrono, sendo oferecida instrução, os serviços de suporte precisarão estar disponíveis quando os alunos precisarem deles. Por exemplo, se uma escola oferece cursos como cálculo avançado de colocação para alunos em outras escolas, os estudantes distantes talvez precisem acessar serviços de apoio fora do horário escolar regular. Pode ser necessário estabelecer linhas diretas para trabalhos de casa e estar disponível para todos os alunos, não apenas os que estão distantes. Além disso, os recursos da

biblioteca e do centro de mídia devem estar disponíveis para todos, e laboratórios de informática devem ter a mesma qualidade. (SIMONSON; BAUCK, 2003).

Políticas relacionadas a estudantes e suas necessidades são frequentemente negligenciadas, mas se tornam mais críticas em um ambiente de Educação a Distância. As políticas de apoio ao estudante devem ser claras, flexíveis e amplamente compreendidas—não apenas pelos alunos, mas também por professores. Já as políticas relacionadas ao *feedback* dos instrutores devem ser monitoradas, e requisitos especiais de alunos a distância, como envio de tarefas, uso de e-mail, acesso a sites e supervisão de exames devem ser claros e ajudar o aluno a ser um aprendiz bem-sucedido.

#### **f) Políticas técnicas**

Geralmente, alguma organização possui a rede usada para Educação a Distância, ou é responsável por sua confiabilidade. Se uma empresa do setor privado é a fornecedora, deve haver expectativas claras, e todos os membros de um consórcio devem fazer parte do relacionamento. Se um órgão público, como um departamento estadual de educação ou estação de televisão pública, é o setor de telecomunicações prestador de serviços, devem existir responsabilidades muito claras sobre a cadeia de comando.

Frequentemente, políticas de telecomunicações não são as mesmas que outras políticas relacionadas à Educação a Distância, uma vez que não estão relacionadas à missão educacional das organizações envolvidas e frequentemente são estipuladas pelo provedor de serviços público ou privado. No entanto, os procedimentos de telecomunicações devem ser entendidos por todos os envolvidos na gestão da EaD.

Políticas relacionadas a questões técnicas de alunos e professores, como a qualidade de informações pessoais e computadores necessários aos alunos que aprendem em casa, devem ser estabelecidos. Além disso, aspectos como *hardware*, *software* e requisitos mínimos de conectividade devem ser claramente explicados.

#### **g) Questões Filosóficas**

Quando políticas são desenvolvidas, aquelas relacionadas a visão, missão e compreensão da Educação a Distância muitas vezes são negligenciadas. Muitos recomendam que, quando uma organização educacional propõe-se a oferecer ou

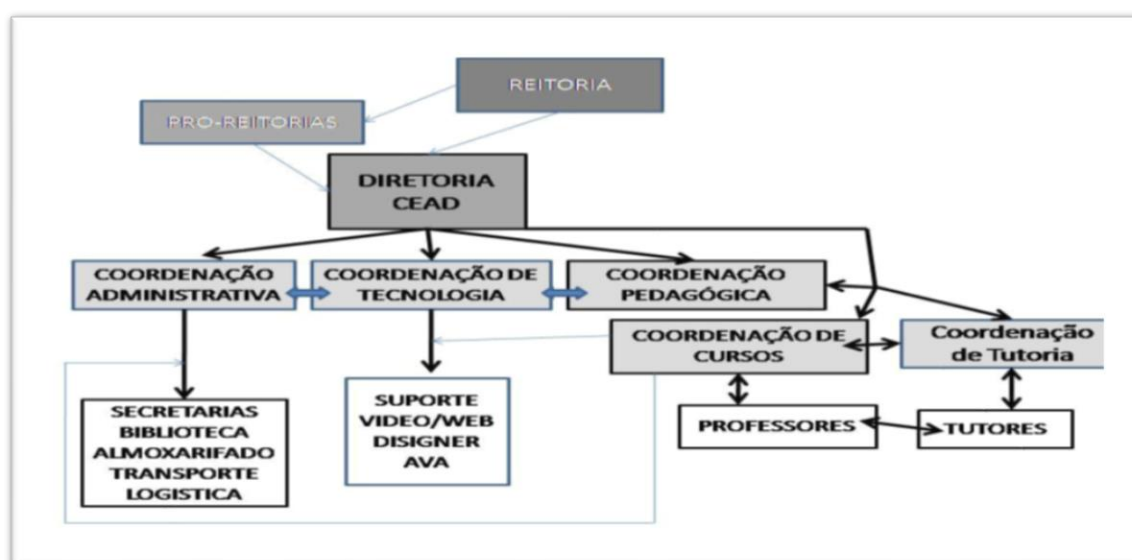
receber Educação a Distância, sua visão e missão devem refletir seu compromisso com a EaD.

De importância mais direta para o sucesso da Educação a Distância é o reconhecimento de que tipo de educação é credível, de alta qualidade e apropriado. A EaD é nova e mal compreendida por muitos (ROGERS, 1995; SIMONSON; BAUCK, 2003).; e, portanto, treinamento, suporte do administrador, publicidade e atenção à qualidade são componentes importantes de uma estratégia bem-sucedida em um programa de Educação a Distância. (SIMONSON *et al.*, 2008; SIMONSON; BAUCK, 2003). Assim, políticas organizacionais relacionadas a essas questões devem incluir a EaD.

Definitivamente, não há uma única forma organizativa para a configuração de estruturas políticas de Educação a Distância (SERRA; MOURAO; COSTA, 2012 p. 333); e certamente as proposições de Serra, Mourao e Costa (2012, p. 333), ou mesmo de Gellman-Danley e Fetzner (1998), King *et al.* (2000) e Simonson e Bauck (2003), não são representativas de todos os contextos. Apesar disso, tais subsídios criam, minimamente, os indicativos necessários para se fazerem os contra pontos para alcance das expectativas desta investigação.

A seguir, é apresentado modelo de gestão da unidade acadêmica de EaD proposto pelo Garbin e Dainese (2010).

Figura 1 – Sistema de gestão da unidade acadêmica de EaD



Fonte: Garbin e Dainese (2010).



Portanto, com base na Figura 1, constatamos que as coordenações estão divididas no primeiro nível em três grupos: administrativa, tecnológica e pedagógica. No segundo nível, em coordenação de curso e coordenação de tutoria. Essa hierarquia consiste em estruturas administrativas que determinam o processo de gestão da unidade e dos cursos oferecidos. (GARBIN; DAINESE; OLIVEIRA, 2010, p. 6). Assim, detalhando as atribuições ou a responsabilidade de cada coordenação, os autores sublinham que:

- a) A coordenação administrativa é responsável pelo sincronismo dos diversos recursos e de pessoal; está envolvida diretamente com os demais coordenadores; é responsável por logística, secretaria, transporte e articulação com os polos de apoio presencial;
- b) A coordenação pedagógica é responsável pelas práticas pedagógicas dos cursos oferecidos, assessorando em ações de planejamento, organização, implementação, acompanhamento, avaliação, produção de materiais, plano de ensino e guias didáticos;
- c) A coordenação de tecnologia é responsável por implementar e manter em condições todos os recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento dos cursos; supervisiona a instalação e manutenção dos servidores de rede, *softwares*, equipamentos e recursos multimídia, desenvolvimento de sistemas, videoconferência e *webconferência*;
- d) A coordenação de curso responde por toda a gestão acadêmica e administrativa do curso, oferta de disciplinas, organização acadêmica (calendário), avaliações e atividades presenciais e a distância;
- e) A coordenação de tutoria é responsável por planejar, coordenar, organizar, orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho dos tutores; mantém o elo entre os tutores e professores para que as práticas pedagógicas elaboradas sejam colocadas em execução na forma planejada; e permanece em contato constante com as coordenações geral, pedagógica e técnica, pois todo suporte deve ser dado aos tutores para que não haja barreiras no saber pedagógico, técnico e institucional, dado que os alunos transitam no sistema e necessitam de respostas variadas em tempos variados<sup>86</sup>. (GARBIN; DAINESE; OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Evidentemente, a descrição das atribuições acima apresentadas leva-nos a compreender que existe uma relação de interdependência entre as coordenações. Desse modo, as atividades só tomam forma quando houver sintonia entre elas. Em outras palavras, significa dizer que, embora cada uma das partes tenha a sua responsabilidade, não se pode subentender que as atividades desenvolvidas não estejam relacionadas com as outras coordenações. Em tese, de acordo com Pires (2012), a integração sistêmica pressupõe a ordenação das relações entre papéis, instituições, lugares e hierarquia (para melhor entendimento, ver o Anexo A).

---

<sup>86</sup> Disponível em: [file:///C:/Users/Conecta/Downloads/EVENTO\\_Gest%C3%A3oModeloCoordena%C3%A7%C3%A3o.pdf](file:///C:/Users/Conecta/Downloads/EVENTO_Gest%C3%A3oModeloCoordena%C3%A7%C3%A3o.pdf).

Ao mesmo tempo, ao relacionarmos os pressupostos teóricos do modelo de EaD acima apresentados com as instituições que oferecem os cursos a distância em Moçambique, percebemos que o modelo de gestão acadêmica não se distancia muito da realidade do país. O que existe de diferente são as designações usadas e as atribuições de cada coordenação, principalmente as funções da figura do tutor. Nesse contexto, enquanto na UP o tutor de especialidade<sup>87</sup> tem como função facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes, apoiar na construção de conhecimento, orientando-os para que os objetivos de aprendizagem da sua disciplina sejam alcançados, e promover a participação ativa (i.e., através da criação de grupos de trabalho entre eles, de incentivos de discussões, de debates, de trabalhos em grupo ou individuais e de outras atividades pertinentes) (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2015); na UEM, os tutores não realizam essas atividades. Eles apenas participam das atividades burocráticas (garantir a logística dos centros de recursos para aplicação das avaliações, reportar os problemas dos estudantes junto ao diretor do curso e/ou do Centro; etc.). Portanto, não se verifica uma participação ativa como na UP, onde o tutor se envolve na construção do conhecimento e até se responsabiliza pela elaboração e a correção das avaliações. Ademais, o que acontece na UEM em relação aos tutores é que eles desenvolvem atividades que se identificam com as primeiras experiências da modalidade. Conforme Chaquim e Arão (2018, p. 141), a sua missão fica restrita a cuidar ou proteger, e nem sempre tem cunho pedagógico, preocupado com aprendizagem efetiva do aluno.

Fica evidente que a existência de uma equipe multidisciplinar de EaD e o trabalho em equipe e colaborativo, como bem destacou Peters (2006) – que defende, igualmente, especialistas para cada área ou divisão das tarefas –, são indispensáveis para que a modalidade funcione. Deste modo, parafraseando Mill (2014) e Chaquim e Arão (2018), nesse coletivo de profissionais que desempenham a docência, os tutores (presencial e virtual) ocupam papel de destaque. Isso porque sua atuação está relacionada diretamente ao aluno, por meio da mediação do processo de ensino-aprendizagem, acompanhando os estudantes e motivando-os na construção dos conhecimentos durante o curso. (CHAQUIM; ARÃO, 2018, p. 140-141).

---

<sup>87</sup> Também existe tutor geral. Que tem a função de fazer o acompanhamento de forma pedagógica, afetiva e administrativa os estudantes de EaD.

Ainda que os aspectos colocados acima raramente se observem em muitas instituições de EaD, importa referir que a gestão dos cursos nessa modalidade de educação nas instituições do Ensino Superior em Moçambique, no geral, é desenvolvida pelos centros de EaD das próprias instituições e coordenada pelas unidades acadêmicas. Além disso, INED, IEDA, MINEDH, MCTESTP e Conselho Nacional de Qualidade (CNAQ) são instituições que têm contribuído para que os subsistemas da modalidade no país desenvolvam estratégias coerentes para levar a educação a distância de qualidade aos estudantes.

#### 4.4 A GESTÃO DE INSTITUIÇÕES CONVENCIONAIS: OS DILEMAS E AS POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Um leitor atento que se dedica a estudos sobre EaD facilmente irá perceber que um dos grandes desafios que os gestores da modalidade enfrentam é encontrar espaços para que a modalidade seja implementada sem sobressaltos nas instituições *dual mode*, isto é, instituições que oferecem os cursos a distância e também presencialmente. Não é nenhum exagero afirmar isso, e algumas pesquisas (Cf. GONÇALVES, 2012; PAUL, 2015; GOMES; MOTTA; LEONARDO, 2014) até avançam na abordagem da existência de problemas não construtivos entre os profissionais da mesma universidade, da mesma faculdade ou do mesmo departamento – tudo por conta de não haver consenso quanto à importância de EaD para os processos de democratização da educação.

A realidade vem mostrando, ainda, uma "guerra" sem tréguas quando o assunto está voltado para o financiamento das atividades inerentes a essa modalidade de educação nesse tipo de instituição. Não tem havido clareza nas formas de partilha desse financiamento; o que ocorre são "estratégias tapa-buracos" para dar a entender, àqueles que não percebem o real significado da modalidade, que estão a prestar um bom serviço. Esse *modus operandi*, em nossa opinião, não estimula o avanço dos projetos inovadores para quem, de fato, importa-se com a democratização dos sistemas de educação com base dos programas de EaD. Aos que não acreditam nas potencialidades dessa modalidade de educação, em vez de se disporem a criar alaridos e fazer comentários sem nenhuma base científica, aconselha-se que se aprofundem nesse campo de estudo. Está provado

cientificamente que o ensino presencial sozinho não será capaz de oferecer oportunidades para milhões de pessoas que continuam sem poder estudar.

Os profissionais que trabalham nas instituições convencionais devem perceber ainda que a EaD e o ensino presencial são estratégias cientificamente reconhecidas para responder à demanda por qualquer nível de ensino. Se houver um discurso conjunto em que todos tenham a oportunidade de aprender e entender o porquê da sua democratização, estar-se-á a dar passos significativos para o fortalecimento das duas modalidades de educação. A EaD, como temos afirmado,

Não é, apenas, uma alternativa para situações em que a Educação Presencial não se possa realizar. Não é uma modalidade educacional menos ou de segunda categoria. Não deve ser encarada como modismo ou panacéia para todas as mazelas educacionais acumuladas. Ambas devem coexistir em espaços próprios, sem disputas inócuas, garantindo, sim, a qualidade dos produtos educativos que oferecem. (LANDIM, 1997, p. 43).

A realidade de vários países periféricos, como o caso de Moçambique, vem demonstrando que muitas organizações precisam aprender a lidar com esse tipo de instituição. Mesmo aquelas que oferecem cursos a distância ainda encontram forte resistência para alcançar o princípio norteador proposto pela autora acima citada. A compreensão deficitária tem impactado substancialmente na construção de instituições mais robustas. Essa falência desmedida não é digna para o atual século XXI, uma vez que os recursos existentes deveriam ser partilhados sem a distinção e/ou hierarquização de uma modalidade em detrimento da outra.

Algumas agências de fomento (como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento – USAID, a União Europeia – EU, o Banco de Desenvolvimento Africano – BDA e a UNESCO) que operam em Moçambique têm advertido aos governantes das IES a direcionarem os seus esforços para a criação de outras formas de oferta de educação, com vistas a minimizar as assimetrias regionais. Embora o Relatório "Educação, um Tesouro a Descobrir" (1996) já tenha advertido que as IES têm de se tornar abertas para atender anovas situações, infelizmente são poucas as instituições que estão a levar em conta essas recomendações. Mesmo aquelas que oferecem os cursos a distância vêm demonstrando apatia em relação à modalidade.

Muitas vezes, observa-se aprovação de políticas públicas (embora algumas delas sejam descontextualizadas em relação à realidade atual moçambicana); mas, sob ponto de vista da sua implementação, ainda temos um percurso longo a realizar. Em outras palavras, as políticas públicas muitas vezes são bem elaboradas, mas

existe ainda um grande desafio: torná-las sustentáveis. Nesse sentido, o discurso dos gestores públicos gira em torno da política em detrimento de ações práticas.

Para Mill *et al.* (2010), um dos maiores preconceitos a serem superados pela maioria dos novos gestores de EaD é compreender (e fazer os seus superiores também assim compreenderem) que a educação a distância, mediada pela internet, quase nunca é sinônimo de soluções fáceis, implantada sem esforço ou investimentos, produzindo lucros rápidos. Essa mentalidade de EaD como forma de otimização de recursos na formação educacional é demasiadamente encontrada, atualmente, entre gestores de instituições superiores públicas ou privadas, refletindo uma posição de ingenuidade frente à complexidade desse processo. (MILL *et al.*, 2010, p. 13).

Gerir uma instituição com duas perspectivas de oferta de cursos (à distância e presencial) significa envolver toda a sua estrutura, isto é, alterar algumas lógicas de funcionamento da instituição, introduzir novas formas de trabalho e, mais do que isso, requalificar os mecanismos de coordenação. (SIMONSON; BUCK, 2003).

Isso pressupõe também a definição de novos papéis dos sujeitos ao nível da instituição. Se antes, por exemplo, a organização não estava preocupada em investir em tecnologia, com a introdução de EaD, esse investimento passa a constituir uma das prioridades indispensáveis. E os gestores devem ter a consciência de que a mudança não começa com os estudantes ou com os professores: começa com eles próprios, se considerarmos que, enquanto promotores da modalidade, deverão ser exemplares nas suas ações para que consigam atrair mais seguidores.

Existem relatos de pesquisas em que os professores, algumas vezes, são surpreendidos com ausência de recursos tecnológicos para realizar as suas tarefas. E, como solução para ultrapassar esse problema, sentem-se obrigados a se deslocar a outros departamentos ou a outras unidades orgânicas. Esse movimento nem sempre chega a ser bem visto por alguns profissionais; alguns até chegam a criar barreiras ou boicotes para que os colegas não usem os recursos das unidades presenciais.

As formas de organização que as instituições convencionais elaboram para enquadrar as tarefas de docente e alunos diferem, tanto em seu modelo como em sua ideologia, de outras instituições educacionais de caráter mais aberto e flexível. Isso implica, por um lado, entabular um diálogo permanente entre os especialistas da modalidade, os docentes e os alunos dessas carreiras, para analisar problemáticas diferentes, sanar dúvidas e discutir aspectos teóricos inerentes a essa forma de estudar; por outro lado, implica estabelecer certas pautas e certos acordos de trabalho intra ou institucionais que possibilitam gerar um marco normativo tendo em vista

viabilizar o desenvolvimento desses projetos educativos a distância. (COIÇAUD, 2000, p. 62).

Embora se verifique essa tendência em Moçambique, uma vez que um dos elementos-chave preconizados pela Estratégia de EaD do país, de 2001, é a partilha de recursos humanos e de infraestrutura, vale lembrar que essa questão nem sempre é percebida como uma mais-valia para o sistema. (MOÇAMBIQUE, 2013). Não há uma percepção bem-enraizada sobre os objetivos da EaD enquanto estratégia para democratizar a educação, embora existam iniciativas incipientes promovidas por instituições secundárias, órgãos governamentais e algumas instituições de caráter social que oferecem espaços ou salas de aula para algumas IES realizarem as suas atividades.

A noção de recursos compartilhados nas IES não pode ser resumida aos aspectos acima mencionados. Mais do que isso, é importante que se tenha coragem para a sua institucionalização. Em outras palavras, defendemos que os projetos político-pedagógicos de cada instituição devem deixar muito bem claro o que precisa ser partilhado, por que tal objeto deve ser partilhado, como e por quem será partilhado, e em que período. Essas questões, em nossa opinião, muitas das vezes são negligenciadas, e os gestores responsáveis pela entrega dos espaços ficam sem saber, por vezes, quais articulações necessárias devem ser realizadas para se utilizarem os recursos existentes, por não haver clareza da proposta de gestão da modalidade.

Em uma pesquisa realizada por Preti (2013, p. 35) em Moçambique, no ano de 2010, o autor observou vários problemas relacionados com recursos partilhados. Ele descreveu que, além de os espaços constituírem um problema, havia outro a ser superado: o horário do funcionalismo público em Moçambique e, portanto, dos funcionários que atendem aos Centros Provinciais de Ensino a Distância (CPED) –das 7h30min às 15h30min, de segunda a sexta-feira. Após longas conversas e negociações, conseguiu-se, a partir da presença do coordenador residente do programa, a abertura dos CPDs após o horário do funcionalismo público e em fins de semana.

Mais uma vez, mostra-se aqui a observância da necessidade de concepções de mecanismos de coordenação mais apropriados. Também é importante lembrar que a introdução de EaD nas instituições convencionais, numa primeira fase, acarreta valores avultados, por exemplo, em países onde a estrutura tecnológica ainda é incipiente. Os colaboradores envolvidos devem estar cientes desse

pormenor para não criarem aquilo que chamamos de “paixão desmedida” – isto é, pensar que a EaD é a receita mágica que irá resolver todos os problemas da instituição ou da educação no país –, enquanto na realidade ocorrem casos em que alguns cursos são descontinuados por falta de uma estrutura organizacional muito bem-concebida, conforme afirmamos anteriormente<sup>88</sup>.

Na concepção de Unwin *et al.* (2010), a descontinuidade de cursos está relacionada com a incapacidade das instituições quanto a obter financiamento para prover cursos a distância; por outro lado, existe demasiada lacuna entre a retórica e a realidade local. Nesse sentido, muitos estudantes dos países periféricos que se beneficiaram do acesso ao *e-learning* não estão em condições de custear as suas despesas.

Essa nuance que o autor descreve remete-nos a pensar também nos cuidados a se ter em conta quanto às formas de inserção da modalidade nas instituições de ensino convencional, considerando que aspectos devem também ser valorizados, com vistas a evitar a descontinuidade dos cursos e as “paixões desmedidas”, como referenciamos.

Entre as ações da IES que estão avançadas nos processos de institucionalização de EaD, de acordo com Nascimento e Vieira, podem ser citadas as seguintes:

Inserção de EaD no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional; aprovação de regimento da modalidade para oferta de cursos de graduação; criação de diretoria específica para EaD; formação e capacitação para seus professores e técnicos administrativos; oferta de cursos de extensão; editais para oferta de disciplina e financiamento para pesquisa, vagas para monitoria e utilização de plataforma virtual integrada com dados do sistema acadêmico. (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016, p. 314).

Fica subjacente, a partir da contribuição acima, que a preocupação que se tem em potencializar o ensino presencial em todas as suas dimensões, de igual modo, deveria ocorrer na EaD. Isso porque experiências internacionais, segundo destacou Landim (1997, p. 43), têm demonstrado que o mesmo curso pode ser apresentado nas duas modalidades de educação, sem menor valor, para que se ofereça

---

<sup>88</sup> Muitas pesquisas na área de EaD (Cf. Rumble, 2002) vêm demonstrando que essa modalidade de educação é mais barata se comparada com o ensino presencial. Para Mill (2009), essa justificativa pode ser argumentada tendo em conta o atual cenário capitalista em que vivemos. Ou seja, o autor questiona se EaD é mais cara onde estariam as motivações para se investir nesse setor.

educação a distância. Isso significa dizer que tanto a EaD quanto a educação presencial se complementam. Daí que os alunos que frequentam o ensino presencial e os que aprendem a distância deveriam gozar dos mesmos direitos; e os gestores, os professores as suas carreiras deveriam ser reconhecidos, se tivermos em conta de que o direito de desenvolvimento profissional não pode beneficiar uns em detrimento de outros.

Gonçalves (2012) também apresentou dois elementos-chave para inserção de EaD nas instituições convencionais, e levanta sérios problemas no processo da sua implementação. Para esse autor,

A EaD tem sido introduzido nas universidades convencionais principalmente de duas formas: descentralizada — a partir do esforço individual, ou de grupos, de professores e/ou da atribuição, pela universidade, dessa atividade às unidades, departamentos e faculdades; centralizada — por meio da construção de um modelo institucional de EaD, gerenciado por um setor central de suporte às atividades de unidades acadêmicas e de professores. (GONÇALVES, 2012, p. 297).

Embora as duas formas de introduzir a EaD nas instituições estejam a ocorrer em quase todo o mundo, segundo Gonçalves, a conclusão a que se chega, pelas análises de experiências já publicadas, é de que o modelo descentralizado tende a diminuir em comparação ao modelo de oferta centralizado. (GONÇALVES, 2012, p. 297). Algumas causas desse insucesso, ainda de acordo com o autor, são:

- a) Os professores ou as unidades recebem uma carga muito elevada de trabalho, pois a construção de um curso/disciplina a distância demanda tempo e esforço acentuados em termos de pesquisas e de recursos. Além disso, é preciso destacar que o relacionamento com o aluno é muito mais exigente e demorado, o que acaba provocando o desânimo e leva à desistência;
- b) Não há uma apropriação institucional da experiência, uma vez que ela fica restrita ao âmbito individual do professor ou a cada unidade que a desenvolve. Nesse contexto, uma mesma solução pode ser desenvolvida e experimentada por várias unidades, isoladamente, em uma mesma instituição, dispersando recursos e esforços. Adicionalmente, os dados e análises gerados não são distribuídos e não ficam disponíveis para estudos e pesquisas, causando perda acadêmica significativa;
- c) O custo da produção é sensivelmente mais elevado, já que não há compartilhamento dos recursos de suporte indispensáveis à construção de curso ou disciplina ofertada a distância; o modelo tende a utilizar materiais didáticos preparados para o ensino presencial (lâminas de PowerPoint, apostilas), que o aluno recebe por meio da Internet, comunicando-se com o professor por e-mail. O que se observa, nesse caso, é apenas uma alteração na mídia de entrega desses materiais, e não uma produção específica para a EaD. (GONÇALVES, 2012, p. 279).



Notam-se aqui vários aspectos não favoráveis que podem prejudicar o desenvolvimento da modalidade. Mas também é preciso que se saiba que, embora a descentralização seja benéfica para flexibilizar a organização, há que ficar atento ao momento de descentralizar, ou mesmo centralizar. Em outros termos, as políticas de descentralização só funcionam quando há pessoal qualificado para receber o poder. Daí que não é consensual afirmar que muitos dos problemas que resultam do processo de implementação de EaD, pela forma descentralizada, podem desenvolver um *modus operandi* que esteja distanciado das filosofias da modalidade. Certamente, algumas questões podem estar relacionadas com a falta de transformação dos projetos da modalidade em políticas públicas, ou mesmo, como bem destacam Nascimento e Vieira (2016), com a falta de inserção de EaD no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional.

O segundo grupo diz respeito a universidades que implementaram um modelo a distância institucional e centralizaram sua execução, colocando à disposição de departamentos, unidades, faculdades e professores, os assessores pedagógicos, os designers instrucionais, o pessoal e os recursos de tecnologia, os serviços administrativos, de registro acadêmico, de atendimento ao estudante, indispensáveis ao desenvolvimento da modalidade no contexto universitário. (GONÇALVES, 2012, p. 297).

Diferentemente do primeiro modelo (i.e., grupo descentralizado), conforme o autor supracitado, o modelo centralizado encontra, no meio acadêmico universitário, certa resistência, em decorrência da tradição arraigada de autonomia do trabalho do professor, provavelmente ligada às suas origens históricas. Os docentes temem – e por isso rejeitam – a interferência de outros especialistas na produção dos materiais e na relação com os alunos, o que aprofunda a sua resistência à educação a distância, que enxergam com uma forma de precarizar a educação e a função do docente. (GONÇALVES, 2012, p. 298).

Nesse contexto, além da integração da modalidade no Plano de Desenvolvimento Institucional, é preciso que os profissionais que vão operacionalizá-la tenham a consciência dos seus papéis.

Fullan (2009, p. 95), por exemplo, diz que as ações dos diretores servem para legitimar se uma mudança deve ser levada a sério (e nem todas devem) e para amparar os professores do ponto de vista psicológico e logístico. Ademais, Berman *et al.* (1979), concluiu que um dos melhores indicadores do desenvolvimento ativo é se o diretor participa e/ou demonstra interesse nas atividades da organização.

Essas observações indiscutivelmente clarificam a questão de os programas de EaD serem institucionalizados se o que se pretende, de fato, seja construir uma educação de qualidade nos nossos países. Além disso, a figura do diretor ou dos gestores responsáveis pela implementação dos projetos da modalidade, como bem destaca Fullan (2009), deve ser vista como a mais provável de estar em posição de moldar as condições organizacionais necessárias para o sucesso, como o desenvolvimento de objetivos compartilhados, estrutura adequada e clima de trabalho cooperativo, bem como procedimentos para monitorar os resultados. (BERMAN *et al.*, 1979, p. 95).

Mas é preciso lembrar que moldar as organizações para o sucesso não depende somente do diretor. Na nossa percepção, as suas ações só podem corresponder às expectativas dos demais atores se houver um suporte sério das estruturas superiores. Referimo-nos aqui a instrumentos de governação (isto é, políticas públicas bem-definidas), garantia de suporte financeiro, humano e material, entre outros.

O aprimoramento dos mecanismos de coordenação também é considerado indispensável para os processos cooperativos e procedimentais na EaD. Para Mintzberg (2003), o gestor pode se conduzir através de seis mecanismos fundamentais: ajustamento mútuo, supervisão direta, padronização dos processos, padronização das saídas e das habilidades, normas, regras e doutrinação. Esses mecanismos, de acordo com Hoy, Miskel e Tarter (2015, p. 107), são meios básicos que as organizações usam para monitorar e controlar o trabalho.

O ajustamento mútuo é a coordenação por meio dos simples processos da comunicação informal. Os funcionários coordenam os seus esforços pela discussão informal e pelo ajuste. O ajustamento mútuo é direto e básico; é necessário não só na organização mais simples, mas também na mais complexa. A supervisão direta é a coordenação pelo comando pessoal. Um indivíduo tem a responsabilidade de monitorar e controlar o trabalho dos outros. À medida que o tamanho da organização aumenta, também cresce a probabilidade de que o ajuste mútuo se torne menos eficaz, e a supervisão direta, mais necessária. Porém, à medida que as atividades de trabalho tornam-se cada vez mais complicadas, nem o ajuste mútuo, tampouco a supervisão direta, são suficientes. Portanto, o trabalho é padronizado; a coordenação das partes é conseguida incorporando-se em um programa cuidadosamente planejado para o trabalho. (HOY; MISKEL, TARTER, 2015, p. 107-108).

Existem três maneiras básicas para obter padronização nas organizações: padronizar os processos de trabalho, os produtos ou habilidades.

A padronização do trabalho é conseguida pela especificação ou programação dos conteúdos do trabalho. As instruções escritas para desenvolver um Plano de EaD, ou mesmo uma determinada atividade, por exemplo, são descritas cuidadosamente em instruções passo a passo. A padronização dos produtos é atingida pela especificação dos resultados do trabalho; as dimensões fundamentais do produto ou do desempenho são enumeradas. A padronização das habilidades é um mecanismo de coordenação que fornece controle indireto do trabalho. Aqui, devem ser especificados o tipo de treinamento necessário para fazer o trabalho padronizado, as habilidades e o conhecimento. O treinamento fornece aos trabalhadores padrões de trabalho a serem desempenhados, bem como as bases da coordenação<sup>89</sup>.

Compreendemos, deste modo, que, nas organizações, as formas como são desenvolvidas as atividades têm uma forte relação com os mecanismos de coordenação. Desse modo, dada a exiguidade das políticas públicas de EaD em Moçambique, sobretudo no que se refere à questão de carreira dos profissionais que atuam na área, o financiamento da educação deve ser considerado como elemento central para que os programas idealizados sejam muito bem operacionalizados pelas instituições. Nesse sentido, não adianta olhar para as instituições de ensino como centro de depósito de projetos e programas de EaD que não têm nenhum fundamento financeiro ou dimensão nacional. Ao agirmos assim, estaremos a cometer erros irreparáveis que afetarão a atual e as próximas gerações.

---

<sup>89</sup> Júnior e Lima (2010) explicam de forma detalhada como a relação existente entre os mecanismos de coordenação expostos pode ser compreendida. Supondo que um gestor de EaD pretenda desenvolver uma atividade com a sua equipe, o primeiro passo a ser dado seria identificar de que atividade se trata. Depois, é preciso identificar as atividades a serem desenvolvidas por cada componente da equipe (divisão de trabalho); o gestor depois terá de verificar como essa atividade será coordenada: será desenvolvida de maneira informal, um auxiliando e assumindo a função do outro, quando preciso (1 – ajustamento mútuo). Uma pessoa da equipe ficará responsável por supervisionar diretamente o trabalho dos demais (2 – supervisão direta). O gestor irá elaborar um manual para que cada um saiba exatamente o que fazer (3 – padronização dos processos). O gestor permitirá que o processo por meio do qual a atividade será realizada fique a cargo de cada componente da equipe, importando-se mais com o resultado final (4 – padronização dos *outputs*). O gestor irá enviar o pessoal da equipe para fazer um treinamento antes de iniciar as atividades (5 – padronização das habilidades). O gestor irá inculcar os valores da organização, a fim de que seu pessoal trabalhe segundo eles (6 – doutrina, normas e regras). Disponível em: <https://revistas.una.br/reuna/article/view/356>.

#### 4.5 AS TECNOLOGIAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ORGANIZAÇÃO E A GESTÃO DE UNIDADES DE EAD

O impacto das tecnologias no campo da educação pode ser circunscrito a diferentes contextos. Um dos marcos históricos que pode ser tomado como exemplo é a revolução da nova era tecnológica, em 1957, quando foi lançado o Sputnik pela URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas). A colocação em órbita desse satélite trouxe para várias nações uma nova forma de construir o mundo. E, ainda, significou para alguns países, principalmente os EUA (Estados Unidos da América), uma derrota psicológica, porque, mais do que outras sociedades, o país percebeu a urgência de efetuar reformas em todos os setores de produção, com ênfase no setor da educação. (BROOKE, 2012). Portanto, tanto nos EUA quanto nos países da Europa, e mesmo na URSS, a nova forma de ver o mundo passou a ser outra. Assiste-se, portanto, a reformas de educação nesses países; e as tecnologias<sup>90</sup>passam a constituir uma das estratégias-chave para dinamizar diferentes atividades de educação. Ou seja, os países perceberam que investir as instituições de ensino de novas tecnologias seria uma das melhores alternativas para o desenvolvimento político, social e econômico de sua nação.

Se revisitarmos alguns estudos (Cf. KIMBROUHG, 1978; BATEMAN, SONELL, 1998; SOBRINHO, 2010; GOUDOURIS, 2013; HICKS, 2015; CONOLE, 2015) voltados para a inserção das tecnologias nas instituições de ensino, compreenderemos que muitas delas se sentiram obrigadas a oferecer programas educacionais usando os meios tecnológicos modernos. Se antes as tecnologias (no sentido instrumental) eram vistas apenas como um meio para aperfeiçoar e assessorar as atividades do professor, além de capacitar os gestores e coordenadores educacionais, hoje são assumidas, indiscutivelmente, como ferramentais indispensáveis para auxiliar vários programas educacionais. E uma das áreas onde as tecnologias se fazem sentir com maior impacto concerne aos cursos oferecidos a distância.

---

<sup>90</sup> Para Sancho (2001, p. 15), as tecnologias, além de serem instrumentais (telefone celular, rádio, televisão, internet, satélite, computadores, e-mail, entre outros), podem ser também simbólicas (linguagem, escrita, sistema de representação icônica e simbólica, sistemas de pensamento) ou mesmo organizadoras (gestão da atividade produtiva – taylorismo, fordismo, gremialismo etc.). Para o presente estudo, assumimos a tecnologia como instrumento.

Litwin (2001), ao refletir sobre a relação entre as TICs e a EaD, sublinha que o surgimento dessa modalidade de educação e as diferentes tecnologias incorporadas ao ensino contribuíram para definir os suportes fundamentais das propostas.

Livros, cartilhas ou guias especialmente redigidos foram às propostas iniciais; a televisão e o rádio constituíram os suportes da década de 70; os áudios e vídeos, da década de 80. Nos anos 90, a incorporação de redes de satélites, o correio eletrônico, a utilização da internet e os programas especialmente concebidos para os suportes informáticos aparecem como grandes desafios dos programas na modalidade. (LITWIN, 2000, p. 16).

Em Moçambique, a fase moderna das TICs começou no final da década 1990, com os primeiros serviços de Internet *dial-up* fornecidos pelo Centro de Informática da Universidade Eduardo Mondlane (CIUEM), a partir de 1993 (GSTER, *et al.* 2009, p. 6). Com a aprovação da política de informática no ano 2000, conforme o Decreto n.º 17/2018 de 21 de junho, o Governo de Moçambique identificou as TICs como

Um motor de desenvolvimento, onde a componente da informação assume um papel central em todo o contexto social e econômico nomeadamente o setor produtivo, na educação, na saúde, na prestação de serviços públicos, na justiça, na sociedade e em todos os componentes relacionados com a boa governança.

Como resultado desse esforço conjugado entre os vários setores da sociedade, hoje uma significativa parte da população usa as TICs nas suas atividades diárias, e a penetração da rede móvel é notável em todo o país. Essa mudança, associada a todas as outras iniciativas de desenvolvimento que decorrem nesse contexto, alinhadas com os Planos Quinquenais do Governo, ajuda o país a tornar-se uma sociedade mais inclusiva, independentemente de sua condição socioeconômica, religiosa, étnica e racial (de acordo com o Decreto n.º 17/2018, de 21 de junho).

No contexto da educação, existe um esforço do governo em dotar as instituições públicas de tecnologias modernas como forma de dinamizar os serviços públicos<sup>91</sup>. Segundo Mombassa e Arruda (2018, p. 2), no âmbito desse setor, os

---

<sup>91</sup> Mas vale lembrar que os regulamentos ou as políticas públicas não fazem milagres sem que haja comprometimento. Formação no uso das Novas Tecnologias Digitais para legitimar a aprendizagem dos estudantes e outros seguimentos da sociedade são entendidos aqui como sendo questões indispensáveis para a ampliação da modalidade. Para Lagarto (2018, p. 7), mesmo que muitos moçambicanos tenham níveis básicos de literacia, outro problema se coloca para uma boa utilização da internet. Trata-se do acesso a conteúdos adequados e da língua em que estão disponibilizados. Apesar de a língua portuguesa ser uma das mais difundidas no Mundo, a verdade

ganhos mais notáveis foram a introdução dos conteúdos sobre as tecnologias no currículo do Ensino Secundário, a consolidação dos programas temáticos no Ensino Superior e a introdução da Educação a Distância nas instituições públicas e privadas.

Ao nível das instituições de ensino geral, a recomendação dada pelo governo é a de que o reforço da presença das TICs deve abarcar três dimensões-chave:

- a) Professores – são essenciais para a dinamização das TICs como instrumento no serviço do processo de ensino-aprendizagem.
- b) Gestão Escolar – as TICs são um instrumento de gestão essencial para a criação de um sistema administrativo mais transparente, eficiente e eficaz ao nível da escola e da articulação entre os diferentes níveis de governação do sistema de ensino.
- c) Sala de Aula – a introdução das TICs na sala de aula, enquanto ferramenta de aprendizagem é chave para a melhoria da qualidade do ensino e para a transformação gradual do paradigma de aprendizagem. (MOÇAMBIQUE, 2012).

No Ensino Superior, além de algumas faculdades oferecerem licenciaturas para a aplicação das TICs na educação pelas Universidades Pedagógica e Católica, bem como de haver um curso de Ciências Computacionais pelo Instituto Superior de Ciências e Tecnologia (ISCTEM) (MOÇAMBIQUE, 2011, p. 44), grande parte dessas instituições privadas e públicas introduziu a educação distância com base em tecnologias modernas. Embora essas tecnologias sejam vistas como o grande parceiro, não podem ser transformadas em um objeto de dominação e/ou de exploração.

As tecnologias, pela sua essência, são um patrimônio da humanidade que deve ser preservado, valorizado e partilhado por todos, independentemente de onde foram idealizadas ou estejam a ser implementadas (PINTO, 2005), visto que frequentemente os países com elevado nível econômico desconsideram as descobertas tecnológicas idealizadas nos países periféricos, até mesmo menosprezando as estratégias de gestão adotadas nesses países.

No contexto da criação de uma comunidade de discurso internacional, a diversidade cultural deve ser valorizada e promovida. É preciso evitar a pretensão de dominação de uma cultura em particular, e as colaborações deverão se apoiar no reconhecimento da igualdade e no respeito mútuo. (MERCER, 2001, p. 35). Ouvir a opinião dos destinatários a respeito das dificuldades ou dos acertos dos projetos é

---

é que a maioria dos conteúdos da internet é escrita em inglês. Essa é, portanto, mais uma dificuldade.

imprescindível, tendo em vista que isso permite identificar os êxitos e os problemas para o seu aprimoramento. (LITWIN, 2001, p. 19).

Nota-se aqui a urgência de se respeitarem os valores culturais que cada sociedade constrói no processo de adoção das modernas tecnologias. Por isso, a ênfase dos gestores na construção desses valores não se circunscreve somente à disseminação do conhecimento, mas também abrange sua capacidade de garantir a sua utilização. (MOMBASSA, 2013).

A fim de fazer uma melhor utilização das tecnologias da comunicação, é vital considerarmos qual é a melhor maneira de utilizá-las em nosso campo (LITWIN, 2001, p. 33), uma vez que, para esse autor, existe uma lamentável confusão entre o emprego das tecnologias da informação e da comunicação, como um conjunto de ferramentas da educação a distância, e a prática da educação a distância em si.

O acesso à informação não é equivalente ao acesso ao conhecimento e às oportunidades de educação. Deve-se abordar as novas formas de comunicação como oportunidades estimulantes para o uso da linguagem, com a finalidade de pensar conjuntamente novos meios de construção do conhecimento dos estudantes no uso da linguagem como instrumento do pensamento. (LITWIN, 2001, p. 33).

Notam-se, na visão desse autor, os cuidados necessários para desenvolver atividades inerentes a essa modalidade educação, uma vez que não se trata de recursos tecnológicos embutidos de informação que, por si só, poderão gerar oportunidades de aprendizagem. Isso somente pode acontecer se esses recursos forem utilizados com a perspectiva de multiplicar as referidas oportunidades.

Portanto, o êxito da Educação a Distância no futuro dependerá da capacidade efetiva de desenvolver o conhecimento compartilhado entre educadores a distância em todo o mundo. Valendo-nos das oportunidades que tanto as novas tecnologias da informação e da comunicação como os meios convencionais de comunicação nos proporcionam, devemos promover a criação de uma comunidade internacional de discurso profissional acerca da educação a distância. (MERCER, 2001, p. 34).

Nesse âmbito, entendemos que, diante do fato de os programas permitirem aos estudantes receber informações, inscrever-se e resolver as questões administrativas com eficiência e rapidez expressa, uma vez mais, é necessário atender às preocupações dos alunos que trabalham, que vivem longe da sede das instituições. Os *campi* virtuais a que se tem acesso pela internet oferecem essa possibilidade. Também o correio eletrônico, por essa mesma via, facilita a

“conversação” com o tutor. Os alunos podem encontrar-se em um “foro virtual” e trocar ideias, preocupações e resultados de exercícios. (LITWIN, 2001, p. 20). Tudo isso requer, além de tempo para estudar, constância e esforço, um computador, um modem e conexão com a internet etc. (MERCER, 2001, p. 20).

No âmbito da utilização das tecnologias na EaD em Moçambique, um dos desafios que se coloca aos gestores e aos professores, além dos aspectos levantados por Litwin (2001), passa também pela capacidade de eles acompanharem a velocidade das inovações tecnológicas e saber utilizá-las no contexto das suas atividades como profissionais da modalidade. Por exemplo, os professores e os gestores precisam compreender que

Os alunos de hoje pensam e processam informações fundamentalmente diferentemente dos seus antecessores. Essas diferenças são muito maiores e profundas do que a maioria dos educadores suspeita ou percebe [...]. Eles gostam de processar em paralelo e de realizar muitas tarefas ao mesmo tempo; a imagem vem antes do texto; a aprendizagem é não linear (hipertextual); gosta de trabalhar conectados; preferem gratificações instantâneas; adoram jogar; e o ambiente escolar tradicional trabalha de maneira quase oposta; por isso cada vez mais alunos são atraídos para cursos *online*, com atividades que possam fazer em seu próprio ritmo, customizadas, e que ofereçam mais estímulo e *feedback* individualizado. (STÖTER *et al.*, 2014; ASSUPÇÃO, 2012).

A não adoção dessas questões por parte dos intervenientes como prática de organização e gestão de unidades de EaD pode pôr em causa a imagem da modalidade, principalmente se considerarmos que existe uma tendência desses profissionais em fazer a transposição de práticas de ensino presencial para a educação a distância. Por outro lado, muitas das limitações frente às tecnologias por parte dos professores ao nível das faculdades e escolas moçambicanas também se devem à pouca capacidade da sua dinamização e à inexistência de equipes multidisciplinares para lhes dar suporte.

Algumas pesquisas realizadas por profissionais moçambicanos envolvidos na modalidade corroboram as limitações acima apresentadas. Enquanto Brito (2010) evidenciou que a maioria dos programas enfrentava a falta de continuidade e a falta de recursos humanos capacitados para atuarem na modalidade, Chovano (2012) percebeu que a maior parte dos professores não reunia competências para utilizar algumas ferramentas tecnológicas como, por exemplo, Skype, Facebook, Youtube, entre outras. Os programas de EaD no país deparam-se, muitas vezes, com problemas ligados ao material informático, como, por exemplo, computadores para



cada docente, DVDs para criação de *podcasts*, gravadores e *softwares* de gravação de imagem e técnicos especializados para atender às dificuldades dos profissionais frente às TICs e para potenciar a integração das comunidades na sociedade da informação. Mombassa (2013) constatou que os problemas inerentes à utilização das tecnologias estavam fortemente associados à falta de uma estrutura organizacional que tivesse a capacidade de dar suporte permanente a alunos, professores e gestores, como também à fragilidade da liderança na gestão da modalidade.

Mais do que identificar as dificuldades dos professores, Hicks (2015), advoga que “fornecer suporte institucional para membros do corpo docente que estejam enfrentando contextos de mudança e novas demandas tornam-se uma escolha estratégica essencial” (HICKS, 2015, p. 275) se considerarmos igualmente que ensinar online exige mais tempo e esforço do que presencialmente. (HICKS, 2015, p. 275).

Deste modo, observa-se quão necessário é pensar numa política pública de incentivo ao docente. Os problemas de gestão que se observam nas instituições públicas sempre serão difíceis de serem resolvidos enquanto não houver financiamento da modalidade. Outrossim, não serão as universidades sozinhas que terão a capacidade de resolver esses problemas. Mais uma vez, salientamos que os governantes devem demonstrar, com exemplos práticos, que estão interessados em financiar programas ao nível da EaD do país.

Ainda sobre a problemática da utilização das TICs em Moçambique, alguns dados chamaram-nos atenção, principalmente no que se refere ao acesso a internet, celular e computador. O Censo de 2017 apurou que, no país, 6,6% da população usam a internet; 26,4% usam o celular; e 4,4% usam o computador. (MOÇAMBIQUE, 2019). Por outro lado, embora não seja necessário ser estudante universitário, ou mesmo ter completado o Ensino Secundário, os cidadãos precisam de, no mínimo, literacia básica para aceder às funcionalidades disponibilizadas pela internet. (LAGARTO, 2018, p.7). Esses dados mostram claramente que os desafios de EaD no país demandam gestores criativos e inovadores com capacidade de considerar as dificuldades que vários moçambicanos enfrentam para frequentar o ensino público, pelo fato de não terem condições de utilizar as novas tecnologias.

Diante das constatações até aqui apresentadas, fica clara a necessidade de se olhar para uma visão a curto, médio ou longo prazo sobre o que se pretende fazer. Essa função não só deve ser do gestor das unidades de EaD, mas do Governo. Significa dizer, em outras palavras, que as autoridades superiores

(presidente, ministro ou reitores, por exemplo) seriam as primeiras pessoas que deveriam demonstrar que estão comprometidas com a modalidade no país<sup>92</sup>, como temos afirmado ao longo do presente trabalho. Portanto, quanto maiores forem os níveis de dinamização desses recursos, maior será a probabilidade de se ampliar o acesso à educação. (MOMBASSA, 2013).

Por outro lado, se realmente deseja-se a inclusão das TICs nas instituições de ensino, para além dos atores mencionados anteriormente, o gestor, o professor, o tutor e o coordenador precisam trabalhar como parceiros. A sua parceria será determinante na medida em que, trabalhando juntos, terão maiores possibilidades de compreender e tentar resolver os problemas que vivenciam diariamente.

---

<sup>92</sup> A UNESCO<sup>92</sup> definiu três áreas-chave para promover a sua utilização nas instituições provedoras da modalidade: infraestrutura das TICs, desenvolvimento profissional docente, recursos digitais, currículo, avaliação e monitoramento. Sobre a infraestrutura das TICs, nas últimas décadas, a ênfase das políticas foi sempre pautada pelo fornecimento de laboratórios de informática nas IE para o uso dos estudantes. Não obstante, a partir de meados de 2000, alguns países começaram a entregar computadores pessoais aos alunos e, em alguns casos, aos professores<sup>92</sup>. Há mais de três décadas, as políticas sobre TICs e educação têm incluído estratégias de capacitação e desenvolvimento profissional no uso pedagógico desses recursos. Apesar desses esforços, os resultados do estudo TALIS (*Teaching and Learning International Survey*<sup>92</sup>) mostram que, segundo os professores, duas das três principais necessidades de desenvolvimento profissional são as habilidades para utilizar as TICs no ensino e o uso novas tecnologias em seu trabalho. No que tange aos recursos digitais, ampliar o acesso a tais ferramentas e a materiais didáticos de qualidade para professores e alunos é um dos grandes desafios para os governos<sup>92</sup>. Ao nível do currículo, da avaliação e do monitoramento, a necessidade de desenvolver competências digitais se estabeleceu em âmbito internacional há vários anos, associada à necessidade de assegurar que as gerações atuais desenvolvam as habilidades necessárias para aproveitar as TICs plenamente, tanto para estudar quanto para trabalhar, (OCDE, 2006). Além disso, a avaliação e o monitoramento de políticas públicas são importantes dimensões do processo de *policy-making* que atualmente vêm ganhando maior relevância, em decorrência da tendência de elaborar políticas com base em evidências. Disponível em: [http://nic.br/media/docs/publicacoes/8/PolicyPapers-Ministros-TIC-PT%20\(final\).pdf](http://nic.br/media/docs/publicacoes/8/PolicyPapers-Ministros-TIC-PT%20(final).pdf).

## 5 OS SUJEITOS DA PESQUISA: O PERFIL DO ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE

Neste capítulo, são apresentados os dados empíricos referentes ao perfil do estudante de EaD em Moçambique. Para facilitar a compreensão desse percurso, realizamos, em primeiro lugar, uma breve discussão sobre as características do estudante do século XXI. Em segundo lugar, explicamos como se caracteriza o perfil dos estudantes moçambicanos enquanto frequentadores dessa modalidade de educação.

### 5.1 OS ESTUDANTES DE HOJE: COMO SÃO E POR QUE DEVEMOS CONHECÊ-LOS?

Embora o aluno seja uma categoria histórica inventada pelo homem, é preciso lembrar que seu estilo de vida, antes da sua sofisticação, era desenvolvido num ambiente comunitário, onde os mais velhos tinham como missão ensiná-lo a fazer tarefas relacionadas com a sua cultura e a interpretar os fenômenos que ocorriam na comunidade. (LIMA, 2008).

Sobrinho (2010, p. 3) explica-nos que, por meio dessa convivência, as crianças, como sujeitos aprendizes, incorporavam a língua, os costumes, a religião, as normas da comunidade, suas técnicas de sobrevivência e, no contato direto com os membros mais velhos do grupo social, aprendiam também os papéis masculinos e femininos, as lendas, os mitos e as crenças. Mas um dos motivos que fez com que essa vivência fosse alterada, segundo o autor, foi o surgimento da escrita.

Esse paradigma transformou aprendizagem social e propiciou mudanças significativas em relação à construção de identidades culturais. Com a propagação da escrita por várias sociedades do mundo a transmissão da tradição, que se realizava por meio da oralidade e da imitação, ligou-se à linguagem escrita, tornando-se cada vez mais transmissão de saberes discursivos, e não somente de práticas e processos predominantemente operativos. (SOBRINHO, 2010, p. 3).

Compreende-se, a partir das entrelinhas acima, que a escrita se torna elemento definidor das alterações das identidades culturais. Ou seja, se antes as lendas, os mitos e as crenças eram transmitidos de forma oral pelas famílias mais velhas e entendidos como elemento central para o desenvolvimento do indivíduo, a escrita e

as instituições de ensino passaram a assumir esse papel. Isso significa que a escolaridade daria, de forma organizada, a continuidade à dependência familiar dos menores. Eles foram adquirindo sua identidade autônoma nas relações com os adultos; e, conseqüentemente, ficaram divididos em dois mundos sociais: o espaço familiar e o espaço escolar. (LIMA, 2008, p. 145).

A escrita, como instrumento social e educativo, passaria a ter cada vez mais centralidade na construção social e histórica das identidades culturais em diferentes sociedades, requerendo o desenvolvimento de uma consciência mais racional, que se contrapunha à predominância da consciência mítica. (SOBRINHO, 2010, p. 4). Por sua vez, nos espaços familiares, os pais delegavam seus poderes e esperanças aos professores que viriam a ser seus substitutos especializados. Assim, vemos que o novo grupo social – o dos estudantes – surgiu quando os jovens foram separados do mundo dos adultos, passando a frequentar a escola. (LIMA, 2008, p. 145).

Os estudantes, sejam do Ensino Primário, do Secundário ou do Superior, precisam ser compreendidos. Eles já não correspondem a nenhuma das representações propostas pela cultura escolar de natureza iluminista<sup>93</sup>, porque, hoje, na posição de sujeitos do conhecimento, são, sobretudo, sujeitos históricos, que levam para a sala de aula um repertório de experiências constitutivas da cotidianidade da sociedade contemporânea. (SOBRINHO, 2010, p. 8). Nessa perspectiva, compete às instituições de ensino criar estruturas que favoreçam a compreensão dos seus modos de vida, sendo tais entidades hoje consideradas “territórios existenciais coletivos”. (SOBRINHO, 2010, p. 8).

Em um contexto em que as nossas sociedades estão a viver a experiência da globalização, seria ingênuo pensarmos em um sistema de educação que se caracteriza por meio dos modelos do século XX. É preciso compreender que essa característica não possibilitava ao aluno se manifestar culturalmente, dadas as configurações centralizadas das escolas. Dessa forma, compreender o aluno do século XXI significa estar atento às formas como ele aprende. Dito de outro modo, ele não é mero receptor do conhecimento, mas sim participa da sua criação e da sua construção.

Portanto, essa concepção de envolver o aluno na construção de conhecimento pressupõe também levar as instituições de ensino a não se reduzirem

---

<sup>93</sup> Na época do Iluminismo, compreendia-se que a educação não deveria estar ligada à igreja – ou seja, deveria ser leiga.

ao eixo de referência das narrativas científicas, apoiadas no livro didático e no uso intensivo da pedagogia hierárquica, contexto em que o professor tem o monopólio do discurso. O estudante tem um grande envolvimento com as linguagens e narrativas de caráter virtual, acessando e interagindo com as comunidades virtuais disponíveis nas diferentes redes sociais — MSN, Orkut, Facebook, Twitter, WhatsApp, entre outras. (SOBRINHO, 2010, p. 9).

Deste modo, percebe-se que é preciso redirecionar o olhar para o aluno, cujo desenvolvimento como pessoa e cidadão deve ser o objetivo principal da educação, com vistas a um futuro melhor para todos. (LIMA, 2008, p. 143). A qualidade da educação exige contemplar e dirigir-se ao aluno, que, ao melhorar enquanto pessoa, aprendiz e cidadão, acaba por aperfeiçoar a própria sociedade. (LIMA, 2008, p. 143). Ainda pelo fato de o fundamento da escola estar voltado para o estudante, é preciso não nos esquecermos de que não há escola sem os estudantes. E também constitui nossa obrigação, como educadores (no sentido geral da palavra), reunirmos esforços no sentido de garantirmos uma educação de qualidade. É o estudante que, uma vez bem formado, terá a capacidade de contribuir para o desenvolvimento da sua comunidade, do seu país, assim como do mundo.

## 5.2 ABORDAGENS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO PERFIL DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Os desafios que se colocam às universidades modernas passam necessariamente pela capacidade que elas devem ter para recrutar e selecionar candidatos que se ajustem à sua filosofia de trabalho. Neste contexto, visto que estamos na era do conhecimento, essas instituições procuram cada vez mais investir nos seus programas para oferecer serviços de qualidade e se manter no mercado. E uma das áreas setoriais responsáveis pelo processo de recrutamento e seleção de candidatos para formação profissional é a área das instituições de ensino. Essa área, como é sabido, procura, dentro das organizações, entender o perfil do trabalhador. Para tal, a linha terapêutica da psicologia que muitos gestores utilizam para entender esse perfil é a psicologia analítica de Carl Gustav Jung. (PEREIRA, 2015).

Em seus estudos, Jung passou a se dedicar aos meios pelos quais a consciência se expressa, sendo quatro as funções definidas pelo psicólogo que

auxiliam organizações a entender o perfil dos profissionais, a saber: a sensação, o pensamento, o sentimento e a intuição – juntamente às atitudes de introversão e extroversão<sup>94</sup>. Os quatro processos são utilizados de duas maneiras opostas, sensação e intuição, através das quais se percebe o modo como julgamos os fatos, pensamentos e sentimentos. (PEREIRA, 2015, p. 41).

Na área da educação, segundo o mesmo autor, as instituições de ensino também querem caracterizar o perfil de seus estudantes e dos seus funcionários. Geralmente, os dados coletados são sociodemográficos e econômicos; e mesmo o professor e os gestores procuram conhecer seus alunos e os demais servidores educacionais para direcionar a sua planificação. Se considerarmos também a universalização do conhecimento, o entendimento do perfil do aluno se relaciona mais à perspectiva de se planejarem novas metodologias, práticas pedagógicas, bem como modos de diminuir evasão e elaborar planos estratégicos para ampliação das vagas em EaD, atendendo a esses perfis que são mais característicos.

As características do perfil dos estudantes de EaD<sup>95</sup> foram apontadas várias vezes, em um volume significativo de pesquisas. Estas procuraram estudar basicamente idade e motivos da escolha do curso. (PEREIRA, 2015, p. 42).

Moore e Kearsley (2007), no estudo que desenvolveram, concluíram que:

Alguns se matriculam na EaD para compensar uma educação de nível médio negligenciada; outros procuram obter créditos cursos universitários; muitos fazem cursos que não contam créditos em muitas disciplinas apenas para aprimorar seu conhecimento geral e desenvolver passa tempos satisfatórios. Alguns buscam obter conhecimento prático quando se tornam pais pela primeira vez [...]. (MOORE; KEARSLEY; 2007 p. 174).

Em estudo realizado pelo DETC<sup>96</sup>, Moore e Kearsley (2007, p. 175) sublinham que, em 61 instituições associadas, amédia de idade dos alunos que frequentaram a modalidade era de 31 anos; 48% dos alunos eram do sexo masculino; 90% estavam empregados na ocasião da matrícula; 31% tinham suas taxas escolares pagas por seus empregadores; e 82% dos alunos tinham cursado uma faculdade.

---

<sup>94</sup> Segundo Lessa, o introvertido (não é tido como tímido) revela capacidade de analisar e planejar. Por sua vez, o extrovertido tem mais capacidade de responder rápido ao ambiente. As pessoas mais racionais gostam do pensamento, e as pessoas mais emocionais gostam das relações. Disponível em: <http://www.symbolon.com.br/artigos/tipospsi.htm>.

<sup>95</sup> Descrição ou informação acerca das características de alguém. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/perfil>.

<sup>96</sup> Essa instituição realizou um estudo sobre as características dos estudantes de EAD em 1998.

Compreende-se, deste modo, que o aluno online “típico” é geralmente descrito, segundo vários autores,

Como alguém que tem mais de 25 anos; está empregado; alguns são pais, vivem maritalmente, preocupados com o seu bem estar e bem-estar social da comunidade. Possuem educação superior ou educação em andamento; podem ser tanto do sexo masculino quanto do feminino”; outros trabalham e estudam em tempo parcial, bastante reduzido; muitos estão voltando a estudar muitos anos após a sua experiência como aluno e muito frequentemente tiveram experiências educacionais negativas; dificuldades para responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem, dificuldade de gestão de tempo, de planejamento e de autodirecção colocadas pela aprendizagem; muitos se consideram despreparados, têm problemas de motivação, tendem a culpar-se pelos insucesso e têm dificuldades de automotivação. (PALLOFF; PRATT, 2004; PETERS, 2006; FERREIRA, MENDONÇA; 2010; BELLONI, 2012; STÖTER *et al.*, 2014).

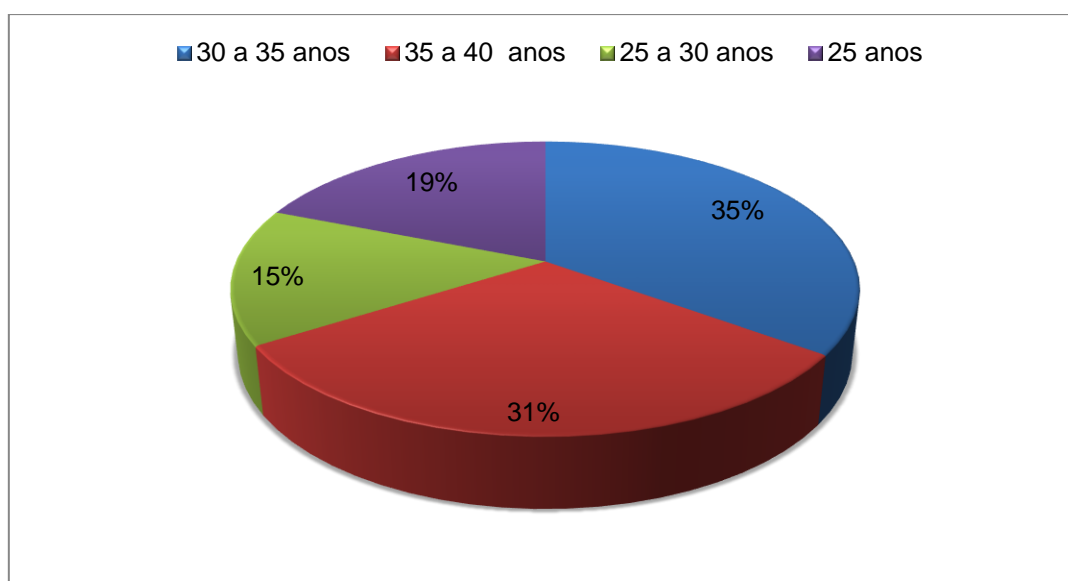
Como é possível observar, a população que se interessa pela EaD é adulta<sup>97</sup> e, na sua maioria, já tem um emprego e vive maritalmente; muitos deles já viveram várias experiências de trabalho etc. Essas características não fogem muito à realidade moçambicana, principalmente no que se refere aos aspectos como faixa etária, responsabilidade quanto às despesas do curso e situação de empregabilidade. Tais aspectos corroboram as análises de autores como Belloni (2012), Moore e Kearsley (2007) e Stöter *et al.* (2014).

Só para dar um exemplo, dos 1013 estudantes inquiridos no período de junho a agosto de 2019 no curso de licenciatura na modalidade a distância na UEM e na UP, 97% estavam empregados e 3%, desempregados (questão 3). Em relação às idades (questão 2, gráfico 1), 35% tinham entre 30 a 35 anos; 31%, entre 35 a 40 anos; 15%, entre 25 a 30; e 19%, até 25 anos. E, quanto à responsabilidade das despesas com os estudos, 96% dos estudantes é que custeavam os seus estudos, contra 4% que dependiam de outro membro da família (questão 4).

---

<sup>97</sup> Segundo Rurato e Gouveia (2005), os adultos são orientados pela pertinência ou relevância dos assuntos. Precisam ter uma razão para aprender alguma coisa, ou aplicá-la à sua vida profissional, ou a outros contextos, para que isso tenha valor na sua vida.

Gráfico 1 – Idade dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Portanto, os dados referentes às idades, além de estarem próximos dos estudos desenvolvidos pelo Moore e Kearsley (2007), Stöter *et al.* (2014), é preciso recordar que a população moçambicana atualmente é jovem; e, nessa perspectiva, é preciso que as instituições de ensino comecem a propor programas educacionais que tenham a capacidade de atraí-los para essa modalidade de educação. Se há 20 anos os estudantes que ingressavam no Ensino Superior tinham idade entre 20 e 25 anos, ou mesmo mais de 25 anos, atualmente já se observam números significativos de estudantes que ingressam nesse nível educacional com 18 anos de idade. Portanto, é preciso olhar para essas mudanças como um dos grandes desafios não somente para o Ensino Superior, mas também para o Ensino Secundário, uma vez que a ideia que paira na mente de muitos profissionais é a de que EaD trabalha com estudantes adultos. Essa visão já ficou para trás no contexto moçambicano, porque, ao nível das instituições do Ensino Secundário, existem o programa a distância para o primeiro (8ª classe à 10ª classe, ES1) e o segundo ciclo (11ª classe à 12ª classe; ES2); e, geralmente, subentende-se que os estudantes ingressam nesse nível com 13 anos e terminam com 17 anos<sup>98</sup>. Percebe-se, deste modo, que os programas de EaD precisam estar em conformidade com as idades dos estudantes.

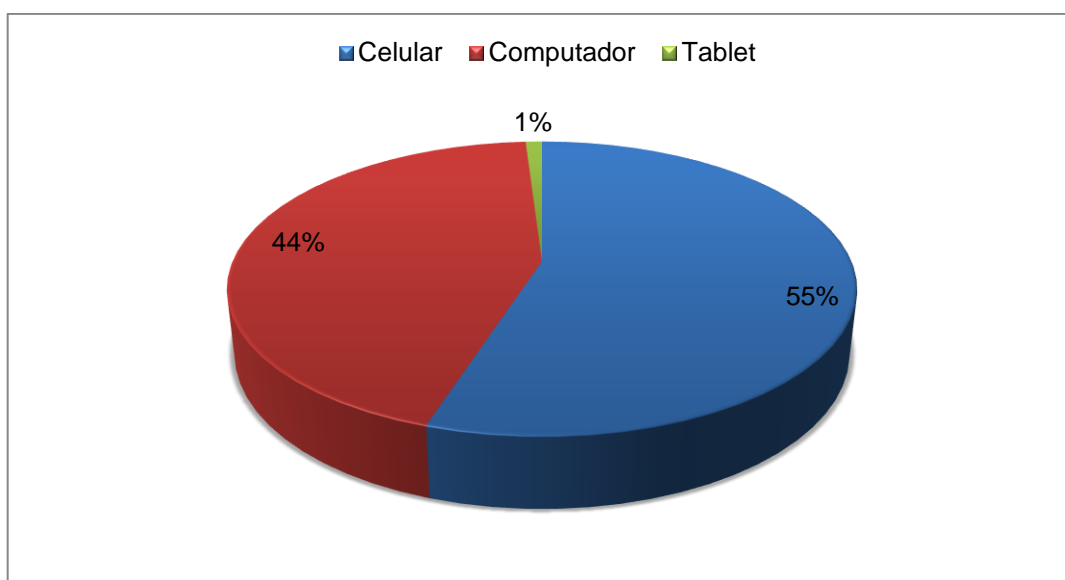
<sup>98</sup> A pesquisa desenvolvida pelo IEDA constatou que, os alunos do PESD têm na sua maioria idade superior a 18 anos (Cerca de 75%) e mais de 40% têm uma ocupação profissional. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/IST/IEDA>. Vale ainda sublinhar que o programa PESD2 irá abranger 14 distritos. Pretende-se dar oportunidades aos jovens que terminam a 10ª Classe. Disponível em:



### 5.2.1 Sobre os instrumentos utilizados pelos estudantes para participar das aulas

Buscamos compreender os instrumentos que os estudantes utilizam com frequência para assistir às aulas (questão 6). O inquérito aplicado nos meses supracitados revelou que 55% utilizam o celular; 44% o usam o computador e 1% usa o *tablet*. É bem provável que os estudantes prefiram usar o celular porque é um instrumento que geralmente está consigo, o que lhes dá a possibilidade de acessar a internet em qualquer lugar.

Gráfico 2 – Tecnologia usada para participar nas aulas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa perspectiva, no âmbito da gestão dos recursos tecnológicos ao nível dos departamentos de EaD e/ou dos centros de recursos, é preciso que as nossas instituições estejam preparadas para compreender também os *softwares* necessários para os estudantes que usam o celular ou outras tecnologias para as aulas, principalmente o professor. O docente nem sempre tem o cuidado de saber, por exemplo, quais programas o estudante deve ter para compartilhar os recursos de aprendizagem através do celular, embora, em muitas plataformas virtuais de EaD, exista esse tipo de requisito.

Na senda da compreensão dos instrumentos tecnológicos utilizados pelos coordenadores e pelos professores, percebemos ainda que esses atores, na sua maioria, enfrentam algumas dificuldades de utilizar a plataforma. Um dos entrevistados relatou, por exemplo, que

O centro para potencializar o uso da plataforma pelos professores teve que tomar medidas severas [...]. Teve que melhorar alguns aspectos da plataforma para influenciar os professores a usá-la, uma vez que estes usavam outros canais para dar as suas aulas, como por exemplo, o e-mail [...]. (C6).

Quem vê se o professor entra ou não entra na plataforma muitas das vezes é o centro. Depois reporta ao diretor do curso. E depois o diretor do curso tem que ir atrás dos docentes para dar aulas, sinceramente [...] às vezes muitos deles com dificuldades de interpretar as configurações da plataforma. Mas no ensino presencial ninguém segue o professor, cada um sabe quais são as suas responsabilidades. (C5).

Nota-se nesses depoimentos a insatisfação do diretor do curso, pelo fato de constatar a ausência de comprometimento dos professores. Ao mesmo tempo, podemos aferir que ele, provavelmente, não conhece quais são as suas atribuições. Em nossa opinião, o diretor de curso tem de ser a pessoa diretamente responsável por observar como as aulas estão a decorrer, sem esperar avaliações do centro de EaD.

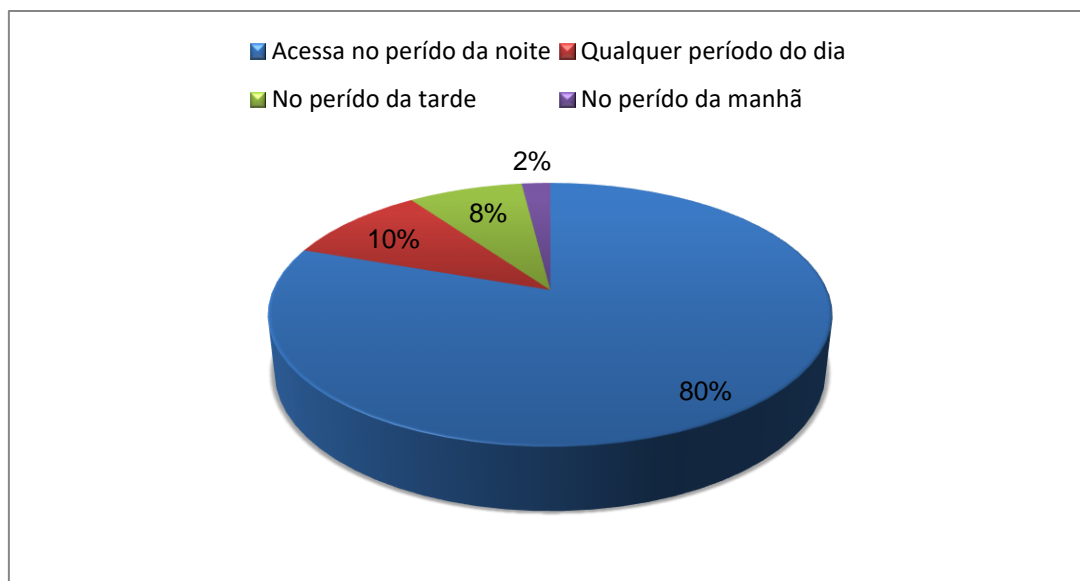
O centro, como sendo uma instância articuladora da implementação dos programas de EaD, pode, caso seja necessário, contribuir com algumas informações que resultam dos resultados de monitoria e avaliação contínua. Não obstante, o monitoramento das aulas, em nossa opinião, caberá ao diretor (sempre com os tutores), com vistas a providenciar as estratégias necessárias para ajudar o professor a ter a consciência das suas atribuições, se partirmos do princípio de que eles estão em contato permanente com os professores – diferentemente dos profissionais do centro de EaD.

Portanto, o suporte tecnológico aos professores na EaD goza de um papel extremamente importante. Só podemos ter professores e diretores de cursos motivados em usar as tecnologias se houver condições para o exercício das suas funções. Essas condições envolvem todos os aspectos que possibilitam o andamento dessa modalidade de educação: boa infraestrutura de EaD, normas e regulamentos muito bem claros, sistema de comunicação bem padronizado e acessível para todos, entre outros elementos, tendo em conta o contexto.

### 5.2.2 Sobre o período em que o estudante acessa a internet

No que se refere ao período do dia em que os estudantes têm a facilidade para acessar a internet (questão 7), 80% responderam que a acessam à noite; 10%, a qualquer período do dia; 2%, pela manhã; e 8%, no período da tarde.

Gráfico 3 – Período em que os estudantes acessam a internet



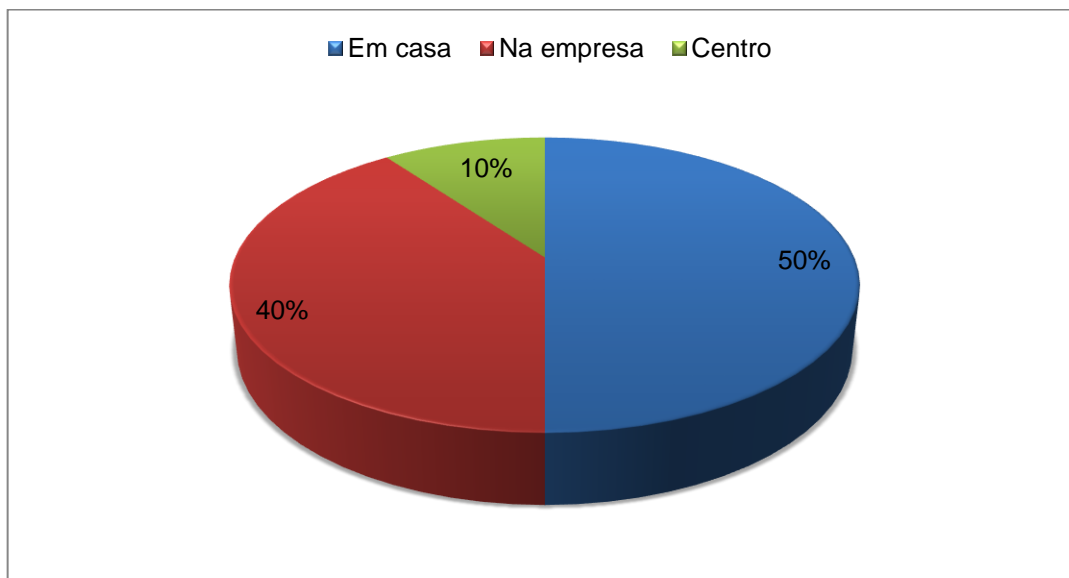
Fonte: Elaborado pelo autor.

Em geral, as respostas dos inquiridos transmitem a ideia de que acessam a internet, embora em períodos diferentes. Nessa perspectiva, essa informação pode também ser considerada como ponto de partida para que os professores – ou mesmo o gestor – proponham atividades em função dos alunos vulneráveis, por exemplo.

Quando questionados sobre o lugar onde acessam a *internet* com frequência (questão 6), 50% responderam que a acessam em casa; 40%, na empresa onde trabalham; e 10%, nos centros de recursos. Compreende-se, deste modo, que mais de 50% não a acessam no centro de recursos (Gráfico4). Assim, é provável que haja uma preferência do estudante em acessar a internet em casa e no trabalho. Mas isso provavelmente não quer dizer que aqueles que fazem o acesso no centro de recursos não tenham preferência por acessar a internet em casa. A nosso ver, isso pode também estar relacionado com as facilidades de acesso que cada estudante encontra no seu cotidiano. Deste modo, esse é um dos aspectos sobre os quais os gestores precisam estar sempre atualizados. Por outro lado, um estudo mais

aprofundado sobre o que leva o estudante moçambicano a preferir estudar em casa, na empresa ou mesmo no centro de recursos torna-se útil.

Gráfico 4 – Local onde acessa a internet com mais frequência



Fonte: Elaborado pelo autor.

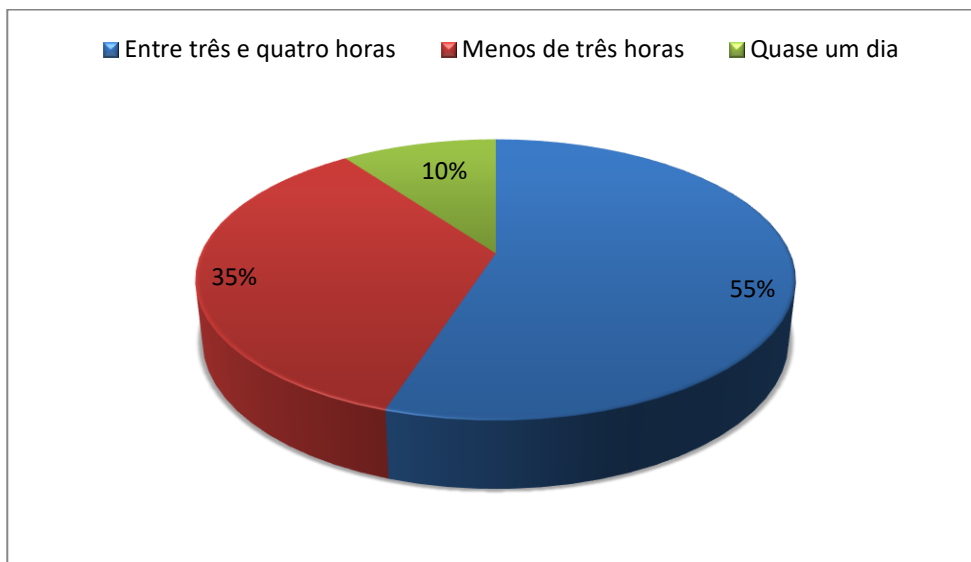
Em relação à distância que o estudante percorre para chegar ao centro de recursos<sup>99</sup>, (questão 5), 55% levam entre três e quatro horas; 10%, quase um dia; e 35%, menos de três horas (Gráfico 8). Observa-se, deste modo, que mais de 50% dos estudantes levam menos de 5 horas para chegarem ao centro. Nesse sentido, com essas informações, os gestores podem definir estratégias de como providenciar com antecedência as atividades que o estudante terá de desenvolver caso seja definido o centro de recursos como sendo o lugar para realizar essas atividades.

Por outro lado, os professores, em muitos casos, não percebem essas orientações. Como se não bastasse, ao nível das instituições de EaD, existe a tendência de haver um discurso de urgência e de improvisação quando se observam atrasos em algumas tarefas ou atividades de gestão. Essa nuance precisa ser muito bem entendida pelos gestores para que consigam definir suportes adequados. Aliás, essa é uma questão que também foi constatada por Preti (2013, p. 44). O autor observou que, às vezes, as dificuldades de o sujeito tomar iniciativas ou uma decisão estão ligadas à gestão da hierarquia, das relações de poder, muito presentes na estrutura do funcionalismo público moçambicano. Remete-se sempre a

<sup>99</sup> No Brasil, chamam-se de polos.

tomada de decisão a alguém superior. Com isso, qualquer decisão é demorada, leva algum tempo, o que acaba prejudicando ações do programa.

Gráfico 5 – Horas ou dias para chegar ao centro de recursos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Do mesmo modo, poderíamos relacionar a questão sobre o lugar onde o estudante acessa a *internet* com o tempo (Gráfico 5) que ele leva de casa ao centro de recursos.

Percebe-se que, em Moçambique, o problema de transporte continua sendo um dos principais desafios que inibe os estudantes a ter a oportunidade de participar de vários eventos acadêmicos que são promovidos pelas instituições de Ensino Superior. A distância casa-escola continua muito grande, chegando a ultrapassar os 40 quilômetros – o mesmo se pode dizer dos custos da frequência do Ensino Secundário ou mesmo do Ensino Superior. (MOÇAMBIQUE, 2020). Nesse contexto, se temos estudantes que levam, por exemplo, um dia para chegar ao centro de recursos ou mesmo três dias, mais uma vez, é importante saber como lidar com essas situações como forma de evitar um ambiente intenso de urgência e de improvisação. Por isso, a análise do estudante e do contexto é o primeiro passo fundamental no processo de design instrucional. (STÖTER *et al.*, 2014, p. 436).

Peters (2006) chama-nos atenção para a influência que a idade tem no processo da concepção de um projeto voltado para a EaD, como também na nossa percepção, no ensino presencial (e.g., programas de educação de jovens e adultos).

O autor afirma que a idade adulta modifica o ponto de partida didático-pedagógico em relação ao estudo presencial, principalmente da seguinte maneira:

- a) Em primeiro lugar, os estudantes dispõem, por natureza, de uma experiência de vida maior. Por isso, encaram seu estudo de forma distinta, compreendem-no de outra maneira e o avaliam de modo diferente.
- b) Em segundo lugar, a maioria deles traz para dentro do estudo científico uma considerável experiência profissional, o que igualmente influencia o modo como se estuda, sobretudo quando estudo e trabalho profissional estão na mesma área<sup>100</sup>.
- c) Em terceiro lugar, muitos deles provêm de ambientes sociais nos quais, quando mais jovens, não lhes foi oferecido (ou não pôde ser-lhes oferecido) um estudo acadêmico. Por isso, aproveitam o estudo a distância como *second chance*.
- d) Em quarto lugar, existem estudantes a distância que, em virtude de suas experiências profissionais, querem alcançar um status socioeconômico mais elevado em nossa sociedade de competitividade. Eles são *upwardly mobile*, quer dizer, estão em processo de ascensão social.
- e) Em quinto lugar, teleestudantes são mais qualificados do que os estudantes de sala de aula presencial. Muitos já tiveram sucesso considerável em sua formação escolar.
- f) Em sexto lugar, um estudo na idade intermediária ou superior tem, em geral, objetivamente outra função do que entre os estudantes de 19 a 25 anos, porque, em cada caso, a inserção se dá de modo diferente em seus planos e ciclos de vida. (PETERS, 2006, p. 37).

Compreende-se que estamos lidando, sob vários aspectos, com um tipo diferente de aluno. As diferenças são tão grandes que as comparações com os estudantes do ensino presencial, na verdade, devem ser eliminadas de antemão (PETERS, 2006, p. 38), porque os estudantes da EaD, geralmente, são adultos mais maduros e exercem profissões já algum tempo (GOMES; MOTTA; LEONARDO 2014, p. 358), conforme foi afirmado anteriormente.

É importante também lembrar que o delineamento das características principais do estudante de EaD tem como interesse não somente a busca de fatores sociodemográficos e econômicos, mas características preponderantes que levam esse estudante tanto à sua escolha quanto à continuidade do curso, pois uma preocupação constante das instituições de Ensino Superior é a evasão. (PEREIRA, 2015, p. 42).

Moore e Kearsley (2007), ao refletirem sobre o insucesso dos cursos a distância, sugerem que:

---

<sup>100</sup> Uma consequência agravante dessa peculiaridade, de acordo com Peters (2006), diz respeito à organização do estudo a distância, pois a maioria dos estudantes a distância pode realizar seus estudos somente concomitantemente com o exercício de sua profissão – portanto, somente na forma de um estudo em tempo parcial.

Toda pessoa que participa da elaboração e do ensino de recursos precisa compreender as motivações do adulto para participar de um programa de aprendizado a distância e o que isso significa em termos de criação e veiculação de tais programas. Os mesmos autores afirmam ainda que, os adultos possuem muitas preocupações em suas vidas (trabalho, família, vida social), e a Educação a Distância precisa incluir essas preocupações como recursos na elaboração e instrução, e também como fontes potenciais de problemas que podem dificultar o estudo. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 24).

Existem relatos em Moçambique que mostram as inquietações que autores acima descrevem.

Estudo desenvolvido por Mavanga e dos Santos<sup>101</sup> constatou que,

Dos 116 estudantes inquiridos, 26.8% revelaram que estavam insatisfeitos com o número de tutorias de especialidade, 12.4% disseram haver necessidade de se melhorar os recursos didáticos disponíveis, tais como bibliotecas apetrechadas, sala de informática e acesso à Internet, 11.3% dizem que faltam práticas laboratoriais como forma de ligar a teoria à prática e 6.2% sublinha haver problemas em nível da gestão como, por exemplo, a falta de comunicação entre o centro e o estudante. (MAVANGA; SANTOS, 2017).

Esses hiatos, no nosso entendimento, não constituem novidade para quem, de fato, realiza pesquisas no âmbito dessa modalidade no país. Já em 2013, Preti constatou que os programas de EaD oferecidos pela UEM e pela UP não estavam a ser desenvolvidos como se esperava, porque também não houve tempo para estudo e conhecimento da “cultura moçambicana” –povo(s) que habita(m) em Moçambique, diferenças regionais, tradições, sua maneira de pensar, sua relação com o tempo, com o espaço, estruturas institucionais, relações de poder, ritmos de trabalho, hábitos, sistema educacional, métodos de ensino, sistema de avaliação, expectativas etc. (PRETI, 2013, p. 39).

Houve, portanto, segundo o autor, descompasso entre o tempo político (das vontades, das promessas e da “pressa” em fazer o programa acontecer), o tempo institucional (das formalidades, dos trâmites internos de aprovação), o tempo cronológico (do planejamento e das fases de implantação e implementação) e o tempo do cotidiano e dos sujeitos diretamente envolvidos no andamento do programa.

Para providenciar informações que permitam às instituições que atuam nessa área perceber os desafios da EaD e assim construir ambientes efetivos de

---

<sup>101</sup> Gil Gabriel Mavanga, PhD em Ensino de Física, e Nádia Bruno dos Santos, Licenciada em Ensino de Física, são professores da Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique. Esses dados foram apresentados no seminário sobre EaD realizado em julho de 2019, na Universidade Eduardo Mondlane.

aprendizagem, é necessário investigar e identificar as dimensões que caracterizam um aprendiz a distância bem-sucedido. (SCHURUM; HONG, 2002; RURATO; GOUVEIA, 2005). São elas: a) acesso às ferramentas; b) experiência tecnológica; c) preferências na aprendizagem; d) hábitos e capacidades de estudo; e) objetivos e propósitos; f) fatores relacionados com o estilo de vida; g) e características pessoais.

Explicando as dimensões, os autores afirmam o seguinte:

- a) Acesso às ferramentas – o acesso às ferramentas é um componente importante. Quanto mais dificuldade o aluno tiver de adquirir o equipamento, mais fácil será de encontrar motivos para desistir do curso.
- b) Experiência tecnológica – não é suficiente ter acesso às ferramentas adequadas; os alunos precisam ter um nível de conforto ao utilizar essas ferramentas – experiência em resolver problemas simples, verificar e-mail e realizar tarefas básicas (impressão ou gerenciamento de arquivos, por exemplo)
- c) Preferências de aprendizagem – os indivíduos devem ser capazes de reconhecer as suas próprias capacidades e estilos, para permitir a adaptação aos novos ambientes de aprendizagem.
- d) Hábitos e capacidade de trabalho – os aprendentes parecem apreciar o fato de terem controle sobre a sua própria aprendizagem, já que, com isso, advêm-lhes maiores responsabilidades.
- e) Objetivos e propósitos – os adultos têm razões diversas para ir em busca de novas experiências educacionais; e, nisso, pode-se incluir um melhoramento das suas capacidades, necessidade de mudar de profissão, ou um simples desejo de obter mais instrução para manter ou melhorar na carreira.
- f) Fatores relacionados com o estilo de vida – é óbvio que os alunos devem estar conscientes das responsabilidades na condução das suas vidas e precisam determinar quantas horas semanais podem dedicar ao estudo, se existe alguma flexibilidade nos seus horários e se possuem um espaço próprio para estudar.
- g) Características pessoais – essa dimensão oferece uma perspectiva fundamental acerca dos modos como os indivíduos lidam com as suas atividades diárias e com os padrões de comportamento que vão para além dos assuntos relacionados com o estudo. (SCHURUM; HONG, 2002).

Portanto, as sete dimensões acima apresentadas levam-nos a compreender que o sucesso da EaD, por um lado, depende significativamente de como as preocupações do público-alvo são atendidas; ou ainda, como bem apontam Gomes, Motta e Leonardo (2014, p. 356) como atenderá às necessidades dos estudantes, se os coordenadores procuram conhecer o perfil do público, seus anseios, necessidades e condições de estudo. Por outro lado, não existe nada que indique que os aprendentes de EaD sejam um grupo homogêneo; também não é menos verdade que muitos partilham certas características que podem providenciar a base do perfil do aprendiz a distância típico. Essas características são variadas, mas geralmente refletem-se numa combinação de variáveis demográficas e situacionais, quais sejam,



idade, gênero, grupo étnico, localização geográfica e situação familiar e social. (RURATO; GOUVEIA, 2005, p. 188). Por isso, gerar propostas pluralistas que atendam e valorizem a diversidade (COIÇADO, 2001, p. 60) constitui o ponto de partida para uma aprendizagem significativa dos estudantes que frequentam a modalidade.

Tendo em conta os aspectos levantados até aqui, resta-nos sublinhar que, embora existam diferenças na composição do corpo discente em diferentes países e instituições de Educação a Distância, os estudantes a distância no Ensino Superior ainda partilham algumas características que os distinguem de estudantes do Ensino Superior convencional. As mais óbvias são o acesso permanente das TICs e os estilos de aprendizagem que desenvolvem no âmbito da modalidade. (STÖTER *et al.*, 2014). Daí que, segundo o mesmo autor, torna-se essencial dar atenção ao contexto, às características, à motivação, às habilidades, ao conhecimento prévio, à experiência, e assim por diante, dos estudantes para planejar oportunidades de aprendizagem adequadas e bem-sucedidas, e para evitar o fracasso e a evasão.

A seguir, são apresentadas as perspectivas da gestão de EaD a partir dos perfis estudantis.

## **6 DOCENTES E GESTORES DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: PERSPECTIVAS PARA GESTÃO DA EAD A PARTIR DOS PERFIS ESTUDANTIS**

Neste capítulo, são analisadas as opiniões dos professores e dos gestores sobre a importância do perfil do estudante para a organização e a gestão de unidades de EaD. Em primeiro lugar, apresentamos os dados referentes ao perfil dos sujeitos entrevistados. Em segundo, fazemos uma reflexão sobre a importância do perfil estudantil de EaD para a organização e a gestão de unidades da modalidade. E finalizamos o capítulo analisando o nível de utilização dos perfis estudantis e sua valorização pelos gestores e docentes que lecionam nos cursos de licenciatura a distância.

### **6.1 O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: DOCENTES E GESTORES**

Um dos principais fatores de eficácia escolar (senão o principal) reside nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino. Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz e tido como competente e aberto, consegue, muitas vezes, introduzir grandes melhorias no seu estabelecimento de ensino. É preciso, pois, fazer com que a direção das instituições de ensino seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão. Essa qualificação deve conferir aos gestores um poder de decisão significativo. (UNESCO, 1998, p. 163).

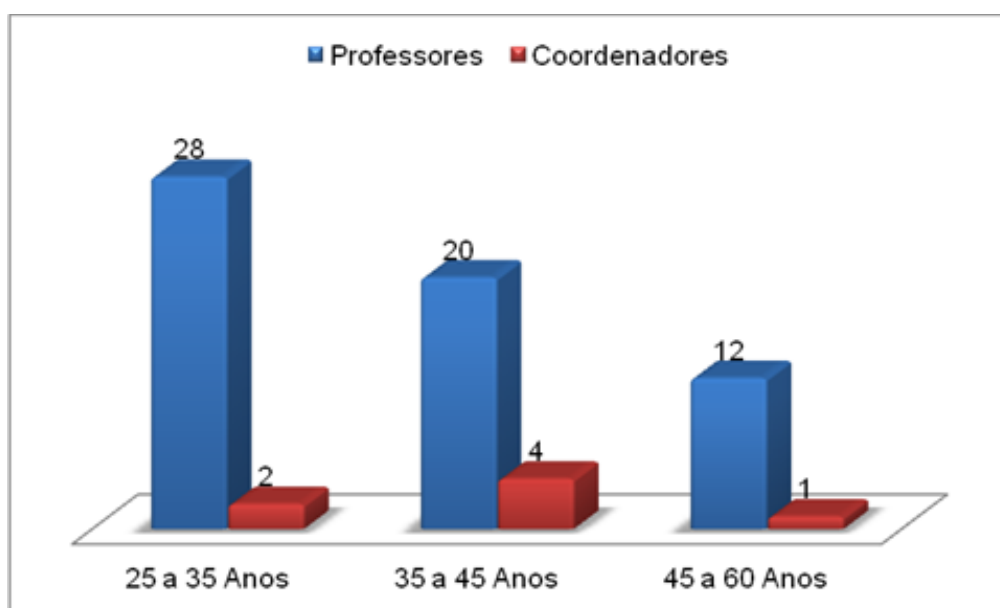
Ao analisarmos os dados coletados, foi possível aferir que, em relação à variável sexo, dos 60 professores envolvidos na pesquisa, 34 são do sexo masculino e 26 do sexo feminino; e, dos sete coordenadores entrevistados, cinco são do sexo feminino e dois são do sexo masculino. Compreende-se, deste modo, que o número dos sujeitos da pesquisa do sexo feminino não está muito distante do masculino; sendo os coordenadores, na sua maioria, são do sexo feminino. Aqui, pode-se perceber que a questão de gênero e empoderamento da mulher, tendem a melhorar.

Citando caso análogo, de acordo com o censo de 2017, a percentagem da população com curso superior por sexo concluído abrange 39,1% de mulheres e 60,9% de homens. Se formos comparar esse percentual de mulheres com o censo de 2007, observa-se um crescimento, uma vez que, nesse ano, 29,4% é que tinham o Ensino Superior concluído. Portanto, embora haja esse avanço, alguns dados

chamam-nos atenção. No contexto do Secundário, por exemplo, continua a haver um grande desequilíbrio de gênero na composição do professorado: as professoras representam apenas 23% do corpo docente do ES1 e menos de 20% dos professores do ES2. E em relação aos alunos graduados no Ensino Superior público, embora o número de homens seja maior em relação ao das mulheres, dados de 2017<sup>102</sup> apontam que, nesse ano, graduaram-se no Ensino Superior 5.427 mulheres em instituições públicas e 3.568 mulheres no ensino privado. Já o número de homens nessa categoria foi de 7.081 no ensino público e 3.121 no ensino privado. Observa-se aqui, mais uma vez, que o empoderamento das mulheres tende a crescer.

Em relação às idades, a partir do gráfico 6, constatamos que 12 têm entre 45 e 60 anos; 20 se encontram na faixa etária entre 35 e 45; e 28 docentes têm entre 25 e 35 anos. Quanto aos coordenadores, dois se encontram na faixa etária entre 45 e 60 anos; quatro têm entre 35 e 45 anos; e um têm de 25 e 35 anos.

Gráfico 6 – Idade dos professores e dos coordenadores



Fonte: Elaborado pelo autor

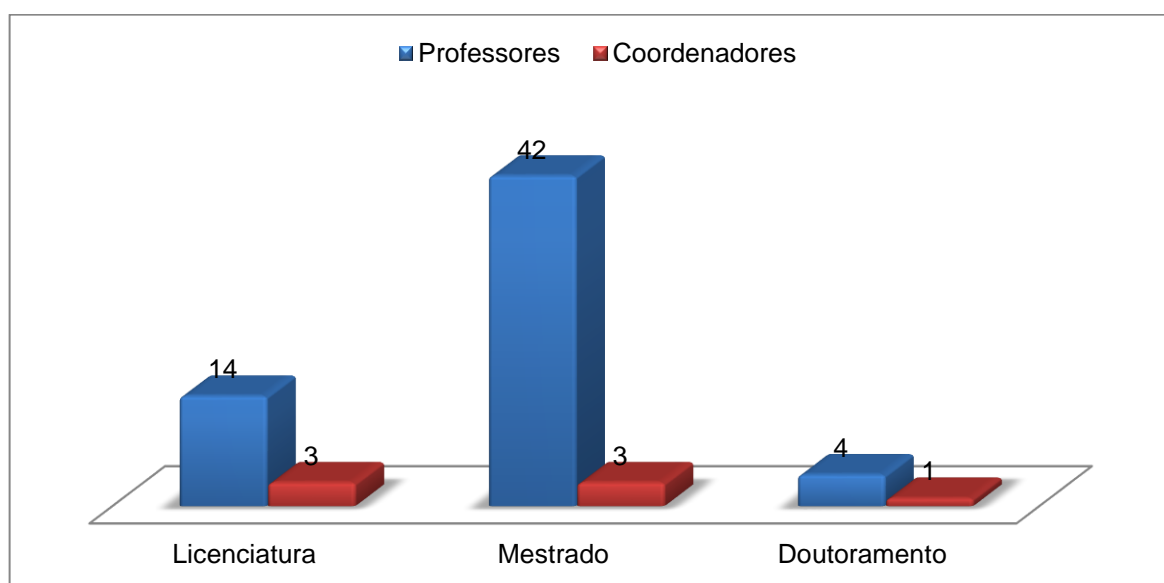
Portanto, a partir dos dados apresentados no gráfico 6, compreende-se que estamos perante um grupo de professores e coordenadores relativamente jovem, uma vez que mais de 52 profissionais encontram-se na faixa etária de 25 a 45 anos. Esse perfil dos profissionais já constitui um ponto de partida muito importante para a

<sup>102</sup> Disponível em: <https://www.mctestp.gov.mz/por/Ensino-Superior/Dados-Estatisticos>.

EaD, uma vez que, nessa modalidade de educação, segundo Paul (2014), muitas instituições, como é o caso de Moçambique, por exemplo, tendem a contratar jovens professores, visto que são menos resistentes a mudanças.

No que se refere à formação profissional dos professores, 42 têm o nível de mestrado; 14 possuem licenciatura; e quatro, o nível de doutorado. Quanto à formação dos coordenadores, três tinham o nível de licenciatura e de mestrado; e um, o nível de doutorado. (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Nível de formação dos professores e dos coordenadores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se, assim, que a maioria dos professores inquiridos e coordenadores entrevistados tem o nível de mestrado. Neste sentido, aumentar o pessoal com o nível de doutorado pode também ser considerado como uma estratégia útil para melhorar as discussões inerentes à modalidade. Uma IES com profissionais qualificados e com anos de experiência pode ter melhores chances de responder a vários desafios que são impostos pela sociedade. Mas, infelizmente, este perfil para a realidade moçambicana mostra-se ainda incipiente.

Por exemplo, o Censo de 2017 apontou que a população por nível do curso superior no país se caracterizava da seguinte forma: 8,1%, bacharelato; 82,2%, licenciatura; 7,9%, mestrado; e 1,8%, doutoramento. Portanto, para um país que deseja se afirmar no panorama internacional, a formação do pessoal docente para atuar no Ensino Superior com nível de doutorado mostra-se um fator indispensável.

Vale ainda sublinhar que as idades e os anos de serviço que um profissional possa ter não determinam a sua competência. Essa é uma questão relativa, que muitos gestores precisam compreender de forma a delinear estratégias de gestão mais apropriadas. Neste sentido, de forma a compreender a gestão dos docentes e dos professores em Moçambique, a seguir, apresentamos as reflexões sobre a gestão da EaD a partir dos perfis estudantis.

## 6.2 A IMPORTÂNCIA DO PERFIL DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA A ORGANIZAÇÃO E A GESTÃO DE UNIDADES DE EAD

O homem é um ser histórico e, nesse aspecto, pode-se afirmar que é um ser de cultura, herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A cultura humana constitui-se num conjunto de regras, normas e valores que o sujeito adquire por meio das instituições das quais faz parte em determinada época. (LUNARD, 2012, p. 102).

No século passado, como referimos anteriormente, a maioria das IES que ofereciam cursos a distância se deparava com problemas de evasão. Uma das saídas para a compreensão desse fenômeno social, segundo Moore e Kersley (2007, p. 181), foi a realização de pesquisas voltadas para a percepção do perfil dos estudantes. Essas pesquisas, de acordo com os autores, destacaram características da personalidade, preocupações extracurriculares e com o curso, aptidões de estudo, atitudes, entre outros, como sendo as principais variáveis para compreender as razões que levavam os estudantes a não terminar os cursos.

Os mesmos autores argumentam ainda que os estudos voltados para tipologias dos cursos e aptidão do estudo têm apontado que as características do próprio curso ou programa afetam o sucesso dos alunos: o grau de apoio aos estudantes; a quantidade e a natureza da interação com instrutores e entre orientadores e outros estudantes. (MOORE; KERSLEY, 2010, p. 181-186). Outras pesquisas revelam ainda que os estudantes que planejam o seu tempo de estudo e estabelecem horários para focar no curso têm maior possibilidade de obter sucesso. (MOORE; KERSLEY, 2010, p. 186-6).

Para Paloff e Pratt (2004), além da qualidade da aula, da disciplina do curso, de fatores socioeconômicos, da falta de habilidades, ou simplesmente da apatia, a

demografia<sup>103</sup> constitui um dos fatores que levam alguns estudantes a continuarem ou interromperem sua formação online. Igualmente, acredita-se que as pessoas mais independentes sejam mais-bem preparadas para a EaD do que as pessoas menos independentes<sup>104</sup>, uma vez que, nesta modalidade de educação, o estudante, na maioria das vezes, passa mais tempo sozinho realizando as suas atividades, o que lhe permite desenvolver habilidades de autonomia – fator determinante para a aprendizagem a distância.

As preocupações extracurriculares, tais como emprego (por exemplo, estabilidade no cargo, carga de trabalho), responsabilidades familiares, saúde e interesses sociais podem afetar de modo positivo ou adverso a conclusão dos cursos de EaD<sup>105</sup>. Paloff e Pratt (2004), ao relacionarem as características do estudante virtual de sucesso<sup>106</sup> com a retenção em cursos e programas online, afirmaram que:

[...] os alunos não teriam sucesso em curso on-line se o seu acesso à internet for ruim ou inexistente; se sentir que os limites pessoais estão sendo rompidos pela quantidade de troca de informações que ocorre on-line; os que sofrem em silêncio talvez não consigam superar seus problemas e abandonem o curso; etc.[...]. (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 136-140).

Mais do que essas questões, a negligência da cultura estatística por parte dos gestores e professores e a não disponibilização e apropriação das informações atualizadas sobre os perfis do estudante a distância por parte da sociedade acadêmica, entre outros atores interessados, são apontados como um dos aspectos inibidores do avanço da credibilidade da EaD em muitos países, incluindo Moçambique.

A sociedade da informação pressupõe educação continuada e ao longo da vida, para que o indivíduo possa acompanhar processo de mudança ocasionada pela tecnologia [...]; sua dinâmica também pressupõe a educação como possibilidade de constante inovação por parte dos sujeitos. (LUVIZOTTO; FABIANE, 2014, p. 39).

---

<sup>103</sup> Segundo Dias (2002 *apud* Paloff; Pratt, 2004), a demografia confirma-se amplamente: o aluno tende a ser mais velho, a ter um trabalho e a estar envolvido com atividades da família e com a comunidade.

<sup>104</sup> Esta é uma questão que também pode-se observar no ensino presencial.

<sup>105</sup> Para Moore e Kersley (2010), o incentivo dos empregadores, colegas de trabalho, amigos e família relativos à EaD podem motivar o estudante a ter bom desempenho. Inversamente, a falta de apoio de um ou mais desses grupos pode acarretar um desempenho ruim e a não conclusão do curso.

<sup>106</sup> O aluno virtual de sucesso, de acordo com Palloff e Pratt (2004), tem acesso à tecnologia e ao computador; tem mente aberta e compartilha detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais; não se sente prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação; deseja dedicar quantidade significativa de seu tempo semanalmente a seus estudos; não vê o curso como “a maneira mais fácil” de obter a formação etc.

Esses sujeitos, por apresentarem características diferentes, exigem que os gestores públicos precisem cada vez mais compreender as suas características para que consigam, de fato, responder de forma assertiva às mudanças resultantes dessas diferenças. Não se está aqui a colocar o perfil do estudante como sendo a fórmula mágica para resolver os problemas da educação, mas sim a deixar claro que, enquanto as IE demonstrarem interesse em compreender com que tipo de estudante estão a lidar, haverá melhores possibilidades de as instituições se organizarem e gerirem as suas unidades de ensino com êxito.

Knowles (1980) defende o conhecimento sobre as características do estudante, porque o seu comportamento é influenciado pela associação de suas necessidades, sua situação pessoal e suas características individuais. Conhecer essas características individuais possibilita melhor planificação de programas e cursos de EaD, bem como para encetar as estratégias necessárias para concretizá-los. Isso também pode ajudar na planificação de programas e de políticas de formação, fatores importantes para a participação com sucesso na EaD. (RURATO; GOUVEIA, 2005).

Para Moore e Kersley (2007), o perfil do estudante

Pode ser usado pelos gestores para identificar estudantes em situação de risco que podem precisar de apoio adicional ou aconselhamento, a fim de concluir um curso. À medida que um número cada vez maior de cursos é ensinado pela educação a distância, uma ampla compreensão das circunstâncias que facilitam a conclusão do curso é importante para os profissionais que elaboram os administradores e os instrutores. (MOORE; KERSLEY, 2007, p. 181-186).

Existem evidências (Cf. MOMBASSA, 2013; MAVANGA; SANTOS, 2017) que demonstram que muitos professores em Moçambique não têm tido o cuidado de sistematizar e utilizar as informações socioeconômicas dos estudantes para auxiliar as suas atividades de gestão, como foi afirmado nos capítulos anteriores. Essa nuance tem trazido alguns conflitos entre os estudantes, os professores e os coordenadores de curso, na medida em que alguns não dominam a filosofia de gestão da modalidade, e outros, mesmo conhecendo as exigências da EaD, preferem continuar a atuar segundo os preceitos do ensino presencial.

Na Educação a Distância, a gestão por evidência<sup>107</sup> é uma das fórmulas para o direcionamento das políticas públicas. Quanto às tecnologias digitais, por constituírem o parceiro fundamental dessa modalidade de educação, todos os profissionais deveriam tirar o máximo proveito de tais recursos e manter-se atualizados sobre os processos de organização e gestão de todas as atividades inerentes à EaD. Contudo, parece-nos que essa questão ainda não se faz sentir como se deseja em alguns ambientes de ensino. Nesse contexto, para compreendermos o entendimento dos entrevistados sobre a importância do perfil do estudante para a organização e a gestão de unidades da EaD, foram colocadas as seguintes questões-chave: como os professores e os coordenadores percebem a importância do perfil dos estudantes da EaD? Como o professor se atualiza e se informa sobre esse perfil? Qual é o grau de importância que atribuem a esse perfil para a organização e gestão das suas atividades?

### **6.2.2 Sobre a importância do perfil do estudante da EaD**

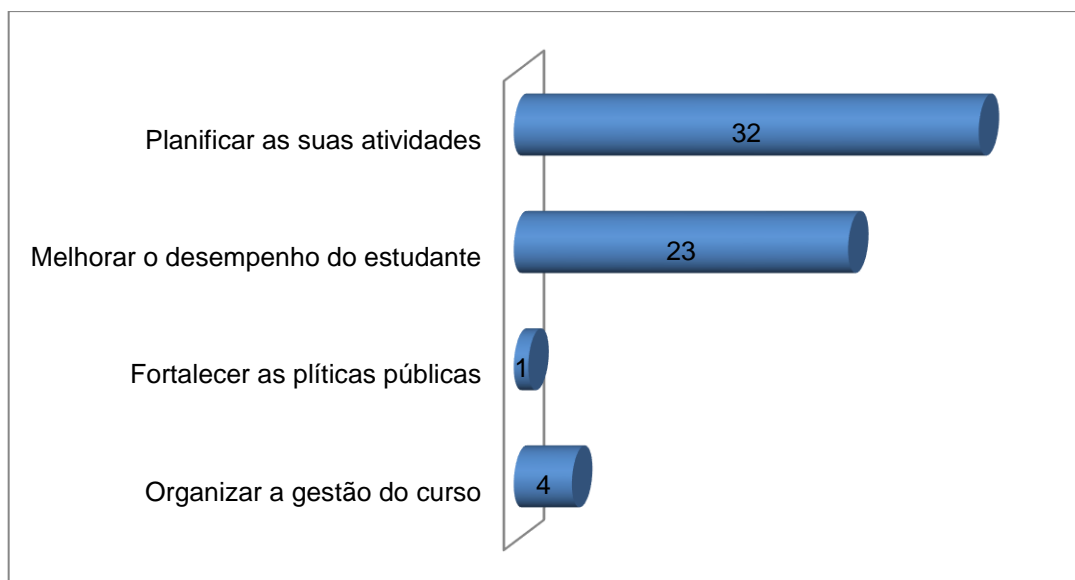
Ao analisarmos os dados referentes à questão 15 (Gráfico 9), percebemos que, dos 60 professores inquiridos, embora 32 tenham afirmado que o perfil do estudante é importante para planificar as suas atividades; 23, que melhora o desempenho do estudante; um, que fortalece as políticas públicas; e quatro, que ajuda na organização e gestão do curso, percebemos que as opiniões dos professores estão voltadas para o enfoque didático-pedagógico, com ênfase nos aspectos micro da gestão, e não necessariamente voltados aos aspectos macro da gestão.

---

<sup>107</sup> As ações sustentáveis de gestão por evidências requerem condições organizacionais estáveis, equipe competente e programa de treinamento eficaz para garantir o sucesso. Cada posição dentro de uma unidade de gestão de evidências deve desenvolver e publicar os detalhes dos deveres e responsabilidades – incluindo as competências dos funcionários, o conhecimento e as habilidades necessárias para o desempenho ideal do trabalho. Disponível em: <https://evidencemanagement.com/the-importance-of-evidence-management-training/>.



Gráfico 8 – Opinião dos professores sobre importância do perfil do estudante



Fonte: Elaborado pelo autor.

Portanto, esse olhar dos inquiridos pode estar associado à fraca percepção de quão é importante se manter atualizado sobre a importância desse perfil para os sistemas de EaD na sua totalidade. Não estamos querendo, com isso, afirmar que os professores deveriam conhecer e manter-se atualizados sobre todas as vantagens do perfil dos estudantes, mas acreditamos que, quanto maior for a sua visão em relação à dinâmica do sistema da EaD, maior será a oportunidade de melhor compreender o que deles é esperado, uma vez que o perceber apenas como sendo importante para a planificação das suas atividades e para o desempenho do estudante, por exemplo, não parece ser suficiente para a compreensão das dinâmicas da modalidade.

Ainda no contexto da questão sobre a importância do perfil do estudante de EaD, procurou-se buscar a opinião dos coordenadores. O posicionamento desses intervenientes, embora seja diversificado, não está distanciado dos argumentos dos professores. Para eles (nesse caso, os coordenadores), o perfil dos estudantes.

“Permite tomar decisões (C1); “ajuda na planificação das tarefas do professor (C2). “Possibilita minimizar as dificuldades dos alunos; ajuda da monetarização da atividade do professor.” (C3). “Ajuda a entender como o curso está sendo percebido pela sociedade.” (C4). “Proporciona melhor entendimento sobre a implementação do curso.” (C5). “Facilita a coordenação das atividades do gestor” (C6). “Ajuda a gerir as atividades do aluno e do professor.” (C7). (Entrevista realizada em julho e setembro de 2019).

Observa-se, entretanto, que os coordenadores e professores envolvidos na EaD estão cientes da relevância do perfil dos estudantes; mas, infelizmente, como se

pode constatar, o enfoque dessa importância está voltado para o auxílio ao professor e ao aluno. Mais uma vez, fica claro, a partir dessas opiniões, que o seu entendimento é limitado. Portanto, esse olhar reducionista pode prejudicar os processos de coordenação ao nível da instituição.

Outras dimensões – por exemplo, o aprimoramento das políticas públicas e a reestruturação organizacional – são também apontados como elementos que qualquer gestor ou professor, independentemente da sua área de atuação, precisa compreender, além de reconhecer a importância que esse perfil tem para o desempenho da instituição na sua totalidade. Deste modo, concordamos com Kerres e Lahne (2009) e quando afirmam que o aumento da diversidade nos perfis dos estudantes deve ser vista como um desafio para muitas universidades convencionais cujos currículos, modalidades de oferta e sistemas de suporte aos alunos muitas vezes não são capazes de responder às diversas necessidades de estudantes “não tradicionais”.

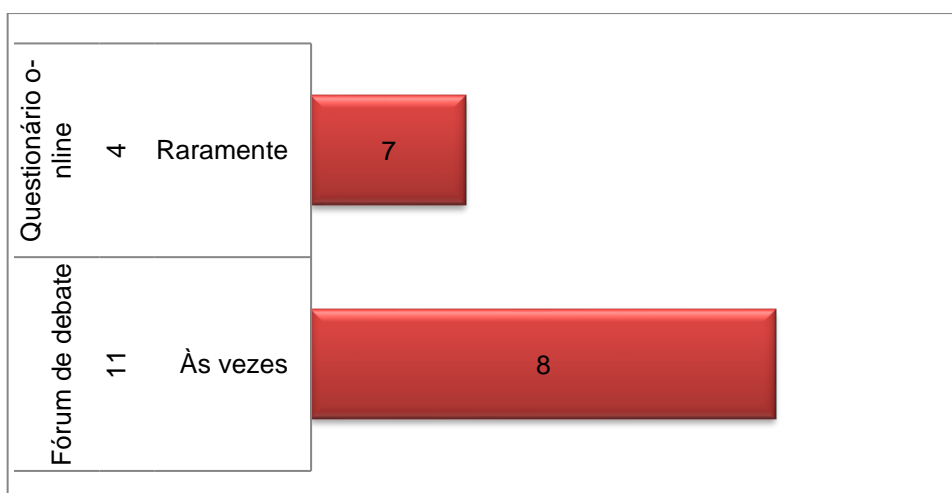
Vale ainda sublinhar que, para que se tenham colaboradores com a capacidade de compreender a organização na sua totalidade, ser visionário constitui um dos pontos de partida. Em outras palavras, ser visionário significa não se limitar apenas em saber o que se passa no seu setor de trabalho ou no seu país. Significa também estar a par do que se passa noutras instituições ou em outros departamentos, na ciência e na tecnologia, e no âmbito internacional. (MARTINES, 2006).

Num olhar mais profundo sobre o gestor visionário, Silva (2009) destaca as contribuições de Fullan (1992) e Leitwood (2011). Fullan sublinha que essa ideia não se constrói sozinha; na maioria das vezes, é preciso que haja colaboração. Os líderes visionários podem prejudicar – mais do que melhorar – as instituições de ensino ao confundirem os seus pontos de vista pessoais com o interesse coletivo. Leitwood, defensor da liderança partilhada, vê tal perspectiva como alternativa aos modelos tradicionais da liderança vertical (*top-down*). (SILVA, 2009, p. 47). Assim, salienta-se, mais uma vez, que o perfil do gestor ou do professor de EaD não pode apenas estar voltado para os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, embora essa seja uma das principais funções da instituição de ensino. É preciso que o seu olhar seja voltado também para as dimensões enumeradas acima. Só assim acredita-se que ele poderá estar em melhores condições de intervir melhor nos assuntos da modalidade. Ter uma visão holista sobre o sistema implicará melhores chances de saber como conduzir o processo de gestão da sua instituição.

### 6.2.3 Sobre a atualização do perfil do estudante de EaD

Em relação à pergunta que questionou se os professores se atualizam ou se informam sobre o perfil do estudante (questão 10), 15 responderam que se atualizam, e 45 afirmaram que não se atualizam. Entretanto, dos 15 professores que afirmaram que se mantêm atualizados, somente 11 se atualizam mediante a criação do fórum de apresentação na plataforma, e quatro administram o questionário online (questão 11). Quando questionados sobre a frequência com que se mantinham atualizados (questão 12), dos 15 professores que responderam, apenas sete afirmaram que raramente se mantinham atualizados; e oito responderam “às vezes”.

Gráfico 9 – Instrumentos usados e atualização sobre perfil do estudante<sup>108</sup>



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados acima apresentados, mais uma vez, levam-nos a refletir sobre a necessidade de as instituições melhorarem o seu raio de ação no que se refere à promoção e à disponibilização das informações dos estudantes. Isso nos alerta para que haja um olhar crítico sobre os meios usados pelos professores para se atualizarem e sobre que aspectos devem ser considerados no processo dessa atualização. Nesse sentido, mesmo quando os coordenadores foram questionados sobre os aspectos que são considerados no processo de atualização, as respostas não corroboraram algumas concepções teóricas. Por exemplo, C3 afirmou que: "os

<sup>108</sup> A leitura do gráfico deve ser realizada da seguinte forma: os dados referente a categoria instrumentos usados são apresentados em forma vertical (fórum de debate = 11; questionário online = 4); e os apresentados horizontalmente se refere a frequência que os professores se dispõem a se atualizar (às vezes =8; raramente =7).

professores não dão devida atenção como é que os estudantes desenvolvem as suas atividades; eu não tenho uma informação mais concisa. Às vezes solicitamos o e-mail, número de celular do estudante".

No nosso entendimento, a administração de questionário online e a criação de fórum não podem ser consideradas como as únicas estratégias para que o professor se atualize, apesar de serem iniciativas importantes para se ter uma ideia de quem são esses estudantes. As questões que o professor busca ao aplicar um questionário, ou ao abrir um fórum, podem não permitir a absorção das informações mais relevantes se não forem definidos, ao nível da instituição, os principais indicadores ou variáveis que possibilitem ao estudante e ao professor – ou mesmo ao gestor – ter bom desempenho e saber como cada um desenvolve as suas atividades.

Thompson (1998) sublinha sabiamente algumas variáveis de grande utilidade para a captação do perfil dos estudantes; são elas: variáveis demográficas e situacionais, como sexo, idade, localização, papéis de vida, etnia e deficiências. Outras variáveis consideradas são as socioeconômicas; como, por exemplo, emprego, motivação para o estudo, entre outras.

Em um ensino adequado à educação a distância, os estudantes devem ser sempre motivados; precisam ser orientados no estudo autoplanejado e auto-organizado; estimulados para a comunicação formal e informal e para a cooperação com colegas. Com a ajuda de um sistema de assistências que trabalha diferencialmente, eles devem ser percebidos, orientados individualmente e levados a sério. Sem o trabalho nos centros de estudo, por exemplo, isso é simplesmente impossível. Aliás, afirma o autor, tal trabalho não é necessário apenas a fim de tornar o estudo mais produtivo, mas também para fortalecer a socialização acadêmica – consideravelmente menor em comparação com o estudo presencial em sala de aula. (PETERS, 2006, p. 41). Portanto, existem várias formas de o professor ou gestor se atualizar ou buscar essas informações.

Em primeiro lugar, a instituição coordenadora da EaD pode administrar um questionário online, assim como os coordenadores e os professores. Em segundo, as informações que forem buscadas por esses intervenientes poderiam alimentar as políticas da instituição. Isso pode ser feito também no âmbito das inscrições para o exame de admissão ao Ensino Superior, durante as aulas, ou mesmo ao final de cada disciplina e/ou curso lecionado, dentre outras possibilidades. Nessa perspectiva, uma vez adquirida essa informação, seria muito importante ela ser

partilhada com a comunidade acadêmica. Isso significa que todos os atores envolvidos na modalidade devem ter a oportunidade de conhecer quem realmente estuda a distância em Moçambique, e quais são as características específicas desse estudante moçambicano. Considerando que o país se caracteriza pela diversidade cultural muito vasta, os gestores, os professores e a sociedade sempre precisarão dessa informação para definir estratégias que estejam à altura dos problemas vivenciados pelos estudantes ou pelas instituições.

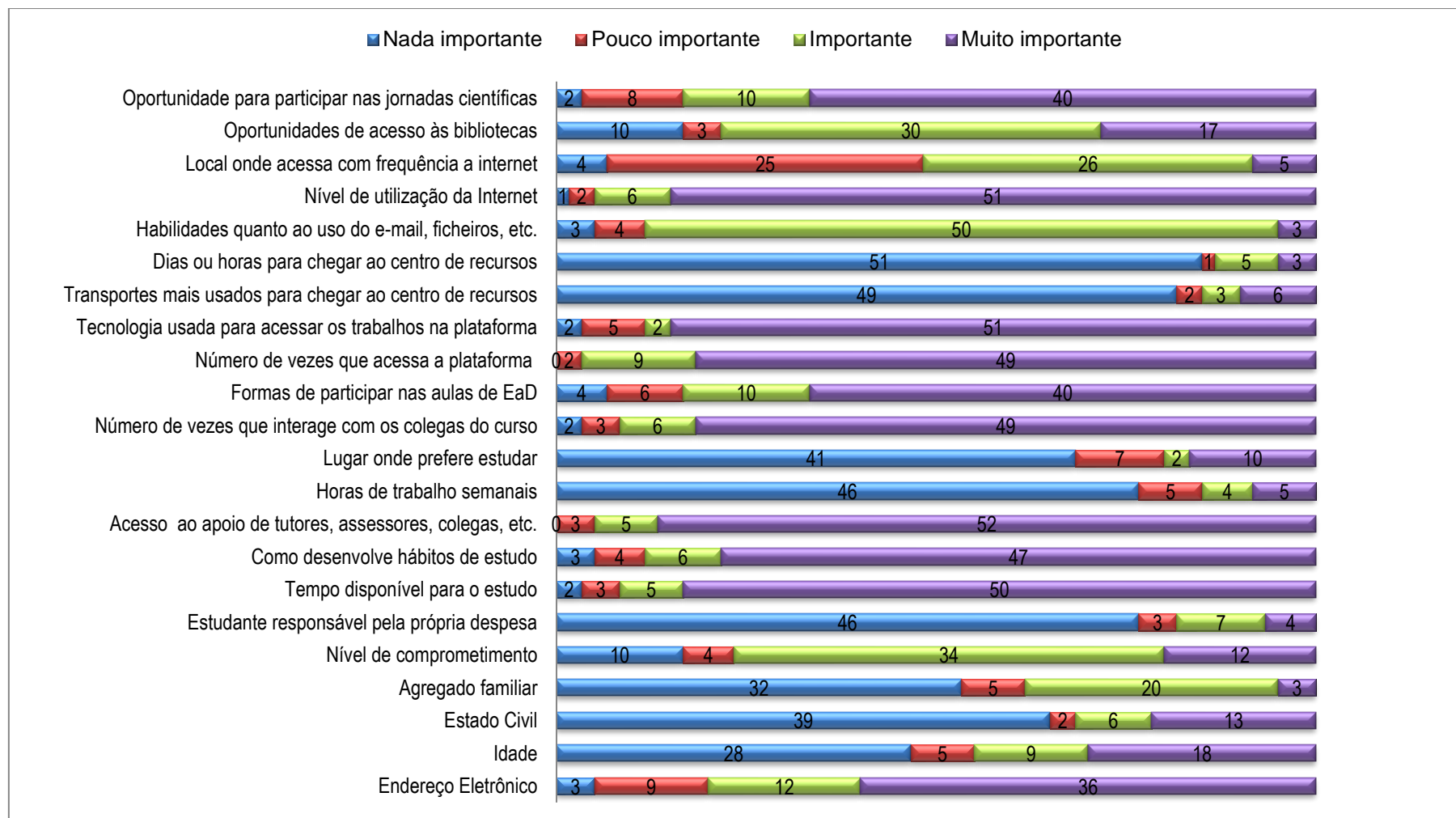
#### **6.2.4 O grau de importância que os professores atribuem às informações dos perfis dos estudantes de EaD**

Que aspectos sobre o perfil dos estudantes os professores consideram importantes para realizar as suas atividades? Dentre várias respostas analisadas sobre essa questão (Gráfico 11 e questão 9), percebemos que, quanto às informações referentes ao agregado familiar (32), ao estudante responsável pela própria despesa (46), ao tempo que o estudante leva de casa para o centro de recursos (51), ao transporte mais usado para o centro de recursos (49), às horas de trabalho semanais (46), ao lugar onde prefere estudar (41), ao transporte mais usado para chegar ao centro de recursos (49) e às horas de percurso necessárias para chegar ao centro (51), mais da metade dos professores consideraram esses dados como não sendo importantes para a realização das suas atividades.

Em relação às outras informações, como oportunidades para participar nas jornadas científicas (40), nível de utilização da internet (51), tecnologia usada para acessar a plataforma (51), número de vezes que o estudante acessa a plataforma (49), acesso ao apoio de tutores e colegas do curso (52), tempo disponível para o estudo (50), modo como desenvolve hábitos de estudo (47) e endereço eletrônico (36), observamos que mais da metade considerou essas informações como sendo muito importantes para a realização das suas atividades docentes. Portanto, pode-se perceber aqui que os professores dão mais importância às informações do perfil do estudante relacionadas com as tecnologias, em detrimento dos aspectos sociais. Encontrar formas de equilibrar estas questões constitui uma tarefa importantíssima para o gestor, haja vista que, de acordo com Latchem (2015), a definição dos indicadores de desempenho e medidas mostra-se controversa, porque algumas instituições se preocupam com dados que são fáceis de medir

(como, por exemplo, número de professores, acervo bibliográfico e taxas de evasão), em vez de se preocupar com a produção, os resultados e os impactos (os benefícios aos alunos graduados, economias e a sociedade como um todo), com foi referido na seção 3.3 desta tese.

Gráfico 10 – Grau de importância que os professores atribuem ao perfil do estudante para a realização de atividades de EaD



Fonte: Elaborado pelo autor.

As questões aqui constatadas, mais uma vez, remetem-nos a indagar sobre a existência de um referencial de qualidade de EaD que oriente as atividades de gestão desenvolvidas pelos professores e pelos coordenadores do curso – aspecto que, a nosso ver, é indispensável para o desenvolvimento das ações de gestão voltadas para a modalidade.

Na tentativa de buscar essas informações, percebemos que os professores não dispõem de tal mecanismo e, como se não bastasse, não foram capazes de demonstrar que as suas atividades são desenvolvidas com base nele. Portanto, tanto no ensino presencial quanto na EaD, a inventariação e utilização das informações do perfil do estudante devem constituir a cultura das instituições. Quanto mais as ações da gestão estiverem voltadas para essas iniciativas, maior será a probabilidade de essas práticas se tornarem hábitos e costumes da organização. Aliás, embora alguns professores ou mesmo alguns gestores moçambicanos estejam tomando essa consciência, o número de profissionais tende a ser ainda muito reduzido. Por isso, concordamos com Mill *et al.* (2010, p. 12) quando advogaram que a otimização dos processos de gestão na Educação a Distância busca alternativas e soluções que passam pela identificação de necessidades, por meio da compreensão de variáveis que compõem o processo, pela integração flexível dessas variáveis e pela busca de soluções viáveis.

Essa ideia de Mill *et al.* (2010) foi também reforçada por Kember (1995). O autor salientou que, para os cursos a distância, a maioria dos estudos não analisa de forma clara tais características como preditores para o resultado de aprendizagem. Entretanto, essas variáveis realmente influenciam o comportamento dos alunos em cenários de aprendizagem nessa modalidade de educação: a informação sobre o conhecimento e as experiências dos alunos são importantes também como pontos de partida para a organização da modalidade. (STÖTER *et al.*, 2014).

Deste modo, compreendemos mais uma vez que o perfil do estudante de EaD é de fundamental importância, porque também alimenta os mecanismos de coordenação, como, por exemplo, as políticas públicas, os planos estratégicos, os projetos e programas, os centros de recursos de EaD etc. Isso significa dizer que esses subsistemas precisam das informações dos estudantes para que o professor e o gestor tenham capacidade de responder eficazmente às suas inquietações, visto que os estudantes de EaD são indivíduos que apresentam diferentes características. Conhecer quem eles são, em que território se encontram e quais são



as tecnologias que lhes permitem participar das aulas, sobretudo valorizá-los, dá a possibilidade aos gestores de melhorarem os seus procedimentos administrativos e, conseqüentemente, pode fortalecer os sistemas da coordenação, da liderança do gestor, do professor e de outros atores envolvidos no processo. Por isso, concordamos mais uma vez com Stöter *et al.* (2014) quando dizem que um pré-requisito deve ser capaz de projetar sistemas de suporte apropriados aos estudantes e estar bem-informado sobre os múltiplos perfis, características e necessidades desse corpo discente diversificado.

Portanto, se uma instituição, por exemplo, oferece cursos presenciais, e se existe uma parceria para uso do mesmo espaço com estudantes a distância, estes talvez precisem acessar serviços de apoio fora do horário escolar regular. Pode ser necessário estabelecer linhas diretas para trabalhos de casa e estar disponível para todos os alunos. Daí que os recursos da biblioteca e do centro de mídia devem estar disponíveis; os laboratórios de informática devem ter qualidade; o acesso a sites e a supervisão de exames devem ser claros e projetados para ajudar o aluno a ser um aprendiz bem-sucedido; as políticas relacionadas ao *feedback* dos instrutores devem ser monitoradas; e os requisitos especiais de alunos a distância devem ser considerados, como envio de tarefas e uso de e-mail, visto que as políticas relacionadas a estudantes e suas necessidades são frequentemente negligenciadas, mas se tornam mais críticas ainda em um ambiente de Educação a Distância. (SIMONSON; BUCK, 2003).

Mais do que os recursos da biblioteca e do centro de mídia, destacados por Simonson e Buck, a proatividade do gestor e dos intervenientes envolvidos na gestão desses espaços é também de fundamental importância. É preciso, igualmente, que os estudantes sintam que os promotores do programa estão interessados na modalidade. (MOMBASSA, 2017). Mas nem sempre essa questão é bem entendida por aqueles que dirigem as instituições, conforme os autores destacam. Outrossim, compreendemos que as políticas de promoção da modalidade devem deixar bem claro que os gestores e os professores deverão desempenhar um novo papel na instituição, porque, na EaD, a inovação e a mudança são questões complexas.

### 6.3 ESTRATÉGIAS PARA UTILIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PERFIL DO ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Utilizar e valorizar são dois termos que precisam ser muito bem compreendidos. De acordo com o Dicionário Online de Língua Portuguesa<sup>109</sup>, utilizar significa fazer uso; usar e valorizar. Por sua vez, entendemos como sendo dar valor a alguma coisa – ou seja, é reconhecer, por exemplo, a importância de um determinado objeto. Explicando melhor os dois termos, poderíamos dizer que uma pessoa pode utilizar um objeto, mais não lhe dar o devido valor, ou mesmo não lhe acrescentar algum valor, ou não o reconhecer como sendo importante.

As instituições de EaD, como temos afirmado ao longo do presente estudo, devem ser percebidas como uma das estratégias para o desenvolvimento das nações. Tanto em países de economia central quanto em países de economia periférica, o comprometimento com sua implementação deve ser de todos, independentemente de raça, grupo étnico e religião. Portanto, é dever de todos contribuir para uma educação justa, visto que esta constitui um direito social e o maior investimento necessário para o desenvolvimento de uma nação. Por isso, um país que não investe estrategicamente na educação está a cometer o próprio suicídio.

Estudos voltados para estratégias organizacionais apontam que o termo estratégia pode ser compreendido e abordado à luz de diferentes perspectivas. No entanto, a definição adotada para o presente estudo circunscreve-se ao termo clássico, isto é, estratégia como sendo a mobilização de todos os recursos da organização para o alcance dos objetivos a longo prazo.

Trazendo os ensinamentos de Mitzemberg e Quim, uma estratégia pode ser definida como o padrão ou o plano que integra as principais metas políticas e a sequência de ações de uma organização em um todo coerente. “Uma estratégia bem-formulada ajuda a ordenar e alocar os recursos de uma organização para uma postura singular e viável, com base em suas competências internas e relativas, mudanças antecipadas no ambiente e providências contingentes realizadas por oponentes inteligentes”. (GUILARDUCCI; DORNELAS, 2016, p. 1770).

---

<sup>109</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/utilizar/>.

Em termos da sua característica, uma estratégia<sup>110</sup> atua da seguinte forma:

Descreve como caracterizar as metas e os objetivos definidos para organização; leva em consideração os valores pessoais e sociais que cercam a empresa; orienta a alocação e o emprego dos recursos humanos e financeiros; cria uma vantagem de mercado sustentável, apesar da concorrência intensa e obstinada. (MULLER, 2003, p. 29).

No contexto da educação, quando falamos de estratégias de gestão orientadas para a promoção e o desenvolvimento de práticas de organização e gestão de unidades de EaD, referimo-nos às ações de gestão que devem ser desencadeada são de nível dos departamentos das faculdades que oferecem os cursos a distância. Várias pesquisas destacam a liderança e a coordenação dos gestores como eixos temáticos que devem ser considerados e, cada vez mais, aperfeiçoados, fundamentalmente na área da educação. A precariedade da gestão pode ser verificada em algumas instituições, pelo fato de haver uma tendência de as entidades voltadas ao ensino serem geridas na perspectiva das filosofias da gestão empresarial.

Alguns autoressalientam que a liderança, no âmbito empresarial, não pode ser equiparada à liderança do ensino presencial, embora a gestão educacional, como Mill *et al.* (2009) bem apontam, em geral,

Baseia-se na administração científica (gestão empresarial), mas guarda certas especificidades que merecem cuidados especiais dos gestores. Por ser uma instituição/empresa de natureza peculiar, as formas de planificar, organizar, dirigir e controlar a escola/universidade precisa ser diferenciado das decisões do gestor empresarial tradicional; pelo tipo de instituição, a gestão da educação superior distingue-se da gestão da educação básica. Da mesma forma, a gestão da EaD deve ser tratada distintamente da gestão da educação presencial (embora suas bases sejam as mesmas). (MILL *et al.*, 2009, p. 7).

A ideia aqui não se circunscreve ao privilégio de uma instituição em detrimento da outra. Tratar distintamente as duas modalidades significa que as formas da sua implementação diferem em quase todos os aspectos, embora o objetivo central das duas modalidades seja proporcionar melhor aprendizagem ao estudante. Enquanto nas instituições presenciais, por exemplo, não se observa um elevado número de suportes tecnológicos para viabilizar a aprendizagem, nas

---

<sup>110</sup> Também podem ser incluídas no presente estudo cinco definições indispensáveis para a compreensão da estratégia, conforme argumentado por Mizemberg, a saber: estratégia como plano, como padrão, como perspectiva, como posição e como truque.

instituições a distância, as tecnologias modernas são indispensáveis. Ou seja, na educação presencial, um determinado número de aulas é uma condição da regulação dos aprendizados dos estudantes; e, na educação a distância, organizam-se instâncias flexíveis de apoio aos estudantes, mediante estratégias e recursos variados. (COIÇADO, 2001, p. 56).

Os recursos variados podem ser agrupados em duas categorias:

Administrativo e pedagógico. Os administrativos são percebidos como tudo o que corresponde ao conjunto das ações, recursos e serviços disponibilizados ou exigidos pelo relacionamento entre o aluno e a instituição; E os pedagógicos normalmente correspondem ao conjunto das ações, recursos e serviços disponibilizados ou exigidos exclusivamente durante a interação do aluno com os materiais pedagógicos, com os tutores e professores, com os colegas ou durante a execução de trabalhos e avaliações. (LAYOLLA, 2009, p. 149).

Embora exista um crescimento no âmbito da reestruturação das instituições que viabilizam essa modalidade de educação em quase todo o mundo, na sua maioria, elas caracterizam-se pela insuficiência de propostas não flexíveis. Até mesmo outras instituições deixam-se comprometer para oferecer cursos sem, no entanto, garantir a logística necessária para sua implementação.

Um estudo sobre as problemáticas de gestão da modalidade desenvolvido por Preti (2013) reporta algumas inconveniências resultantes das fragilidades organizacionais de algumas instituições moçambicanas. O autor, naquele ano, alertou que

Os Pólos de Maputo e de Lichinga, ainda que funcionando em espaços arquitetonicamente bem construídos apresentavam problemas nas instalações elétricas, no fornecimento de água e na rede para funcionamento da internet. Assim, sem energia e sem internet, tutores presenciais e estudantes não tinham acesso à plataforma do curso no Polo. Tinham, então, que recorrer às salas de "Internet Café". (PRETI, 2013, p. 34).

Os problemas identificados pelo autor acima citado assemelham-se às constatações trazidas por Brito (2010), Chovano (2012) e Mombassa (2013) (Cf. Capítulo 3 desta tese). Só para lembrar, esses autores observaram que os programas de EaD, principalmente promovidos pelas instituições públicas, enfrentavam a falta de recursos humanos capacitados para atuarem na modalidade. E o esforço, no âmbito da gestão, de acordo com Mombassa e Arruda, enquadrava-se mais na potencialização de suportes tecnológicos, em detrimento da compreensão

de como esses suportes contribuíam para o sistema de coordenação e fortalecimento dos conteúdos que estavam sendo transmitidos. (MOMBASSA; ARRUDA, 2019).

Compreendemos, a partir dessas constatações, que a ideia central em um projeto de EaD não visa a potencializar o sistema de tecnologias. É necessário que os conteúdos a serem lecionados sejam bem elaborados; e também não se pode perder de vista que a tecnologia mais moderna não garante a qualidade da proposta. Os recursos de aprendizagem idealizados para uma página *web* ou para um livro envolvem desenvolvimento de conteúdo; sua qualidade não está relacionada ao suporte, mas aos conteúdos que ali se desenvolvem e às atividades que possam gerar uma boa aprendizagem. (LITWIN, 2001).

Uma boa aprendizagem pressupõe refletir sobre as formas de aprender dos estudantes e compreender que atualmente, como destaca Assumpção (2012), eles cresceram na era digital, e os estímulos aos quais foram submetidos afetam a maneira como aprendem e suas expectativas em relação ao tipo de educação que gostariam de receber. Além disso, é preciso ter uma visão assertiva sobre as estratégias de gestão e sobre como os processos atuais se desenvolvem. Isso só pode ocorrer quando houver sintonia entre os atores envolvidos – ou, ainda, quando tivermos a consciência da importância do nosso papel na sociedade.

Com a pretensão de compreender as ações de gestão desenvolvidas ao nível das instituições públicas moçambicanas, foram consideradas as seguintes questões-chave: como os professores são incentivados a promover e a valorizar o perfil do estudante, e que mecanismos de gestão são utilizados pelos diretores do curso para promovê-la? Como se caracteriza o nível de coordenação entre a faculdade e o Centro de EaD quanto à disponibilização de informação sobre o perfil do estudante?

### **6.3.1 Quanto à promoção do perfil de estudante e os mecanismos utilizados**

Ao refletirmos sobre essas questões, percebemos que alguns dos entrevistados não conhecem as suas atribuições, uma vez que consideram o centro de EaD como sendo responsável pelo desempenho dos professores –daí que deveria o centro se responsabilizar por essa questão.

O centro é que avalia os professores [...]; tem promovido encontros. Penso que não compete a mim realizar essa atividade. (C3).

Acho que não é da minha responsabilidade gerar informações sobre o perfil dos estudantes ou exortar os professores a valorizar essas informações; porque o centro é que sabe [...]; tem feito capacitações. (C1).  
Quando há algum problema o centro recomenda que eu fale com os professores [...]. (C4).

Notam-se aqui problemas de compreensão em relação ao papel de coordenador de curso por parte dos profissionais entrevistados, como foi referido. Entendemos que, ao imputar essa responsabilidade somente ao centro, provavelmente podem estar a comprometer o avanço da credibilidade dessa modalidade de educação ao nível da instituição. De acordo com Daniel Mill (2014), o coletivo de profissionais que desempenham a docência e os tutores (presencial e virtual) ocupam papel de destaque. Isso porque sua atuação está relacionada diretamente ao aluno, por meio da mediação do processo de ensino-aprendizagem, acompanhando os estudantes e motivando-os na construção dos conhecimentos durante o curso. (CHAQUIM; AREÃO, 140-141).

Para C2, não existe uma estratégia consensual sobre como sistematizar as informações do perfil do estudante. Os professores trabalham sem um termo de referência para atender aos problemas dos alunos. Nesse sentido, com vistas a melhorar a sua intervenção nos assuntos de EaD, ele esclareceu ainda que:

Têm aconselhado os professores por forma a dar devida atenção aos alunos. Mas há casos em que essas questões são deixadas de lado porque não têm a consciência da importância de dar assistência contínua aos estudantes. (C2).  
Os professores não conhecem quem são os estudantes que eles ensinam; sentimos um distanciamento entre o estudante e o professor. (C5).

O estudante como sujeito principal da EaD deve ter todas as condições adequadas para aprender nessa modalidade. E os profissionais (gestor e professor) envolvidos na modalidade devem demonstrar esse comprometimento no seu dia a dia. Em outros termos, é preciso evitar práticas dispersas e criar termos de referência para nortear a sua atuação. Daí que concordamos com Gonçalves (2012, p. 297) quando alertou para a necessidade de as instituições optarem pelo modelo de espaço de EaD centralizado, porque, segundo as análises de experiências já publicadas, o modelo descentralizado tende a diminuir em comparação ao modelo de oferta centralizado.

Algumas causas desse insucesso, ainda de acordo com o mesmo autor, estão relacionadas com a carga muito elevada de trabalho que os professores recebem, o que dificulta a atenção efetiva das atividades da modalidade; e também

não há uma apropriação institucional da experiência, uma vez que ela fica restrita ao âmbito individual do professor, ou a cada unidade que a desenvolve. Nesse contexto, uma mesma solução pode ser desenvolvida e experimentada por várias unidades, isoladamente, em uma mesma instituição, dispersando recursos e esforços. Adicionalmente, os dados e análises gerados não são distribuídos e não ficam disponíveis para estudos e pesquisas, causando perda acadêmica significativa, entre outras questões. (GONÇALVES, 2012, p. 279-297).

Embora C2 procure orientar os professores a lidar com estudantes, tanto ele como os demais coordenadores não foram capazes de esclarecer os mecanismos que utilizavam para influenciá-los a melhorar a sua atuação. Essa dificuldade corrobora vários autores (BUQUE, 2010; BRITO 2010; CHOVARO, 2012; MOMBASSA, 2013) quando enaltecem a necessidade de qualificar os diretores de curso, uma vez que muitos deles não são especialistas da modalidade e, na sua maioria, provêm de um contexto de ensino presencial em que as características da atuação são diferentes das de EaD.

Ao relacionarmos os argumentos dos coordenadores do curso entrevistados com a configuração da base legal que orienta a sua prática – tanto na UP quanto na UEM –, percebemos que, nas duas instituições, não existe um regulamento pedagógico específico muito bem detalhado sobre EaD para gestão das unidades acadêmicas que oferecem tais cursos<sup>111</sup>. Existe uma prática enraizada de se utilizar o regulamento do ensino presencial para orientar as atividades da modalidade. Essa forma de proceder pode trazer uma influência à atuação dos atores envolvidos no programa, se considerarmos que muitos deles não têm formação em EaD, e outros podem ter dificuldades de transportar e interpretar o que consta nos regulamentos do ensino presencial para aplicá-los na educação a distância. Nesse sentido, acreditamos que essa situação pode ser um dos fatores que esteja a influenciar negativamente alguns coordenadores a não se dedicarem à modalidade de forma efetiva, uma vez que não há clareza sobre o tema, nem um termo de referência de qualidade sobre a sua atuação na EaD ao nível da instituição.

A literatura que aborda gestão de sistemas de EaD esclarece-nos algumas atribuições dos órgãos acadêmicos e dos centros de Educação a Distância. No

---

<sup>111</sup> Enquanto na UP, por exemplo, em alguns casos, o diretor de curso do ensino presencial é o mesmo do ensino a distância, na UEM, existe um diretor de ensino presencial e outro que atua a distância.

geral, os centros de EaD são unidades orgânicas que têm por objetivo administrar, coordenar e assessorar os cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão na modalidade<sup>112</sup>. Significa, em outras palavras, que esse órgão tem a função de apoiar as iniciativas dos órgãos acadêmicos que têm a intenção de implementar essa modalidade de educação. E isso não se faz de forma isolada. As faculdades ou os departamentos que oferecem os cursos a distância, por exemplo, devem trabalhar em sintonia com os centros, com vistas a garantir uma melhor coesão na organização. Isso pressupõe a adoção de regulamentos específicos e a distribuição de papéis dos órgãos acadêmicos e dos centros de EaD. Parece-nos que essa ideia ainda não está sendo muito bem enraizada em países de economia periférica, como é caso de Moçambique, embora existam documentos normativos que legitimem o funcionamento dos centros. Observam-se ainda nichos de resistência que, em nosso entender, precisam ser eliminados.

[...] A implementação da EaD, com vistas à convivência harmônica e integral inter-relacionada com a educação presencial exige mudança em toda a estrutura organizacional da instituição tanto em termos de recursos materiais, humanos, financeiros, informacionais e espaço-temporais. Tudo isso precisa ser bem administrado pelos gestores em suas decisões de planejamento, organização, direção e controle dos processos. (MILL *et al.*, 2009, p. 8).

A excelência dos processos, segundo Moore e Kersley (2010), reside na definição dos papéis dos agentes envolvidos na EaD –professores, coordenadores tutores, supervisores, gestores, dentre outros –, que possuem funções definidas para garantir a logística necessária e acompanhar os estudantes durante todo o decorrer do curso, de forma a sanar as dúvidas, transmitir informações, motivar e contribuir na construção do conhecimento. Desse modo, a organização e a gestão de EaD não se restringem aos profissionais responsáveis pelos cursos e programas online em uma instituição convencional. Além disso, as atitudes, o conhecimento e o apoio da reitoria são fundamentais. (PAUL, 2014). Isso significa que o suporte do líder tem de ser mais do que formal ou legal: ele tem de ser ativo. (SARASON, 2012, p. 459).

Esse ponto de vista demonstra que os líderes, no contexto de EaD, devem ter uma atitude proativa. Para além de delinear ideias e sugerir mudanças, devem estimular a criatividade na implementação dos programas da modalidade.

---

<sup>112</sup> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/institucional/legislação-ead-1>.



### 6.3.2 No tocante ao mapeamento do perfil do estudante e aos aspectos considerados

Quanto a esse aspecto, percebemos que alguns coordenadores (02) assumiram que existe mapeamento, e outros assumiram que não existe (04). Mas esse mapeamento que existe, segundo os entrevistados, visa apenas a captar informações básicas, como dados sobre a localização do estudante e o local dos exames.

Além de abordarem a existência da prática do mapeamento, justificaram essa afirmação dizendo: “na plataforma vem esta informação. Essa informação existe [...]; eu quando quero essa informação sei onde ir buscá-la; claro que não são todos os coordenadores e os professores que valorizam essas informações. Talvez porque não têm conhecimento.” (C5 e C6).

Na senda da mesma questão, um dos entrevistados esclareceu que:

Antes sabiam quem são os seus estudantes. Isso porque o curso atendia os funcionários públicos, e mesmo estava sendo dado juntamente com a universidade brasileira. Mas atualmente, não sabemos a proveniência dos nossos estudantes. A proveniência é diversa, nós não sabemos qual é a proveniência [...]. Eu, como diretor do curso, tinha de fazer um estudo. Mas isso precisa de tempo. Era necessário melhorar o filtro de entrada no curso. Recebemos alunos que não sabem usar as tecnologias. Não temos formação sobre as metodologias de EaD. Agora informações sobre o seu perfil eu não tenho. (C3).

Está evidenciado, no depoimento desse coordenador, o sentimento de necessidade em compreender quem é o estudante que ele ensina. Além disso, percebemos que o entrevistado reconhece a importância de se fazer um estudo para compreender a proveniência dos estudantes, prática essa que antes era desenvolvida conjuntamente com a universidade brasileira.

Para outros diretores entrevistados, a prática de inventariação do perfil do estudante é quase inexistente; não faz parte do cotidiano da faculdade; e, em nenhum momento, foi promovido esse tipo de iniciativa. Para esses coordenadores, as informações que lhes chegam dizem respeito ao local onde será realizado o exame, bem como às estatísticas sobre o número de estudantes do sexo masculino e do sexo feminino que aprovaram e reprovaram.

Embora haja essa iniciativa, para C4, alguns professores, muitas vezes, desvalorizam-na, porque não percebem a sua essência.

Tem se registrado falta de compressão quando há um atraso no envio de um trabalho, não costuma haver muita tolerância, os professores até mesmo alguns coordenadores não têm dado conta dessas questões de mapeamento. Se nós tivéssemos o mapeamento ajudaria para monitoria. [...]; também devo-lhe dizer que as visitas de monitoria não abrangem todas as províncias. Por exemplo, temos casos em que, numa província, temos apenas três estudantes. É muito oneroso fazer uma visita de monitoria para ir assessorar três estudantes. (C4).

Mais uma vez, a partir das falas dos coordenadores, percebemos que a cultura de mapeamento provavelmente não constitui prática ao nível dos departamentos, embora existam iniciativas reducionistas para esse efeito. Nesse sentido, quando se fala de mapeamento do perfil do estudante dessa modalidade de educação, não só se deve procurar buscar elementos básicos, como local de realização do exame e localização do estudante, como foi afirmado. É preciso que se defina que aspectos demográficos e socioeconômicos é necessário conhecer para que o gestor e o professor tenham a capacidade de compreender a dispersão demográfica dos estudantes e, a partir daí, reunir esforços necessários para que o aluno tenha assistência efetiva – claro, não descuidando, nesse sentido, das informações provenientes do centro de EaD.

No que se refere ainda aos aspectos colocados por C4, C1 acrescentou:

Às vezes tem tido as pautas no fim de cada bloco. Não temos listas organizadas com antecedência; temos tutores; eles lidam diretamente com o centro; eles são mais facilitadores do processo. Em caso de um estudante querer defender a sua monografia, eles procuraram dar esse suporte. Nós, como faculdade, não sabemos quantos estudantes temos, por exemplo; existe contato entre o professor e os tutores [...]; eu tenho me inteirado com todos os tutores do curso que estão no país. Mas os professores não. O “centro” é que recruta e seleciona os tutores. (C1)

Nota-se, no depoimento de C1, que os tutores provavelmente têm forte ligação com o centro em detrimento dos professores. Em nossa opinião, é importante partir para ações mais robustas. Isso passa necessariamente pela reestruturação dos departamentos para que eles se sintam integrados ao sistema, visto que, segundo Paul (2014), um número significativo de autores condena a maneira casual e aleatória pela qual a aprendizagem online tem sido introduzida em muitas faculdades e universidades.

Sob ponto de vista da compreensão do funcionamento das estruturas organizacionais, conforme Mintzberg, uma estruturação eficaz requer um ajuste entre fatores situacionais e parâmetros de *design*. A organização eficaz se

caracteriza pela idealização e requalificação da sua estrutura para que tenha capacidade de compreender e atender a determinada situação, exigindo uma consistência entre os fatores internos e contingenciais, para que possa atuar de forma sistêmica. Os parâmetros de *design* são constituídos pela forma como é feita a divisão do trabalho e como esse trabalho é coordenado. (MINTZBERG, 2003; PAULA *et al.*, 2008, p. 52)<sup>113</sup>. Parece que essa visão ainda constitui um calcanhar de Aquiles ao nível dessas instituições.

### **6.3.3 A coordenação na disponibilização das informações sobre o perfil do estudante de EaD**

A quem compete disponibilizar os dados e informações sobre o perfil do estudante de Educação a Distância nas instituições de EaD? Essa pergunta levamos a afirmar que os gestores, os professores e os tutores devem se dedicar à atualização das suas práticas com base também nos dados e informações dos estudantes. Além disso, não adianta o centro de EaD realizar pesquisas sobre o perfil do estudante sem partilhá-lo com os demais intervenientes da modalidade. Nesse sentido, os departamentos das faculdades que oferecem os cursos a distância devem também assumir tal responsabilidade.

Uma instituição de Educação a Distância que não sabe dizer quais são as características do perfil do estudante que recebe a cada período pode estar a pôr em perigo a implementação dos programas de EaD. O movimento de gestão administrativo-pedagógica que se realiza em torno dessa modalidade só pode ter sucesso se os que estão à frente tiverem a consciência das condições dos estudantes. Não se está aqui a dizer que o professor ou o gestor deveriam "cuidar" do estudante, ou mesmo ser responsáveis pela sua situação socioeconômica; mas se está a propor que as ações de gestão devem permitir a inclusão e o direito à educação para todos e todas. Isso pressupõe dizer que a gestão, por evidência, deve ser incorporada nas instituições de ensino.

Quando se fez a questão sobre como são coordenadas as atividades de gestão voltada para a sistematização do perfil do estudante, C1 respondeu que:

---

<sup>113</sup> Para Paul (2014), o planejamento estratégico para a aprendizagem online é de extrema importância, visto que muito dessa aprendizagem chegou às instituições presenciais pelos esforços individuais de membros do corpo docente.

[...] alguns professores apenas no início da aula têm procurado fazer alguma inventariação para saber quantos alunos a turma tem, onde estão esses alunos... Mas informações mais detalhadas provindo de estudos profundos sobre suas características [...]; nós nunca tivemos talvez o Centro. (C1).

Eu não tenho uma informação mais concisa. Às vezes solicitamos o e-mail, número de celular do estudante. Essa prática também abrange os professores. (C7).

Essa questão remete-nos a pensar na problematização das formas de promover a modalidade no seio da classe docente. Além dos inquéritos *online* para captar informações dos estudantes, as teorias de EaD orientam que os centros de EaD tenham uma visão macro quanto à disponibilização da informação referente aos estudantes. Embora as informações geradas por esse órgão sejam úteis para aperfeiçoar os procedimentos administrativos e pedagógicos, numa visão holística, os órgãos acadêmicos têm a função de permanentemente atualizar as informações dos estudantes de forma micro. Os diretores de curso e os professores é que estão permanentemente em contato com os estudantes, e compete a eles acautelar essas questões, porque o curso é também gerido ao nível da faculdade. Daí que concordamos com Mintzberg (2003) e Hoy, Miskel e Tarter (2015) pelo fato de terem advogado que

A padronização do trabalho ou do processo constitui uma das estratégias fundamentais para as organizações; ela é obtida pela especificação ou programação dos conteúdos do trabalho; e as instruções escritas para desenvolver um Plano ou mesmo como uma determinada atividade, por exemplo, é descrito cuidadosamente em instruções passo a passo (MINTZBERG, 2003; HOY; MISKEL, TARTER, 2015).

Fica patente, na contribuição dos autores supracitados, a necessidade de padronização das tarefas. Dito de outro modo, em vez de cada departamento, por exemplo, realizar estudos sobre o perfil do estudante com objetivo de alimentar as suas práticas de gestão, poder-se-ia muito bem definir em conjunto o tipo de informação necessário que deveria ser captado, sempre tendo em conta as características dos cursos. Isso evitaria como bem destacou Gonçalves (2012), perda de dados e informações mais consistentes que, em algum momento, poderiam ser úteis para a reestruturação de algumas atividades.

Também questionamos aos professores se o centro disponibiliza e/ou partilha as informações sobre o perfil do estudante de EaD (questão 5). Dos 60 professores inquiridos, 48 responderam que não são disponibilizadas essas informações. Os

demais (12) confirmaram a disponibilização – embora, desse grupo, 10 tenham afirmado que o centro raramente as disponibiliza, e dois tenham respondido que as disponibiliza sempre (questão 6).

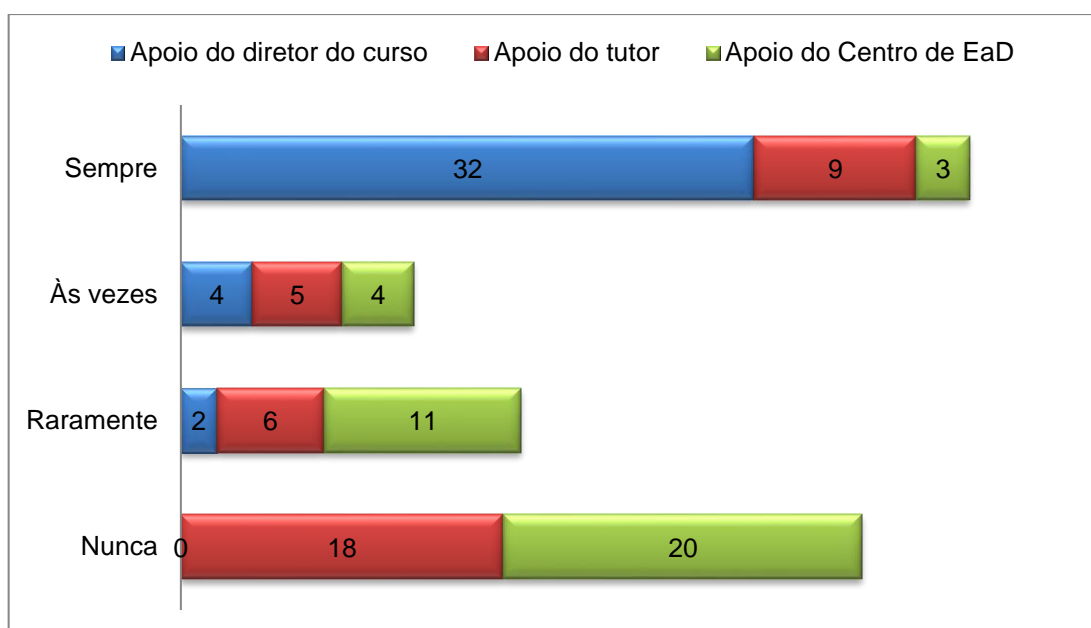
Ainda relativamente à disponibilização das informações sobre o perfil do estudante ao nível da faculdade, 49 dos inquiridos afirmaram que, ao nível do seu departamento, tais dados não são disponibilizados, e 11 afirmaram o contrário (questão 7), embora os 60 professores tenham apontado, ainda, que sentiam a necessidade de utilizá-los (questão 8). Nesse contexto, percebemos, mais uma vez, que tanto os coordenadores como os professores afirmam que a partilha do perfil do estudante não constitui prática ao nível do departamento, embora o Coordenador 3 tenha dito que não tinha uma informação mais concisa sobre essas questões.

O departamento que oferece os cursos a distância, geralmente, faz parte de uma faculdade, a qual, por sua vez, está integrada a uma universidade. Assim, provavelmente estejam a ocorrer algumas práticas menos abonatórias que talvez estejam a contribuir para que as práticas de disponibilização das informações dos estudantes não se façam sentir de maneira uniforme. Talvez haja resistência a mudanças por parte dos professores, ou mesmo dos coordenadores. Para C5, tem havido algumas "guerras" entre o centro e os docentes: "Os alunos têm apresentado problemas que não compete aos professores resolver [...]. Apresentam problemas de energia e falta de *internet*. Por outro lado, C7 afirmou que trabalhava "sem condições [...]" e que tem "imensas dificuldades de acompanhar o ritmo dos problemas que são levantados pelos estudantes". Nesse sentido,

O ritmo e a complexidade das mudanças tecnológicas exigem cada vez mais que as lideranças conheçam e atendam as tecnologias mais recentes; Dessa forma, para que isso ocorra a implementação da EaD deve ser um esforço colaborativo entre o departamento, a faculdade e administração central, em conjunto com o chefe de departamento, que tem uma função crucial em todo o processo. (PAUL, 2015, 180-186).

Quanto ao nível de solicitação dos serviços de EaD por parte dos professores, questionamos se existiam esses serviços ao nível da faculdade (questão 13). Aferimos que a maioria desses profissionais reconhece a sua existência (38), embora 22 tenham afirmado que eles não existem. Neste sentido, para melhor compreensão das opiniões dos 38 professores que assumiram a existência dos serviços de EaD, é apresentando, a seguir, o gráfico referente à solicitação dos serviços da modalidade.

Gráfico 11 – Solicitação dos serviços de EaD pelos professores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Portanto, dos 38 que afirmaram a existência dos serviços de apoio (questão14), 32 disseram que sempre têm solicitado o apoio do diretor do curso; quatro às vezes; dois raramente; e zero nunca. Em relação aos tutores, nove responderam sempre; cinco às vezes; seis raramente; e 18, nunca. Por fim, em relação aos professores do centro, três responderam sempre; quatro às vezes; 11, raramente; e 20, nunca (Gráfico 11).

Haja vista esse contato entre os intervenientes importa realçar que, com base nos dados aferidos, o diretor é a pessoa mais solicitada pelos professores. Também observamos que os serviços dos tutores são menos solicitados se comparados a os do diretor do curso. Nessa perspectiva, acreditamos ser necessário compreender quais são os fatores que podem estar a contribuir para essa situação. Daí que sugerimos ser necessário descongestionar a pressão do diretor do curso e ampliar a relação de trabalho entre o tutor e o professor, uma vez que eles é que lidam permanentemente com os estudantes.

Outro dado importante que nos chamou a atenção é a plataforma usada para a disseminação dos serviços de EaD ao nível das faculdades. C7 afirmou que não tem acessado a plataforma da sala para saber quem são os estudantes que têm tido problemas; “eles (o Centro) é que informam aos docentes”. Já C3 alegou que não conhece os tutores que estão nas províncias e não sabe como eles são selecionados; e, ao mesmo tempo, questionou como o professor vai confiar nos

tutores que estão nas províncias se, em nenhum momento, eles têm tido a oportunidade de realizar atividades conjuntas de coordenação: “[...] percebe-se que estamos perante um sentimento da ausência de mecanismos sólidos de participação, traduzindo-se em questões do tipo ‘eles estão lá e nós estamos aqui’”. Quanto a esse aspecto,

[...] colaboração estabelece relações, mas também pode dividi-las. Andy Hargreaves (1996, p. 36). [...]; quando em uma mesma instituição que oferece formas de estudo presenciais e a distância as equipes profissionais constituem suas práticas de forma balcanizada, será muito difícil a projeção de trabalhos cooperativos para o desenvolvimento de propostas flexíveis. A criação de espaços para o diálogo e o intercâmbio que permitam às diferentes equipes assumirem como uma “instituição total” constitui um desafio no momento de pensar propostas colaborativas de educação à distância em organizações ameaçadas pela balcanização. (COIÇAUD, 2001 p. 63-64).

Nesse sentido, é conveniente registrar, ao mesmo tempo, que certos tipos de estrutura criam obstáculos à participação, ao passo que outras estruturas viabilizam soluções. (MENDONÇA, 1987, p. 50). Para que exista uma liderança no estilo democrático, é preciso dispor de uma estrutura e um quadro de referências e controles que reforcem essa forma de liderar. Mais do que isso, os líderes de EaD, de forma sábia, devem ter a capacidade de explicar que “nem sempre participação é o melhor caminho para executar tarefas. Existem circunstâncias sob as quais decisões autoritárias, unilaterais ou delegação a uma única pessoa faz mais senso.” (MENDONÇA, 1987, p. 59). Isso significa que “Idealmente é o problema que determina o veículo, se participação ou não.” (MENDONÇA, 1987, p. 59). Nessa linha de argumentação, são várias as estratégias que podem ser formuladas para que as atividades de gestão nas unidades de EaD tenham sucesso:

a) Em primeiro lugar, é necessário que o líder de uma instituição de EaD tenha capacidade de transformar a sua organização em organização aprendente<sup>114</sup>. Neste contexto, exige-se dele potencialidades que modifiquem seus processos e práticas de ensino-aprendizagem e, em consequência, a sua estrutura e dinâmica organizacional, o que implica dispor desses líderes com novas aptidões cognitivas e atitudinais. (NHAVOTO, BUENDIA; BAZO, 2009);

<sup>114</sup> Para Sange (1990), as organizações que aprendem são aquelas nas quais as pessoas aprimoram continuamente suas capacidades para criar o futuro que realmente gostariam de ver surgir. O raciocínio básico para tais organizações é que em situações de mudanças rápidas, apenas aquelas que são flexíveis, adaptáveis e produtivas irão se destacar. Para que isso aconteça, argumenta-se, as organizações precisam descobrir como aproveitar o compromisso das pessoas e a capacidade de aprender em todos os níveis. Disponível em: <https://api.ag.purdue.edu/api/depotws/File.ashx?t=f&i=11736>.

- b) Os atores envolvidos na EaD devem: i) Desenvolver estratégias para aumentar ou incrementar uma comunicação efetiva em todos os níveis; ii) Criar um ambiente onde os indivíduos se sintam livres e expandam as suas opiniões; iii) Providenciar a retroalimentação ou feedback dos processos e resultados; etc. (NIEUWENHUIS, DE JAGER, 2005);
- c) Antes de tudo, devem entender a sua finalidade, o porquê da sua existência para o grupo e para a organização. Entender o seu papel é fundamental para que crie um ambiente de sucesso, para isso é importante ter virtudes, e algumas são primordiais, tais como: eficácia (levar o grupo a atingir objetivos e metas definidos pela organização), saber ouvir (ouvir atentamente os seus liderados, filtrar os assuntos importantes e deixar que as melhores ideias prevaleçam, criando assim um ambiente de inovação), saber delegar tarefas (não centralizar tudo, saber delegar é praticar a confiança no grupo) e desenvolver o grupo (contribuir para o desenvolvimento de cada indivíduo do seu grupo, formar líderes e sucessores)<sup>115</sup>.

Além disso, as instituições devem, cada vez mais, aperfeiçoar os mecanismos de comunicação para que os intervenientes se sintam integrados ao sistema. De acordo com os dados dos inquiridos (os professores), o seu raio de ação na modalidade dá-se mais com os diretores, coordenadores de curso ou do centro, em detrimento dos tutores. Aliás, a função desse profissional, como pode ser observado Gráfico 11, ainda precisa de ser aproveitada com mais frequência.

A partir de tais considerações, podemos afirmar que não existe uma única estratégia para fortalecer os sistemas de instituições de EaD, uma vez que cada instituição tem características peculiares que a caracterizam. Neste contexto, competirá aos gestores dos diferentes níveis de gestão definir caminhos ou formas de adotar a melhor estratégia que se enquadra ao contexto. Isso pressupõe a existência e a constante aprimoração dos mecanismos de coordenação, se partirmos do princípio de que ela é fundamental para que "a organização alcance sua missão global". (BATEMAN; SNELL, 1998).

---

<sup>115</sup> Disponível em: <https://pdfslide.net/documents/processos-gerenciais-profo-adilson-lima-adilsonsumcbr-planejamento-da-informacao-ftp-directory-ftpftpalumcbralunoadilsonlima12462-planejamento.html>.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de EaD que primam pela qualidade só poderão ter sucesso se houver indivíduos cada vez mais comprometidos com as atividades que lhes são incumbidas. Mas esse comprometimento deve estar acompanhado de políticas públicas de educação robustas, capazes de dar substância ao processo de implementação de atividades inerentes a essa modalidade de educação em qualquer nível de ensino.

O nosso propósito, neste trabalho, foi analisar a gestão de EaD a partir dos perfis estudantis nas instituições de ensino que oferecem cursos superiores a distância. Para tal, foi definido o seguinte problema de pesquisa: como o conhecimento sobre o perfil do estudante vinculado a cursos a distância pode apoiar a implementação de boas práticas de organização e gestão das unidades acadêmicas que oferecem tais cursos?

Como forma de responder a essa questão, iniciamos, primeiramente, por explicar a importância desse perfil para a organização e a gestão de unidades de EaD; em seguida, buscamos compreender o nível de utilização desse perfil pelos docentes e coordenadores; e, por fim, procuramos sugerir as estratégias utilizadas para sua valorização.

Em virtude dos fatos mencionados em relação à relevância do perfil do estudante para a organização e a gestão de unidades de EaD, concluímos que, quanto ao perfil dos estudantes inquiridos, algumas das suas características não diferem daquelas apresentadas por alguns autores (MOORE, 2007; STÖTER *et al.*, 2015; PETERS, 2006). Nesse sentido, 66% dos estudantes têm entre 30 e 40 anos; na sua maioria estão empregados (97%); possuem tecnologias básicas para frequentar a modalidade (computador, 44%, e celular, 55%); e muitos deles têm acesso à internet (50% em casa e 40% na empresa onde trabalham, em detrimento do centros de recursos – 10%).

Para os professores e gestores, embora reconheçam a importância dos perfis estudantis, essa relevância se configura nos aspectos do processo de ensino e aprendizagem em detrimento de outras dimensões do sistema de EaD, como, por exemplo, alimentação das políticas públicas voltadas para infraestrutura das TICs, desenvolvimento profissional docente, recursos digitais, avaliação e monitoramento. Pelos dados coletados, percebemos que buscar os aspectos sociais e econômicos

mais detalhados dos estudantes não constitui prática no seio daqueles intervenientes. Concluimos deste modo, que não basta reconhecer a importância do perfil do estudante: é preciso ir mais além dessa informação. Ou seja, a compreensão dessas características é fundamental para os processos de gestão na sua totalidade.

Outro dado importante que vale a pena sublinhar diz respeito ao perfil dos estudantes de EaD inquiridos, em comparação com as idades dos estudantes do Ensino Secundário da mesma modalidade, ou da modalidade presencial. Percebemos que o perfil do estudante do ensino presencial, principalmente no que diz respeito às idades, tende a ser próximo ao de educação a distância. Um dos fatores que estão a contribuir para a alteração das idades diz respeito à abertura de mais vagas do Ensino Secundário a distância.

Para os gestores da modalidade, essa mudança de perfil dos estudantes, se não for muito bem gerida, pode comprometer o sistema. Em outras palavras, supõe-se que os estudantes do Ensino Secundário a distância, geralmente, ingressam nesse nível de ensino com 13 anos de idade e o terminam com 17 anos. Isso significa que, com 18 anos, ingressam no Ensino Superior. É preciso olhar para os processos da modalidade tendo em conta essas mudanças, porque o estudante atual de EaD, tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Secundário, já não possui as idades conhecidas por muitos gestores, como, por exemplo, 24 anos ou mais. Além disso, os estudantes de EaD do Ensino Secundário a distância não são adultos, porque a sua faixa etária se situa entre 13 e 17 anos de idade, como foi referido. Daí que recomendamos que haja ações integradas entre as instituições do Ensino Secundário e do Ensino Superior para que as metodologias de EaD ao nível desses subsistemas tenham em conta os aspectos aqui levantados.

No que se refere à compreensão sobre o nível de utilização do perfil supracitado, percebemos ainda que este é insignificante, uma vez que, dos 60 professores inquiridos, 45 afirmaram que não se atualizam; quanto aos que se atualizam, o fórum de debate (11) e o questionário online (04) são os únicos instrumentos que os questionados mencionaram. Nesse sentido, vários são os fatores que contribuem para essa situação, desde a fraca percepção da lógica do funcionamento da modalidade por parte dos coordenadores e dos professores, passando pela fraca disseminação de sua valorização para os processos de organização e gestão da modalidade ao nível dos departamentos das faculdades que oferecem os cursos a distância.

No que tange à fraca percepção do funcionamento da modalidade, acreditamos que essa questão provavelmente pode estar associada à falta de um número significativo de profissionais que atuam de forma proativa para dirimir as suas dificuldades frente à modalidade, embora todos já estejam a trabalhar há mais de seis meses em suas respectivas instituições. Aliás, embora Brito (2010), Mombassa (2013) e Chovano (2012) já o tenham elencado, esse é um problema que, ao nosso ver, prevalece. Isso revela que uma pesquisa em profundidade para compreender as opiniões dos professores em relação à relevância das capacitações oferecidas pelo centro de EaD torna-se útil.

Outro elemento que concorre para a fraca percepção do funcionamento da modalidade por parte dos atores envolvidos na EaD está relacionado com a inexistência de uma estratégia coerente ao nível dos departamentos para imprimir outra dinâmica na prática docente. Os dados da pesquisa possibilitaram-nos aferir que muitas das iniciativas de EaD não são idealizadas conjuntamente com os professores e tutores, visto que, dos 38 professores que responderam à questão sobre a solicitação dos serviços de EaD, somente nove é que assumiram que sempre têm solicitado os serviços dos tutores. Parece-nos que o estilo de gestão é vertical e que não se criam espaços significativos para que as boas práticas da modalidade sejam difundidas e institucionalizadas, haja vista que tem havido: "guerras" entre o Centro e os docentes (C5); falta de compreensão quando há um atraso no envio de um trabalho (C2); os coordenadores é que têm interagido com os tutores, mas os professores não (C1); e os professores não conhecem os tutores que estão nas províncias e não sabem como são selecionados (C7).

Foi possível também aferir a inexistência de atividades sincronizadas e muito bem-estruturadas dentro das faculdades, que reforçam as competências dos professores. A respeito disso, sugerimos aos diretores das faculdades reforçar a sensibilização junto ao corpo docente quanto ao interesse pelas capacitações promovidas pelos centros de EaD, ou mesmo em outras instituições que promovam a modalidade. É preciso que as faculdades comecem a propor treinamento e não esperem que o centro se prontifique a capacitar suas equipes.

Sobre as estratégias de gestão voltadas para a valorização do perfil do estudante, percebemos, por exemplo, que os coordenadores imputam essa responsabilidade aos centros. Alguns coordenadores (*e.g.*, C3, C7, C1) assumiram que o centro é que avalia os professores e tem promovido palestras; e que não lhes

competia realizar essa tarefa. Por outro lado, um número insignificante de professores não reconheceu a figura dos professores do centro como a pessoa com quem podem tirar as dúvidas relacionadas com a modalidade. Isso, por um lado, pode estar associado à falta de divulgação de outros serviços disponíveis ao nível das universidades – como, por exemplo, a disponibilização dos professores do centro, ou dos tutores, como foi referido anteriormente. Ou então, pelo fato de o professor estar permanentemente em contato com o diretor de curso, talvez entenda essa figura como sendo a que mais pode dirimir as suas dificuldades frente à EaD.

No nosso entendimento, os coordenadores do curso trabalham com os estudantes, assim como com os professores. Para evitar a dispersão de energia, os docentes devem estar em constante sintonia também com os tutores e com os professores do centro, se considerarmos que ele deve também atentar para os aspectos burocráticos. Em outras palavras, embora o centro tenha responsabilidade acrescida sobre a gestão do sistema, os diretores de curso, os tutores e os professores têm de ser mais dinâmicos, visto que são eles que estão em constante diálogo com os estudantes. Pelos depoimentos dos inquiridos, percebemos que, ao nível dos departamentos, não existe uma estratégia consistente para que o diálogo entre eles ocorra segundo as exigências da modalidade. Isso também pode estar a suceder em virtude da inexistência de mecanismos legais específicos de EaD, ou então por não compreenderem o seu papel enquanto atuantes da modalidade, uma vez que muitas das suas atividades são desenvolvidas com base no regulamento pedagógico do ensino presencial, dificultando, neste sentido, o enquadramento de algumas questões para a educação a distância.

Na linha desse raciocínio, vale ainda destacar algumas falhas dos registros acadêmicos das faculdades que oferecem os cursos a distância em Moçambique. Percebemos que esses órgãos não apresentam uma estrutura muito bem-concebida para lidar com os assuntos da modalidade. Os coordenadores dos cursos parecem que são, ao mesmo tempo, o setor de registro acadêmico. Tal situação pode contribuir para a desvalorização da modalidade. Nessa perspectiva, num contexto em que as novas tecnologias constituem o parceiro fundamental da EaD, torna-se necessário que as faculdades encontrem melhores saídas para que haja uma estrutura específica para atender às questões da modalidade. Isso pode ser feito através da divulgação permanente dos suportes online de criação de uma equipe de trabalho, ao nível do registro acadêmico da própria faculdade, uma vez que, pelas

opiniões dos professores, tem-se observado demora na divulgação das listas dos estudantes, bem como das pautas, de acordo com C1 e C3.

Outro aspecto que seria importante colocar aqui, que nos chamou a atenção, é a cultura de mapeamento dos estudantes que frequentam a modalidade. Percebemos que, embora, ao nível do Centro, haja um questionário online para captar as informações dos estudantes com vistas a aperfeiçoar os processos administrativos e pedagógicos numa perspectiva macro, os professores e os coordenadores assumiram não reconhecer a sua existência. Isso demonstra, mais uma vez, que o Centro tem domínio dessas informações, mas que, infelizmente, não as disponibiliza no seio da classe docente; ou, se as disponibiliza, provavelmente os mecanismos utilizados não permitem que o professor e o coordenador do curso tenham a consciência da relevância dessas informações, uma vez que os diretores de curso solicitam aos professores para preencherem formulários que identificam apenas variáveis como sexo, número de aprovados, reprovados e desistentes, e não outros aspectos que, a nosso ver, trariam outra dinâmica aos departamentos responsáveis pela gestão da modalidade.

Mais uma vez, sugerimos que o centro de EaD apresente estudos que indiquem quem realmente são os estudantes de Educação a Distância, e que os professores e os tutores sejam envolvidos nessa atividade. Isso pode ser feito por meio das iniciativas descritas a seguir: pode-se aplicar um questionário no processo de exame de admissão ao Ensino Superior; o centro, em coordenação com os professores, pode desenvolver indicadores de referência de qualidade para servir de orientação; ou o INE, órgão responsável pela atualização dos dados e informações referentes ao perfil da população moçambicana, em coordenação com MINEDH e MCTESTP, pode também passar a fornecer informações sobre a situação da EaD em Moçambique. Entendemos que essas instituições, ao fornecerem tais informações, constituirão um grande passo para que os gestores se mantenham atualizados e aperfeiçoem as suas políticas públicas setoriais da modalidade.

Igualmente, acreditamos ser necessário repensar as formas de ofertar os cursos a distância no país. Pelas limitações de recursos financeiros e tecnológicos que as instituições apresentam, há necessidade de se pensar numa estrutura organizacional sustentável. O modelo centralizado, em nossa opinião, mostra-se o mais adequado para responder aos problemas que o país enfrenta atualmente, principalmente no que se refere à produção e distribuição de recursos pedagógicos

em massa. Está provado de que o sistema descentralizado de EaD faz com que haja duplicação de esforços em alguns contextos.

Portanto, diante do que foi apresentado até aqui, resta-nos esclarecer que este estudo foi mais um contributo para compreendermos as dinâmicas de EaD ao nível das instituições moçambicanas e para ampliarmos a nossa visão relativamente às ações de gestão que devem ser desencadeadas. Assim, embora essa área de estudo ainda seja incipiente ao nível do país, podemos, entretanto, considerar este estudo como um ponto de partida para continuarmos a refletir sobre o sistema de organização e gestão de unidades de EaD que queremos para os próximos anos. Aliás, essa é uma questão que vários autores têm feito. Por isso, concordamos com Litwin (2001, p. 22) quando propôs que, no futuro, a EaD seja pensada como parte das políticas implantadas para reduzir as desigualdades, e não como instrumento para aprofundá-las.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. N. A. **A construção do ofício de aluno - observando, ouvindo e interpretando visões**: uma pesquisa em duas séries da Educação Básica de uma escola particular de Belo Horizonte-Minas Gerais. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: Abordagem e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=pt&tlng=pt) . Acesso em: 31 jul. 2020.
- ALVES, L. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD**, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf). Acesso em: 29 nov. 2017.
- ALVES, R. J. M. História da EAD no Brasil. *In*: LITO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009. p. 9-13.
- ARAÚJO, M. G. M. Os espaços urbanos em Moçambique. **GEOUSP** – Espaço e Tempo, São Paulo, n. 14, p. 165-182, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/download/123846/120016/>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- ARRUDA, E. P. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 823-841, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducação/article/view/32607>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- ARRUDA, E. P. *et al.* **Educação a distância no contexto educacional da Universidade Federal de Minas Gerais**: dimensão histórica, ações de planejamento e de avaliação. Belo Horizonte: UFMG, 2016. Disponível em: [https://www.ufmg.br/dai/textos/Relatorio2016-11\\_EIXO3\\_ESTUDO4.pdf](https://www.ufmg.br/dai/textos/Relatorio2016-11_EIXO3_ESTUDO4.pdf). Acesso em: 28 fev. 2018.
- ASIAN DEVELOPMENT BANK. **Planning and management of open and distance learning**: the commonwealth of learning. Training Toolkit. [S. l.]: Asian Development Bank, 1999. Disponível em: [http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/488/Planning\\_Management.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/488/Planning_Management.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 ago. 2020.
- ASSUPÇÃO, C. M. O público infantil e o Juvenil e EaD. *In*: LITTO, F. M; FORMIGA, M. (orgs). **Educação a Distância, o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 156-162. v. 2.

BARBETA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 5. ed. Florianópolis: UFSC, 2002.

BATEMAN, T. S.; SNELL, S. **Administração**: construindo vantagem competitiva, São Paulo: Atlas, 1998.

BAZO, M. **Transformational leadership in Mozambican primary schools**. 2011. 306 f. (Tese de Doutorado) – University of Twente, Enschede, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.uem.mz/handle/123456789/337>. Acesso em: 8 ago. 2020.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados. 2001.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BERMAN, P. *et al.* An exploratory study of school district adaptation. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 1979. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dt-8NUbwEZkJ:https://www.rand.org/pubs/reports/R2010.html+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BERNARDO, V. **Educação a Distância**: fundamentos. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.virtual.epm.br/material/tis/enf/apostila.htm> INTRODUÇÃO. Acesso em: 31 ago. 2017.

BIROCHI, R.; POZZEBON, M. Theorizing in Distance Education: the critical quest for conceptual foundations. **Journal of Online Learning and Teaching**, [s. l.], v. 7, n. 4, Dec. 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/335276936\\_Theorizing\\_in\\_Distance\\_Education\\_The\\_Critical\\_Quest\\_for\\_Conceptual\\_Foundations](https://www.researchgate.net/publication/335276936_Theorizing_in_Distance_Education_The_Critical_Quest_for_Conceptual_Foundations). Acesso em: 07 abr. 2020.

BONILLA, M. H. S. Inclusão digital nas escolas. *In*: PINHEIRO, A. C. F.; ANANIAS, M. (orgs.). **Educação, direitos humanos e inclusão social**: histórias, memórias e políticas educacionais. 1. ed. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2009. Disponível em: [http://www.moodle.ufba.br/file.php/10061/GEAC\\_ID/artigo\\_bonilla\\_mesa\\_inclusãodigital](http://www.moodle.ufba.br/file.php/10061/GEAC_ID/artigo_bonilla_mesa_inclusãodigital). Acesso em: 11 maio de 2012.

BRASIL. Censo 2018. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. São Paulo: ABED, 2018. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo\\_ead/](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/). Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Referências de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislação/refead1.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Série Mais Educação**. Educação Integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.



BRITO, C. E. **A Educação a Distância (EaD) no ensino superior de Moçambique:** UAM. 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão de Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão de Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BUQUE, S. L. **Relato de experiência da Universidade Pedagógica da implementação de Educação a distância na Formação de professores do Ensino Secundário Geral.** São Paulo: ABED, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/slbuque.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BUSH, G. R; MARSHAK, R. J. Revisioning Organization Development. **Journal of Applied Behavioral Science**, [s. l.], v. 45, maio 2009. Disponível em: <http://www.gervasebushe.ca/revisioning.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CABAÇO, J. L. **Moçambique:** identidades, colonialismo e libertação. 2007. 475 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CANADA. **International Qualifications Assessment Service.** Edmonton, AB: Government of Albert, 2016.

CERNY, R. Z.; ALMEIDA, M. E. B. Gestão Pedagógica na Educação a distância na perspectiva da gestora. **Perspectiva**, v. 30 n. 1, p. 19-39, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2012v30n1p19/22183>. Acesso em: 31 jul. 2020.

CHAQUIME, L. P.; AREÃO, A. S. A tutoria como docência: aproximações sobre os papéis dos tutores virtual e presencial na Educação a Distância. *In*: MILL, D. *et al.* (orgs). **Educação a Distância:** Dimensões da pesquisa, da mediação e da Formação. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. p. 139-150.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.

CHICHAVA, J. A. C. **As vantagens e desvantagens competitivas de Moçambique na integração regional.** Maputo: [s. n.], 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/51076667/A-Vantagens-e-Desvantagens-de-Mocambique-na-SADC>. Acesso em: 31 jul. 2020.

CHOVANO, L. S. H. **Desenvolvimento profissional docente para o ensino à distância na Universidade Eduardo Mondlane.** Tese (Doutorado em Multimídia em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Multimídia em Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/9603>. Acesso em: 6 jul. 2018.

COIÇAUD, S. A colaboração Institucional na Educação a Distância. *In*: LITWIN, E. (org.). **Educação a Distância:** temas para o debate de uma nova Agenda Educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 52 -71.

CONOLE, G. O uso da Tecnologia em Educação a Distância. Tradução de Julio Sergio Batista dos Santos. *In*: ZAWACKI-RICHTER, O; ANDERSON, T. (orgs). **Educação a distância Online**: construindo uma agenda de pesquisa. 1. ed. São Paulo. 2015. p. 221-241.

CONRAD, D. Interação e Comunicação em Comunidades de Aprendizagem Online: rumo a um futuro engajado e flexível. *In*: ZAWACKI-RICHTER, O; ANDERSON, T. (orgs). **Educação a Distância online**: construindo uma agenda de pesquisa. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015, p. 397- 413.

DA SILVA, R. S. **Gestão de EAD**: Educação a distância na era digital. São Paulo: Novatec Editora Ltda, 2009.

DE FARIA, A. C. *et al.* **Manual prático para elaboração de monografia científica**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. São Paulo: Editora Vozes, 2008.

DE PAULA, J. O. *et al.* Caracterização do modelo organizacional de duas instituições do Terceiro Setor utilizando a Teoria de Mintzberg. **Revista Economia & Gestão**, [s. l.], v. 8, n. 16, p. 48-61, 2008. Disponível em: <http://seer.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/download/3/3>. Acesso em: 31 jul. 2020

DE PAULA, R. R.; DUARTE, F. B. Diversidade Linguística em Moçambique. **Kadila**: culturas e ambientes - Diálogos Brasil-Angola, São Paulo, p. 343 -362, 2016. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/download-pdf/319/20168>. Acesso em: 31 jul. 2020.

DELORS, J. *et al.* **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. [S. l.]: UNESCO, 1996.

DESLANDES, S. F. O projeto de Pesquisa como Exercício Científico e Artesanato Intelectual. *In*: MARIA, C. S.; Deslandes, S. F. (orgs). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 31-60.

DIEHL, W. C.; WEDEMEYER, C. A. **Handbook of Distance Education**. New York: Routledge, 2012. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203803738.ch3>. Acesso em: 13 dez. 2019.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidade. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v.9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1119254>. Acesso em: 30 jul. 2020.

EDWARDS, R. Different discourses, discourses of difference: globalisation, distance education and open learning. **Distance Education**, [s. l.], v. 16 n. 2, p. 241-255,

1995. Disponível em: <https://www.stir.ac.uk/research/hub/publication/609543>. Acesso em: 22 ago. 2020.

FEIJÓ, J.; RAIMUNDO, I. M. **Movimentos migratórios para áreas de concentração de grandes projetos**. Disponível em: <https://omrmz.org/omrweb/wp-content/uploads/livro-movimentos-migratorios.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FERNANDES, M. P.; LEITE, A. C. C. Crescimento econômico e estabilidade política na china: correlação e complementaridade. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 11., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ABCP, 2017. Disponível em: <https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/ev-entos/2017/02/crescimento-economico-e-estabilidade-politica-china.pd>. Acesso em: 18 mar. de 2019.

FERREIRA, N. C. J.; DA VIEGA, U. S. **Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique**. 2. ed. Lisboa: [s. n.], 1957.

FULLAN, M. **O significado da Mudança Educacional**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAO, S. **Learner support for distance learners**: a study of six cases of ICT-based Distance Education institutions in China. Stockholm: Institute of International Education, Department of Education Stockholm University, 2012. Disponível em: <https://www.skolporten.se/forskning/avhandling/learner-support-for-distance-learners-a-study-of-six-cases-of-ict-based-distance-education-institutions-in-china/>. Acesso em: 4 ago. 2020.

GARRBIN, T. R.; DAINESE, C. A. **Complexidade da Gestão em EaD**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Congresso Internacional de Educação a Distância, 2010, p. 1-7. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/1700>. Acesso em: 31 jul. 2020.

GASPERINI, L. **Moçambique**: Educação e Desenvolvimento Rural. Roma: Edizion Lavoro/Iscos, 1989.

GELLAMAN-DANLEY, B; FETZNER, M. J. Asking the really tough questions: policy issues for distance learning. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. 1, n. 1, Spring 1998. Disponível em: <https://www.westga.edu/~distance/danley11.html>. Acesso em: 14 ago. 2020.

GERRING, J. **Pesquisa de estudo de caso**. Princípios e práticas. Tradução de Caesar Souza. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

GIL, A. C. **Método e técnicas e pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GOMES, G. S. G; MOTA, J. B.; ESTELA, D. L. Reflexões sobre o perfil do aluno como determinante para a motivação de aprendizagem cursos em EaD. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Inhumas, v. 7, p. 355-363, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/214-756-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/214-756-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 24 ago. 2017.

GÓMEZ, M. B. **Educação moçambicana: história de um processo (1962-1984)**. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

GONÇALVES, M. B. R O. A inserção da EAD em uma instituição de ensino convencional. *In*: LITO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a Distância**. São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, 2012. p. 294-302.

GOUDOURIS, E. S. *et al.* Tecnologias de informação e comunicação e ensino semipresencial na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 37 n. 3, p. 396-407, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n3/12.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2018.

GOUVÊIA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na formação de professores: visibilidades, potencialidades e limites**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Tent, 2006.

GSTER, P. *et al.* **Inclusão digital em Moçambique: um desafio para todos**. Moçambique, Maputo: CIUEM, 2009.

GUAREZI, R. C., MATOS, M. M. **Educação a Distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

GUERRA, E. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Produzido, conforme contrato assinado, para uso em ambiente virtual pelo Centro Universitário UNA. [S. l.]: Centro Universitário UNA, 2014. Disponível em: [http://disciplinas.nucleoead.com.br/pdf/anima\\_tcc/gerais/manuais/manual\\_quali.pdf](http://disciplinas.nucleoead.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf). Acesso em: 12 out. 2017.

GUNAWARDENA, C. N. Globalization, Culture, and Online Distance Learning. *In*: ZAWACKI-RICHTER, O; ANDERSON, T. (org.). **Online Distance Education: Towards a Research Agenda**. Athabasca: AU Press, Athabasca University, 2014, p. 75-107.

HACK, J. R. **Introdução a Educação a distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <https://ead.ufsc.br/portugues/files/2012/04/livro-introdu%C3%A7%C3%A3o-a-EAD.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. 2. ed. Madrid: Morata; 1996.

HANNA, D. E. Organizational models in higher education, past and future. *In*: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. (eds). **Handbook of Distance Education**. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003. p. 67-77.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. A educação à distância: história Concepções e Perspectivas. **Revista HistedBR Online**, Campinas, n. esp., p. 166-181, ago. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

HICKS, M. Formação de professores e apoio ao corpo docente. Tradução de Claudio Cleverson de Lima. *In*: ZAWACKI-RICHTER, O; ANDERSON, T. (org.). **Educação a Distância online**: construindo uma agenda de pesquisa. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015. p. 275-291.

HOLMBERG, B. Guided didactic conversation in distance education. *In*: SEWART, D.; KEEGAN, D.; HOLMBERG, J. (eds.), **Distance Education**: international perspective. London: Croom Helm, 1983. p. 114-122.

HOLMBERG, B. **Distance Education**: a survey and bibliography. London: Kogan Page, 1977.

HOLMBERG, B. **Theory and Practice of Distance Education**. 2nd ed. London: Routledge, 1995.

HOLMBERG, B. **Distance Education in Essence**. 2nd ed. Oldenburg: Bibliotheks- und information on system der universitat Oldenburg, 2003.

HOLMBERG, B. A. Theory of distance education based on empathy. *In*: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. (orgs.). **Handbook of Distance Education**. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003. p. 79-86.

HORA, D. L. **Gestão democrática na Escola**: artes e ofícios de participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.

HOY, W. K.; MISKEL, C. G.; TARTER, C. J. **Administração educacional**: teoria, pesquisa e prática. Tradução de Henrique de Oliveira Guerra. 9. ed. Porto Alegre: Mc Graw Hill Education, 2015.

JOHN, D. Distance education under threat: an opportunity: an opportunity? *In*: IDOL & ICEM 2010 JOINT CONFERENCE AND MEDIA DAYS, 2010, Eskisehir, Turkey. **Proceedings** [...]. Eskisehir, Turkey: IDOL & ICEM, 2020. Disponível em: [http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/1133/2010\\_Daniel\\_Distance\\_Education\\_Threat\\_Transcript.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/1133/2010_Daniel_Distance_Education_Threat_Transcript.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 28 de ago. 2020

JUNIOR, V. U.; EDMILSON, L. Mecanismos de coordenação, segundo Mitzberg, e sua caracterização em uma Pré-incubadora Interinstitucional. **REUNA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 83-99, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.una.br/reuna/article/view/356>. Acesso em: 20 ago. 2020.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 3rd. ed. London: Routledge, 1996.

KEEGAN, D. Interaction and communication. *In*: KEEGAN, D. **The foundations of distance education**. Kent, UK: Croom, 1986. p. 89-107.

KERRES, M.; LAHNE, M. C. E-Learning als Beitrag zur umsetzung einer lifelong-learning-perspektive an hochschulen. *In*: APOSTOLOPOULOS, N.; HOFFMANN, H.; MANSMANN, V.; SCHWILL, A. (eds). **E-Learning 200**: Lernen in digitalen Zeitalter. Mustet, GER: Wazmann, 2009. p. 347-357. Disponível em: [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2980/pdf/Kerres\\_MichaelLahne\\_Melanie\\_Chancen\\_von\\_E\\_Learning\\_als\\_Beitrag\\_zur\\_Umsetzung\\_einer\\_Lifelong\\_Learning\\_Perspektive\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2980/pdf/Kerres_MichaelLahne_Melanie_Chancen_von_E_Learning_als_Beitrag_zur_Umsetzung_einer_Lifelong_Learning_Perspektive_D_A.pdf). Acesso em: 22 ago. 2020.

KIMBROUGH, R. B. **Princípios e métodos de administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1978.

KING, J. *et al.* Policy Frameworks for Distance Education: Implications for Decision Makers. **Online Journal of Distance Learning Administration**, [s. l.], v. 3, n. 2, Spring 2000. Disponível em: <https://www.westga.edu/~distance/king32.html>. Acesso em: 14 ago. 2020.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education, from pedagogy to andragogy (revised and updated)**. New Jersey: Cambridge Adult Education, 1980. Disponível em: [http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a\\_The\\_%20Modern\\_Practice\\_of\\_Adult\\_Education.pdf](http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf). Acesso em: 29 ago. 2019.

LAGARTO, J. **O papel das tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento comunitário em Moçambique**. [S. l.]: [s. n.], 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/Publication/328048637>. Acesso em: 24 jul. 2020.

LANDIM, C. **Educação a Distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: [s. n.], 1997.

LATCHEM, C. Garantia de Qualidade na Educação a Distância Online. Tradução de Vinícios Lemos. *In*: ZAWACKI-RICHTER, O.; ANDERSON, T. (orgs). **Educação a distância online**: construindo uma agenda de pesquisa. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015. p. 319-353.

LEIÃO, A. C. **Introdução à Administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1945.

LEITE, M. G. S. D. **O aluno como invenção**. Goiânia: [s. n.], 2008.

LI, W.; CHEN, N. China. *In*: ZAWACKI-RICHTER, O.; Qayyum A. (eds). **Open and Distance Education in Asia, Africa and The Middle East**. Singapore: Springer, 2019. [https://doi.org/10.1007/978-981-12-5787-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-12-5787-9_2). 2019. p. 7-20.

LI, X. **Review of Distance Education used in Higher Education in China**. Faculty of Education, Ontario: Brock University, Canada, 2019. Disponível em: <http://www.asianjde.org/2009v7.2.Li.html>. Acesso em: 23 mar. 2019.

LITWIN, E. (org.). **Educação a Distância**: temas para debate de uma nova agenda. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LOFORTE, C. R. Modelo de Educação a distância da Universidade Pedagógica-passado, presente e futuro. *In*: BUQUE, S. L. (org.). **Centro de Educação a Berta e à Distância-Revista Lyalosh**. [S. l.]: [s. n.], 2015. Disponível em: [https://cead.up.ac.mz/docs/Revista\\_Lyalosho\\_V2.N1-2018.pdf](https://cead.up.ac.mz/docs/Revista_Lyalosho_V2.N1-2018.pdf). Acesso em: 11 dez. 2019. p. 6-22.

LOPES, L. P.; PERREIRA, M. F. R. O que e o quem da EaD. *In*: PEREIRA, M. F. R.; MORAES, R. A.; TERUYA, T. K. (org.). **Educação à distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 9-23.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar**. Curso Básico. 8. ed. Brasília: INEP/MEC, 2007.

LOYOLLA, W. O. Suporte ao aprendiz. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. (orgs). **Educação a Distância: Estado de Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 148-152.

LUNARD, E. M. **Qualidade da Gestão Pedagógica no Curso de Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3740/1/446275.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

LUVISOTO, C. K.; FABIANE, C. Educação a distância na Sociedade da Informação: reflexões acerca dos processos de comunicação, ensino e aprendizagem na sala de aula virtual. **Conexão – Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 12, n. 24, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/2445/1533>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MACEDONIA. The General Secretariat of the Government of the Republic of Macedonia. **Policy Development Handbook**. Skopje: General Secretariat of the Government, 2007.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: Educação a Distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCHESI, A. **A integração das TIC na escola: indicadores qualitativos e metodologia da pesquisa**. [S. l.]: Metas Educativas, 2010.

MAVANGA; G. G.; DOS SANTOS, N. B. Um olhar reflexivo sobre o curso de Física à Distância na Universidade Pedagógica. Análise da satisfação dos discentes. **LYALOSH: Revista Científica de EAD**, [S. l.], v. 1, p. 1-17, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2f53/2b6616ae645ca3600c87b32e8427ba0573fb.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MAYER, P. P.; CANOPF, L. A correlação entre administração geral e administração escolar. **Synergismus scyentifica**, Pato Branco, v. 3, n. 1, p. 1-6, 2008.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Porto: Afrontamento, 1995.

MENDOÇA, L. C. **Gestão participativa**: uma introdução aos seus fundamentos, conceitos e formas. São Paulo: Atlas, 1987.

MERCER, N.; ESTEPA, F. G. A educação a distância, o conhecimento compartilhado e a criação de uma comunidade de discurso internacional. *In*: LITWIN, E. (org.). **Educação a Distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23-37.

MILL, D.; DIAS, N. Gestão da educação a distância: noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. **Vertentes**, [s. l.], v. 35, p. 9-23, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321808230>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MILL, D.; BRITO, N. D. **Gestão da Educação a distância**: origem e desafios. São Paulo: ABED, 2009. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/652009145737.pdf>[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_35/daniel\\_mill\\_e\\_outros.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

MINDOSO, A. V. **Os assimilados de Moçambique**: da situação colonial à experiência socialista. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes**: estrutura em cinco configurações. São Paulo: Atlas, 2003.

MOÇAMBIQUE. Banco Mundial. **Atualidade Econômica de Moçambique**: reduzir o fosso no acesso a infraestrutura rural é fundamental para alcançar crescimento inclusivo. [S. l.]: Banco Mundial, 2020. Disponível em: [https://www.worldbank.org/pt/country/mozambique/publication/mozambique-economic-update-closing-rural-infrastructure-gap-key-to-achieving-inclusive-growth?cid=afr\\_fb\\_wbafrica\\_en\\_ext](https://www.worldbank.org/pt/country/mozambique/publication/mozambique-economic-update-closing-rural-infrastructure-gap-key-to-achieving-inclusive-growth?cid=afr_fb_wbafrica_en_ext). Acesso em: 31 jul. 2020.

MOÇAMBIQUE. Lei 18/2018, de 28 de dezembro. Altera o Sistema Nacional da Educação, reajustando as disposições nele contidas. 2020. Maputo: Imprensa Nacional, 1992. **Boletim da República**, 28 de dezembro 2020 [série, n. 254].

MOÇAMBIQUE. Lei 6/92, de 6 de maio de 1992. Altera o Sistema Nacional da Educação, reajustando as disposições nela contidas. Maputo: Imprensa Nacional, 1992. **Boletim da República**, 6 maio 1992. [I série, n. 19].

MOÇAMBIQUE. **Lei n. 27/2009, de 29 de setembro de 2009**. Estabelece o modelo de Instituições de Organização e Gestão das Instituições de Ensino Superior. Maputo: Presidência da República, 29 set. 2009.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Política Nacional de Educação (Resolução n.8/95). **Boletim da República**, 22 ago. 1995. [I série, n. 41].



MOÇAMBIQUE. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do desenvolvimento humano**. Direitos humanos e desenvolvimento humano: pela liberdade e solidariedade. Maputo: PNUD, 2000.

MOÇAMBIQUE. Diploma Ministerial n. 49/2006. aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação a Distância. **Boletim da República**, 16 set. 2006. [I série, n. 111].

MOÇAMBIQUE. Decreto n. 2, de 13 de fevereiro de 2019. Extingue a Universidade Pedagógica criada pelo decreto n. 13/1995, de 25 de abril e revoga o respetivo decreto. Maputo: Imprensa Nacional. 2019. **Boletim da República**, 13 de fev. de 2019. [I série, n. 30].

MOÇAMBIQUE. Decreto n. 35, de 7 de julho de 2009. Aprova o Regulamento do Ensino a Distância. **Boletim da República**, Maputo, 7 jul. 2009. [I série, n. 26].

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11**. Maputo: MINED, 2010.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano estratégico de Educação: 2012-2016**. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2012. Disponível em: [http://www.mept.org.mz/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=79&Itemid=48](http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=79&Itemid=48). Acesso em: 4 abr. 2018.

MOÇAMBIQUE. Resolução n. 17/2018. Aprova a Política para Sociedade da Informação de Moçambique. **Boletim da República**, 21 de jun. de 2018. [I série, n. 122].

MOÇAMBIQUE. Ministério de Ciências e Tecnologia e Ensino Superior Técnico Profissional. **Plano Estratégico do Ensino Superior (2012-2020)**. Maputo: Ministério de Ciências e Tecnologia e Ensino Superior Técnico Profissional, 2012.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n. 8, de 3 de maio de 2011**. Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto de Educação Aberta e a Distância. **Boletim da República**, Maputo, 22 maio 2014. [I série, n. 41].

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Estratégia de Educação a Distância: 2014-2018**. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2014. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/IST/IEDA/Documents/Estrat%C3%A9gia%20EAD.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.

MOÇAMBIQUE. Banco Mundial. **Aceleração da urbanização em apoio à transformação estrutural em Moçambique**. Relatório N.º AUS15538. Maputo: Banco Mundial, 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/237171525419711547/pdf/AUS15538-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156530-UrbanizationReviewASAPortugueseP.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2020.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística. **Censo 2017**. Resultados Definitivos. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2019.

MOÇAMBIQUE. Banco Mundial. **Moçambique** – aspectos gerais. [S. l.]: Banco Mundial, 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/mozambique/overview>. Acesso em: 16 de abr. 2020.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação (2020-2029)**. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020.

MOÇAMBIQUE. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Tecnológico da Educação**. 1. ed. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2011.

MOMBASSA, Aires Zarina Bonifácio Mombassa. **A utilização das tecnologias de ensino a distância na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MOMBASSA, A. Z. B.; ARRUDA, E. P. História da Educação a Distância em Moçambique: perspectivas atuais e as contribuições do Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0001>. Acesso em: 07 jul. 2018.

MOMBASSA, A. Z. B.; ARRUDA, E. P. Educação a distância em Moçambique: perspectivas para a inclusão da população no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 61, p. 899-919, abr./jun. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/334150580\\_Educacao\\_a\\_distancia\\_em\\_Mocambique\\_perspectivas\\_para\\_a\\_inclusao\\_da\\_populacao\\_no\\_ensino\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/334150580_Educacao_a_distancia_em_Mocambique_perspectivas_para_a_inclusao_da_populacao_no_ensino_superior). Acesso em: 11 dez. 2019.

MOMBASSA, A. Z. B. Liderança no contexto da educação e distância: qual deve ser o perfil dos líderes? **Revista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação de Políticas Públicas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, 2017. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:klvMaNiPZcoJ:www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/182+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>. Acesso em: 01 de set. 2020.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão Integradora**. Tradução de Roberto Galman. 1. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, M. G. Teoria da distância Transacional. Tradução de Wilson Azevêdo. In: KEEGAN, D. **Theoretical principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2002\\_Teoria\\_Distancia\\_Transacional\\_Michael\\_Moore.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf). Acesso 27 de ago. 2020.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de Educação Digital**. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/download/63438/34772/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

MOSCA, J. Prefácio. *In*: FEIJÓ, J. RAIMUNDO, I. M. (orgs). **Movimentos migratórios para áreas de concentração de grandes projetos**. Maputo: Publiflix-Edições, 2018.

MOTTA, A.; ANGOTTI, J. A. P. A Teoria da Interação a Distância e os desafios pedagógicos nesta modalidade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL, 2010, Florianópolis.

**Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em:

<https://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/MOTTA-Alexandre2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019. (2010).

MOTTA, F. C. P. A teoria geral dos Sistemas na teoria das Organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 11, n. 1, jan./mar. 1971. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901971000100003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901971000100003&script=sci_arttext). Acesso em: 30 jul. 2020.

NEELEMAN, W.; NHAVOTO, A. Educação a distância em Moçambique. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 2, p. 1-8, set. 2003. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2003\\_Educação\\_Distancia\\_Mocambique\\_Wim\\_Neeleman\\_Arnaldo\\_Nhavoto.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Educação_Distancia_Mocambique_Wim_Neeleman_Arnaldo_Nhavoto.pdf). Acesso em: 8 abr. 2018.

NGOENHA, S. E. Os missionários suíços face ao nacionalismo moçambicano. Entre a tsonganidade e a moçambicanidade. **Lusotopie**, [s. l.], v. 6, n. 6, p. 425-437, 1999.

NHAVOTO, A.; BUENDIA, M.; BAZO, M. **Direcção e gestão de escolas: Promovendo processos de mudança e formação de diretores de escolas**. 2009.

NIEUWENHUIJS, F. J.; DE JAGER, H. J. Linkages between total quality management and the outcomes-based approach in an education environment.

**Quality in Higher Education**, [s. l.], v. 11, n. 3, Nov. 2005. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/233109112\\_Linkages\\_Between\\_Total\\_Quality\\_Management\\_and\\_the\\_Outcomesbased\\_Approach\\_in\\_an\\_Education\\_Environment](https://www.researchgate.net/publication/233109112_Linkages_Between_Total_Quality_Management_and_the_Outcomesbased_Approach_in_an_Education_Environment). Acesso em: 22 ago. 2020.

NONNENBERG, M. J. B. China: estabilidade e crescimento econômico. **Revista de Economia Política**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 201-208, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rep/v30n2/02.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

PADILHA, M. A. S. Os modelos de Educação a distância no Brasil: a Universidade Aberta do Brasil como um Divisor de Águas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 82-103, jul./dez. 2013. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/344>. Acesso em: 22 abr. 2020.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual**: uma guia para trabalhar com estudantes on-line. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PAUL, R. Organization and management of online and Distance Learning. *In*: ZAWACK-RICHTER, O.; ANDERSON, T. (orgs). **Online Distance Education**: Towards a Research Agenda. Athabasca: AU Press, 2014. p. 175-196.

PEREIRA, G. B. B. **O estudante da EAD (Educação a Distância)**: um estudo de perfil e interação geracional. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2015.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

PETERS, O. **Diedidaktische strukur des femunterrichts**. Untersuchungen zueiner industrialiserlen forn des Lehrens und lemens. Weinheim: Beltz, 1973.

PETERS, O. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. *In*: SEWART, D; KEEGAN, D.; HOLMBERG, B. (ed.). **Distance education**: international perspective. London: Crom Helm, 1983.

PINTO, M. P. P.; COLARES, M. F. A. O estudante universitário: os desafios de uma educação integral. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 48, n. 3, p. 273-81, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.usp.br/rmrp/article/view/104320/102968>. Acesso em: 13 maio 2020.

PINTO, V. P. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contra Ponto, 2005. v. 1.

PIRES, R. P. O problema da integração. **Sociologia**, Porto, v. 24, p. 55-87, 2012. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10758.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

PRETI, O. A Universidade Aberta do Brasil em Moçambique: a experiência de um programa de cooperação internacional no continente africano. **Pesquisa e debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 28-48, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/41/36>. Acesso em: 26 mar. 2018.

PRETI, O. **Educação a Distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5330407-Oreste-preti-educacao-a-distancia-fundamentos-e-politicas.html>. Acesso em: 31 jul. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROVESI, R. J. Educação a distância: uma abordagem da teoria de estudo independente. **Contra Pontos**, Itajaí, n. 1, p. 81-89, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/41/36>. Acesso em 26 mar. 2018.

PUBLIC Policy Analysis. **Institutional Repository of the University of Pretoria**, Pretoria, 2020. Disponível. em: <https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/25138/04chapter4.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 28 ago. 2020.

RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. (org.). **Direito à educação e direitos na educação** - em perspectiva interdisciplinar. São Paulo: UNESCO, 2018.

REGO, A. **Comunicação Pessoal e Organizacional** – Teoria e Prática. 1. ed. Lisboa: Ed. Sílabo, 2007.

RIBEIRO, F. B. Educação e ensino de história em contextos coloniais e em pós-coloniais. **MNEME** - Revista de Humanidades, Caicó, v. 16, n. 36, p. 27-53, jan./jul. 2015.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

ROESCH, S. M. A. **Projeto de estágio do curso de administração**: guia para pesquisas, projeto, estágio e trabalho de conclusão de curso. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGER, E. **Diffusion of innovations**. 4<sup>th</sup>. ed. New York: The Free Press, 1995.

ROMISZOWSKI, H. G. P. Fatores Culturais na EaD: experiências de vários contextos. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a Distância**: o estado da Arte. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009. p. 403-409.

RUHE, V.; ZUMBO B. D. **Avaliação de Educação a distância e-Learning**. Tradução de Fernando de Sequeira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2013.

RUMBLE, G. **La gestion des Systèmes d'enseignement à distance**. Paris: UNESCO, 1993.

RUMBLE, G. **The Management of distance learning systems**. Paris: UNESCO, 2002.

RURATO, P.; GOUVEIA, L. B. Uma reflexão sobre o perfil dos aprendentes adultos no EaD. **Universidade Fernando Pessoa** - Repositório Institucional, Porto, 2005. Disponível em: [http://homepage.ufp.pt/lmbg/com/rev\\_ufp2\\_05\\_prurato.pdf](http://homepage.ufp.pt/lmbg/com/rev_ufp2_05_prurato.pdf). Acesso em: 19 ago. 2020.

SAITO, A. **A interação na Educação a Distância**: implicação da comunicação medida pelo computador. 2000. 103 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2000. Disponível em:

<https://silo.tips/download/fundacao-getulio-vargas-escola-de-administracao-de-empresas-de-sao-paulo-andre-sai>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SANGE, P. Peter Senge and the Learning organization. **Purdue University**, West Lafayette, 1990. Disponível em:  
<https://api.ag.purdue.edu/api/depotws/File.ashx?t=f&i=11736>. Acesso em: 22 ago. 2020

SARMENTO, E. C. D. *et al.* Da administração à gestão escolar: representações sociais para o contexto da educação brasileira. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU*, 3., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em:  
<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/20616>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SARON, S. A. **A avaliação da mudança educacional**. *In: NIGEL, B. (org.)*. Marcos históricos na reforma da educação. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 451-463.

SAÚTE, A. R. **Escola de habilitação de professores indígenas “José Cabral”, Manhica Alvor: (1926-1974)**. Maputo: Promédia, 2004.

SAVIANI, D. Sistema de Educação. Subsídios para Conferência Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SCHLEMMER, E. *et al.* **M-Learning ou aprendizagem com mobilidade: casos no contexto brasileiro**. Disponível em:  
<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007112411PM.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SCHLICKMANN, R.; ROCZANSKI, C. R. M.; AZEVEDO, P. Experiências de Educação a Distância no mundo. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL*, 8., 2008, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/61449/EXPERI%C3%8ANCIA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20SUPERIOR%20A%20DIST%C3%82NCIA%20NO%20MUNDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SCHRUM, L.; HONG, S. Dimensions and strategies for online success: voices from experienced educators. **JALN**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 57-67, jul. 2002. Disponível em:  
[https://onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v6n1\\_schrum\\_1.pdf](https://onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v6n1_schrum_1.pdf). Acesso em: 19 ago. 2020

SILVA, E. D. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, J. M. A avaliação de Professores e o Desenvolvimento das Lideranças Intermédias nas Escolas. *In*: RUIVO, J.; TRIGUEIROS, A. (org.). **Avaliação de desempenho de Professores**. Lisboa: RVJ Editores, 2009. p. 42-60.

SILVA, R. S. **Gestão de EAD**: Educação à Distância na era digital. São Paulo: Novatec Editora Ltda, 2013.

SIMONSON, M.; SCHLOSSER, L. A. **Distance Education**: definition and glossary of terms. Bloomington: Information Age Publishing, 2002.

SIMONSON, M.; BAUCK, T. Distance education policy issues: statewide perspectives. *In*: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. (org.). **Handbook of Distance Education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 417- 424.

SIMONSON, M. *et al.* **Teaching and Learning at a Distance**: Foundations of Distance Education. 4<sup>th</sup> ed. [S. l.]: Foundations of Distance Education, 2008.

SMITH, M. K. Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. The **encyclopaedia of pedagogy and informal education**, London, 2002. Disponível em: [www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm). Acesso em: 15 abr. 2020.

SOBRINHO, A. F. O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da Educação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Faculdade de Educação de Brasília, 2010.

SOUTH AFRICA. **The education system of South Africa described and compared with the Dutch system**. [S. l.]: Nuffic, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Conecta/Downloads/education-system-south-africa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Conecta/Downloads/education-system-south-africa%20(1).pdf). Acesso em: 07 dez. 2019.

SOUTH AFRICA. Education System. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível: [https://en.wikipedia.org/wiki/2015\\_in\\_South\\_Africa](https://en.wikipedia.org/wiki/2015_in_South_Africa). Acesso em: 19 ago. 2020.

STÖTER, J. *et al.* From the back door into the mainstream: the characteristics of lifelong learners. *In*: ZAWACK-RICHTER, O.; ANDERSON, T. (org.). **Online Distance Education**: towards a research agenda. Athabasca: AU Press, 2014. p. 421-457.

TATIM, J. M. **As relações Brasil-Moçambique**: a cooperação técnica como propulsora do desenvolvimento moçambicano (2003-2012). 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Estratégicos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Estratégicos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

THOMPSON, M. M. Distance learners in higher education. *In*: GIBSON, C.C. (ed.). **Distance learners in higher education**. Medison, WI: Atwood, 1998. p. 9-24.

TREDEZINI, A. L. M.; SILVA, J. I. Gestão escolar e administração empresarial: aproximação e conforto. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 163-185, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaçãoFilosofia/article/view/418>. Acesso em: 30 jul. 2020.

UDOMISOR, I.; UDOMISOR, E; SMITH, E. Management of communication crisis a library and its influence on productivity. *Information and Knowledge Management*, [s. l.], v. 3, n. 8, p. 13-22, 2013. Disponível em: <http://citeseeerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.857.2890&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

UNESCO. **Educação, um Tesouro a Descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

UNESCO. **Educação, um Tesouro a Descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

UNESCO. **TIC, Educação e desenvolvimento social na América Latina e o Caribe**. Montevideu: UNESCO, 2017.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. **Cend**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2017. Disponível em: <http://www.cend.uem.mz>. Acesso em: 31 jul. 2017.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. **Currículo de Curso de Gestão de Negócio**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2013. Disponível em: [http://www.economia.uem.mz/images/PDF/PLANOS.DE.ESTUDO/gestão\\_negocios.pdf](http://www.economia.uem.mz/images/PDF/PLANOS.DE.ESTUDO/gestão_negocios.pdf). Acesso em: 31 jul. 2020.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. Gabinete de Planificação. **Anuário 2017**. Maputo: Imprensa Universitária, 2018.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. **Decreto-Lei 4450, de 21 de agosto de 1962**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1962. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/163635/details/maximized?perPage=50&sort=whenSearchable&q=Constitui%C3%A7%C3%A3o+da+Rep%C3%BAblica+Portuguesa&sortOrder=DESC%2Fen>. Acesso 31 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Centro de Apoio à Educação a Distância**. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em: <https://www.ufmg.br/ead>. Acesso em: 19 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Regulamento de EaD**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/institucional/legislação-ead-1>. Acesso em: 8 ago. 2020.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. **Guia para o tutor de especialidade**. Maputo: Universidade Pedagógica, 2015. Disponível em: <https://cead.up.ac.mz/cead.php>. Acesso em: 12 dez. 2018.



UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. **História da Universidade Pedagógica**. Maputo: Universidade Pedagógica, 2017. Disponível em: <https://www.up.ac.mz/universidade/breve-historial-da-up>. Acesso em: 12 dez. 2017.

UNIVERSITY OF SOUTH ÁFRICA. **UNISA At your fingertips**. Pretoria: University of South Africa, 2019. Disponível em: [https://www.unisa.ac.za/static/corporate\\_web/Content/News%20&%20Media/Publications/unisaatyourfingertips/docs/10100358\\_UNISA%20Fingertips%20Brochure%20FINAL%20for%20web.pdf](https://www.unisa.ac.za/static/corporate_web/Content/News%20&%20Media/Publications/unisaatyourfingertips/docs/10100358_UNISA%20Fingertips%20Brochure%20FINAL%20for%20web.pdf). Acesso em: 08 dez. 2019.

UNWIN, T. *et al.* Digital Learning management systems in Africa: myths and realities. **Open Learning**, [S. l.], v. 25, 2010. Disponível em: <https://www.ejmste.com/download/a-decade-of-lms-acceptance-and-adoption-research-in-sub-sahara-african-higher-education-a-systematic-5115.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

VALLARDI, R; OLIVEIRA, E. **Tecnologia na Educação**: uma perspectiva sócio-intervencionista. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VIEIRA, F. V. China: crescimento econômico de longo prazo. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 401-424, jul./set. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31572006000300005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572006000300005). Acesso em: 30 mar. 2020.

VIEIRA, M. I. M. **Motivação profissional e expectativas de liderança dos docentes**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/3342/1/2007001146.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUNG, A. Z. K. A Teoria da Administração Educacional: ciências e ideologia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo v. 48; p. 39-46, fev. 1984. Disponível em: <http://publicações.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1411>. Acesso em: 20 jul. 2020.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Caro professor,

Este questionário visa a recolher dados referentes ao “Perfil do estudante de Educação a Distância e sua relevância para o desenvolvimento de estratégias de organização e gestão de unidades de EaD”. Sua colaboração, fornecendo-nos respostas às questões abaixo, será de grande importância ao estudo pretendido, e garantimos absoluto sigilo.

### 1. Sexo.

Marcar apenas uma opção.

(  ) Feminino (  ) Masculino

### 2. Faixa etária.

Marcar apenas uma opção.

(  ) Até 20 anos

(  ) De 20 a 25 anos

(  ) De 30 a 35 anos

(  ) De 35 a 40 anos

(  ) De 45 a 60 anos

(  ) Acima de 60 anos

### 3. Formação acadêmica

Marcar apenas uma opção.

a) Doutorado (  )

b) Mestrado (  )

c) Licenciatura (  )

d) Outros\_\_\_\_\_

### 4. Na sua universidade, existe um centro de Educação a Distância?

Marcar apenas uma opção.

(  ) Não

(  ) Sim

**5. O centro de EaD da sua universidade partilha as informações sobre o perfil do estudante? Se a sua resposta for SIM, responda à pergunta 6. E, se for NÃO, responda à pergunta 7.**

Marcar apenas uma opção.

Não  Sim

**6. Com que frequência o Centro de EaD partilha as informações sobre o perfil do estudante?**

Marcar apenas uma opção.

Raramente  Nunca  Quase sempre  Sempre

**7. O Departamento de EaD da sua faculdade disponibiliza aos professores as informações sobre o perfil do estudante?**

Marcar apenas uma opção.

Não  Sim

**7. Você sente a necessidade de utilizar as informações relacionadas com o perfil do estudante de EaD?**

Não  Sim

Marcar apenas uma opção.

**8. Para a realização das atividades de EaD, qual é grau de importância que você atribui às informações sobre o perfil do estudante apresentados na tabela abaixo**

<b>Categorias</b>	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Endereço Eletrônico				
Idade				
Estado Civil				
Agregado familiar				
Nível de comprometimento				
Estudante responsável pela própria despesa				
Tempo disponível para o estudo				
Como desenvolve hábitos de estudo				
Acesso a apoio de tutores, assessores, colegas etc.				
Hora de trabalho semanais				
Lugar onde prefere estudar				
Número de vezes que interage com os colegas do curso				
Formas de participar nas aulas de EaD				
Número de vezes que acessa a plataforma				
Tecnologia usada para acessar os trabalhos na plataforma				

Transporte mais usados para chegar ao centro de recursos				
Horas ou minutos para chegar ao centro de recursos				
Habilidades quanto ao uso do e-mail, ficheiros etc.				
Nível de utilização da Internet				
Local onde acessa com frequência a internet				
Oportunidades de acesso às bibliotecas				
Oportunidade para participar nas jornadas científicas				

**10. Você se atualiza sobre o perfil do estudante de EaD? Se a sua resposta for SIM, responda às perguntas 11 e 12; e se for NÃO, responda à pergunta 13.**

Marcar apenas uma opção.

Não

Sim

**11. Como você se informa e se mantém atualizado sobre o perfil do estudante de EaD?**

---



---

**12. Com que frequência você se atualiza e se mantém informado sobre o perfil do estudante de EaD?**

Marcar apenas uma opção.

Raramente  Nunca  Quase sempre  Sempre

**13. Na sua instituição, existem serviços de apoio de EaD? Se a sua resposta for SIM, responda às perguntas 14 e 15; e se for NÃO, responda à questão 15.**

Marcar apenas uma opção.

Não

Sim

**14. Com que frequência você recorre ao apoio dos serviços de EaD da sua instituição?**

Categorias	Nunca	Às vezes	Raramente	Sempre
Apoio do coordenador				
Apoio do tutor				
Apoio dos professores do Centro				

**15. Qual é a importância do perfil do estudante de EaD?**

---



---

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

Caro estudante,

Este questionário visa a recolher dados referente ao “Perfil do estudante de Educação a Distância e sua relevância para o desenvolvimento de estratégias de organização e gestão de unidade de EaD”. Sua colaboração, fornecendo-nos respostas às questões abaixo, será de grande importância ao estudo pretendido, e garantimos absoluto sigilo.

### 1. Sexo.

Marcar apenas uma opção.

Feminino     Masculino

### 2. Faixa etária.

Marcar apenas uma opção.

- Até 20 anos
- De 20 a 25 anos
- De 30 a 35 anos
- De 35 a 40 anos
- De 45 a 50 anos
- Acima de 51 anos

### 3. Você está empregado, ou apenas estuda?

Marcar apenas uma opção.

- Estou empregado e sou estudante
- Não estou empregado, apenas estudo

### 4. Quem se responsabiliza pelos seus estudos?

Marcar apenas uma opção.

- Eu mesmo(a)
- Outra pessoa da família
- Tenho bolsa
- Eu e a empresa onde trabalho
- A empresa

**5. Quanto tempo você leva de casa para o centro de recursos?**

Marcar apenas uma opção.

- Entre três e quatro horas  
 Menos de três horas  
 Quase um dia

**6. Qual a tecnologia que você usa com frequência para participar das aulas?**

Marcar apenas uma opção.

- Celular  
 Laptop  
 Computador

Especifique: \_\_\_\_\_

**7. Qual é o período do dia em que você tem mais facilidade de acessar a internet?**

Marcar apenas uma opção.

- De manhã  
 De tarde  
 À noite  
 Qualquer período

**8. Em que lugar você acessa a internet com maior frequência?**

Marcar apenas uma opção.

- Em casa  
 Na empresa  
 No centro de recursos

Outros: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS COORDENADORES  
DO CURSO**

1. Considera relevante o perfil do estudante de EaD? Por quê?

---

---

2. No seu departamento, existe a cultura de mapeamento e disponibilização das informações sobre o perfil do estudante de EaD?

---

---

3. Você incentiva os professores a valorizar as informações do perfil do estudante de EaD? E quais são as estratégias que adota?

---

---

4. Como caracteriza a coordenação entre a faculdade e o centro de Educação a Distância quanto à gestão de informação sobre o perfil do estudante?

---

---

5. Que aspectos sobre o perfil do estudante são compartilhados? E quais são os mecanismos adotados pela faculdade para disseminá-los?

---

---

## ANEXO A – MODELOS DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EAD

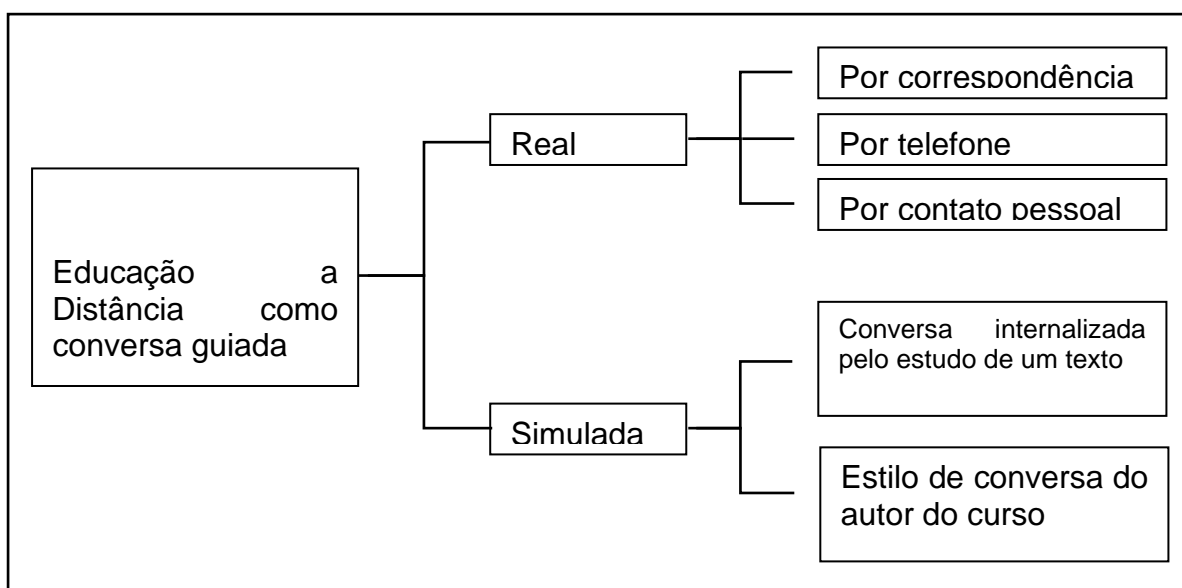
### Análise de modelos de ensino de Bääth

<b>Modelo</b>	<b>Comunicação Bidirecional</b>
Modelo de controle de comportamento de B. K. Skinner	Cheeking realizações dos alunos; funções de individualização: avalie o nível inicial dos alunos, considere habilidades especiais, padrões anteriores de reforço.
Modelo de instrução escrita de E. Z. Rothkof's	Ajudando os alunos a começar.
Modelo avançado de organizadores de D. Ausubel	Determine o conhecimento e a estrutura cognitiva anteriores de cada aluno. Promova transferência positiva para as partes subsequentes.
Modelo para comunicação estrutural de K. Egan	Comentários de discussão elaborados individualmente e atribuições 'reversas'.
Modelo de aprendizagem de descoberta de J. Bruner	Forneça ajuda adaptada individualmente. Estimular a descoberta de conhecimento dos alunos.
Modelo para facilitar a aprendizagem de C. Rogers	Verifique as tarefas 'abertas' para envio; diálogo com cache aluno individual
R. M. Modelo de ensino geral de Gagne	Ativando o recall estimulante da motivação. Fornecendo orientação ao aluno. Fornecendo feedback.

Fonte: Elaborado por Keegan, D. (1986), com base em Bääth, 1980.



### Conversa didática guiada de Holmberg



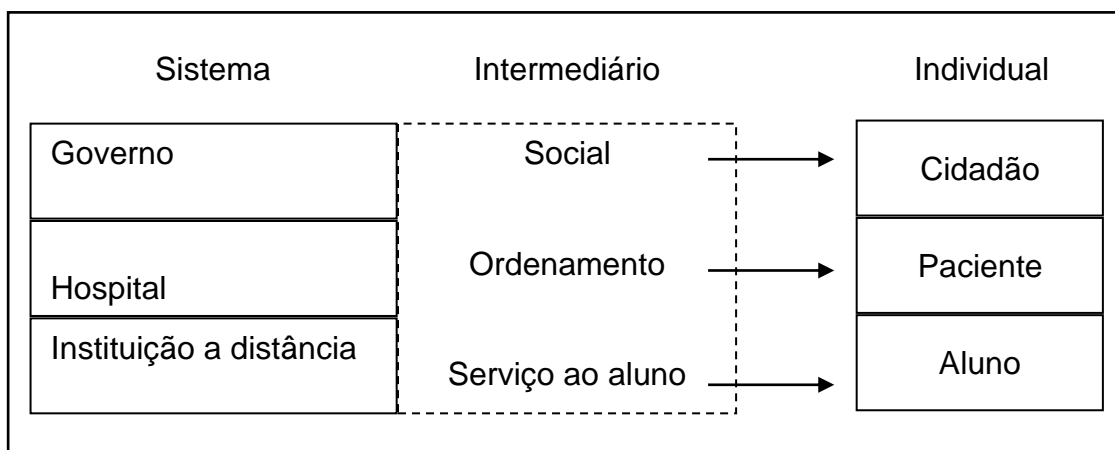
Fonte: Elaborado por Keegan, D. (1986), com base em Holmberg 1960.

### Interação e independência segundo Daniel

Independente	Interativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lendo um texto</li> <li>- Assistindo à televisão</li> <li>- Conduzindo um experimento em casa</li> <li>- Escrevendo uma tarefa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão pelo telefone</li> <li>- Marca e comenta tarefas</li> <li>- Discussões em grupo</li> <li>- Escolas residenciais de verão</li> </ul>

Fonte: Elaborado por Keegan, D. (1986), com base em Daniel (1979).

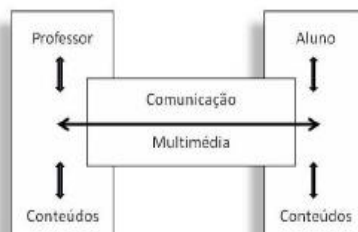
## Papel dos intermediários



Fonte: Elaborado por Keegan, D. (1986), com base em Sewart (1978).

## Os processos de ensino e aprendizagem segundo Wedemeyer

### Aprendizagem



- Resulta da **interacção entre os conteúdos** do professor e do aluno, através da comunicação mediada pelos meios tecnológicos disponíveis no momento.
- Ocorre ao **ritmo do aluno**.

Fonte: Disponível em: <https://pt.slideshare.net/luiszz11/wedemeyer-estudo-independente>.

### Relação entre diálogo, estrutura e instrução

	<i>Meios sem diálogo e altamente estruturados</i>				
	<i>Apr</i>	<i>Mot</i>	<i>Cr/An</i>	<i>Apl/Aval</i>	<i>Apo</i>
Manual de auto-estudo	x	x	x	x	
Comunicação de massa/gravação de áudio	xx	xx	x	x	
Comunicação de massa/gravação de vídeo	xxx	xxx	x	x	
	<i>Meios com diálogo estruturado</i>				
	<i>Apr</i>	<i>Mot</i>	<i>Cr/An</i>	<i>Apl/Aval</i>	<i>Apo</i>
Correio	xx	xx	xxx	xxx	xx
Videoconferência	xx	xx	xx	xx	x
Audiokonferência	xx	xx	xx	xx	xxx
Conferência por computador	xx	xx	xxx	xxx	xxx

*Notas: Apr* = apresentação; *Mot* = motivação; *Cr/An* = desenvolvimento crítico e analítico; *Apl/Aval* = aplicação e avaliação; *Apo* = apoio ao aluno.


Fonte: Michel Moore (1997).

### Modelo Sistêmico para EaD



Fonte: Hermenegildo e Ribas (2009).

## ANEXO B – DOCUMENTOS DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

  
UNIVERSIDADE  
EDUARDO  
MONDLANE

Faculdade de Economia

Exmo. Senhor  
Dr. Aires Bonifácio Mambassa  
Maputo

N.Ref<sup>o</sup>191-Gab.Dir/FACECO-UEM/2019

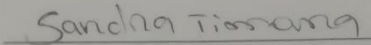
Assunto: Pedido de autorização para coleta de dados no Departamento de EaD, de 17/02/2019

Sobre o assunto em epígrafe, o Exmo. Senhor Director da Faculdade de Economia exarou o seguinte despacho:

"Autorizo."

(Ass:)  
*Fernando Lichucha*  
20/02/2019

Com os melhores cumprimentos.

Maputo, 20 de Fevereiro de 2019  
A Secretária da Direcção  
  
Sandra Timana  
(Téc. Profissional em Admin. Pública)

Ax Julius Nyerere, Campus Principal, Caixa Postal 257, Telefone: +258 21 496301, Fax: +258 21 496301, [www.economia.uem.mz](http://www.economia.uem.mz)  
Maputo - Moçambique

Ao:

Director da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.

Prof. Doutor Cláudio Mungoi

Prezado Professor

No âmbito da realização da pesquisa a nível de doutoramento em educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sob o tema "O perfil do aluno de educação à distância e sua relevância para o desenvolvimento de estratégias de gestão e organização de unidades de EaD" que conta com orientação do Prof. Doutor Eucídio Pimenta Arruda da Faculdade de Educação da UFMG, cujo objectivo geral da pesquisa é analisar o nível de utilização do perfil sócio-económico e as características do estudante de EaD e sua valorização pelos gestores e professores com vista a oferecer subsídios para práticas de organização e gestão dessa modalidade de educação ao nível da Universidade Eduardo Mondlane e da Universidade Pedagógica, servimo-nos da presente para solicitar a V. Excia, a autorização para coleta de dados no Departamento que oferece o Curso de Licenciatura na modalidade a Distância, com a finalidade de realizar a pesquisa de doutorado

A recolha de dados será feita mediante aplicação do questionário aos professores e a entrevista aos coordenadores do curso de EaD

Igualmente, assumimos o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos,

bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição.

Cientes da atenção que o nosso pedido merecerá, subscrevemo-nos com maior estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Doutor Eucídio Pimenta Arruda (UFMG)

Aires Bonifácio Mombassa (Doutorando em Educação – UFMG, Brasil)

E-mail: mombassaaires@gmail.com

Celular: +25882530192 ou +258843686950

Aires - aires + bonifacio Mombassa

Solicitado Mombassa  
Sobre o tema  
(UFMG)  
27/12/21  
**URGENTE**  
para a obtenção de  
Director do Curso  
AP (EaD) de S  
18/12

18/12  
18/12



## FACULDADE DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA



Exmo./a Senhor/a

Aires Bonifácio Mombassa

INFORMAÇÃO Nº 124/GD/FCNM/UP/2018

Em resposta ao pedido de V. Excia, no qual solicita autorização para a colecta de dados no Departamento que oferece os Curso de Licenciatura na modalidade a distância, com a finalidade de realizar a pesquisa de Doutoramento, a Direcção da Faculdade exarou o seguinte despacho.

“Autorizo”

**NB.: Deve contactar os departamentos de Biologia, Física e Química**

ASS. do Director da FCNM

Prof. Doutor António Armindo R. Monjane

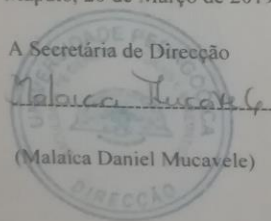
Data: 19/03/2019

Atenciosamente,

Maputo, 20 de Março de 2019

A Secretária de Direcção

(Malaica Daniel Mucavele)





## FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Para: dr. Aires Bonifácio Mombassa

Data: 25 de Fevereiro de 2019

Assunto: **Resposta ao pedido de recolha de dados**

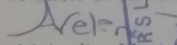
Sobre o assunto em epígrafe, o Exmo. Senhor Director da Faculdade exarou o seguinte despacho:

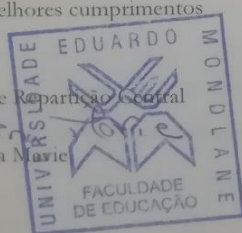
“ Autorizo “

Ass:) Prof. Doutor António Cipriano P. Gonçalves  
Data: 25.02.2019

Com os melhores cumprimentos

A Chefe de Repartição Central

  
dr. Avelina Mavie





FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E FILOSÓFICAS

Exmo Senhor  
Aires Zarina Bonifcio Mombossa

INFORMAÇÃO N.º 077 FCSF/UP/19

Em resposta ao vosso pedido do dia 18 de Fevereiro de 2019, no qual solicita autorização para a sua Recolha de Dados nos Curso de E&D, o Director Adjunto da Faculdade, exarou o despacho seguinte:

“Visto contactar a Dra. Nhelete, Chefe do Departamento C. Sociais para o efeito”.

14/03/2019

Assinatura: Prof. Doutor Bernardino Feliciano Cordeiro

Maputo, 19 Março de 2019

A Chefe da Secretaria

dra Josefina Jeremias Nhantumbo





Bairro do Zimpeto, Av. de Moçambique, Condomínio Vila Olímpica, Bloco 22, Edifício 4, R/C Tel. 82 3050353

Exmo Senhor

Aires Zavina Bonifácio Mombassa

Nossa Ref<sup>o</sup>n<sup>o</sup>112/CEAD/UP/2019

**Assunto:** Solicitação da colecta de dados

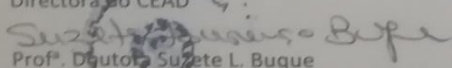
Em Resposta ao pedido de V.Excia de 18 de Fevereiro de 2019, no qual solicita autorização para a colecta de dados no Departamento de Tutoria e Apoio ao Estudante, cujo o objectivo geral è de analisar o nível de utilização do perfil sócio-económico e as características do estudante de EaD e a sua valorização pelos gestores e professores com vista a oferecer subsidios para práticas de organização e gestao da modalidade de educação ao nível da Universidade Eduardo Mondlane e da Universidade Pedagógica, com finalidade de realizar a pesquisa de doutoramento, a Directora do CEAD exarou o seguinte despacho:

"Autorizo."

Sem mais do momento aproveitamos para reiterar os nossos cumprimentos.

Maputo, 09 de Julho de 2019

Directora do CEAD

  
Prof. Doutora Suzete L. Buque