

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

Claudia Silveira da Cunha

**AÇÕES INFORMACIONAIS NAS EQUIPES DE PRODUÇÃO DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E IMPORTÂNCIA
DE ATUAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO**

Belo Horizonte

2011

Claudia Silveira da Cunha

**AÇÕES INFORMACIONAIS NAS EQUIPES DE PRODUÇÃO DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E IMPORTÂNCIA
DE ATUAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Doutor em Ciência da Informação.

Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alcenir Soares dos Reis. Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

Escola de Ciência da Informação - UFMG

2011

C972d Cunha, Cláudia Silveira da
2011 Ações informacionais nas equipes de produção de Educação a Distância: possibilidades e importância de atuação do Bibliotecário. [manuscrito] / Cláudia Silveira da Cunha. – 2011.
302 f., enc.

Orientadora: Alcenir Soares dos Reis.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

Referências bibliográficas: f. 278- 302.
Inclui apêndice e anexo [CD-ROM].

1. Ciência da Informação. 2. Biblioteconomia. 3. Educação a Distância. I. Cunha, Cláudia Silveira da. II. Reis, Alcenir Soares dos. III. Título.

CDU: 02:37.018.43



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

FOLHA DE APROVAÇÃO

"AÇÕES INFORMACIONAIS NAS EQUIPES DE PRODUÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E IMPORTÂNCIA DE ATUAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO"

Claudia Silveira da Cunha

Tese submetida à Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos à obtenção do título de "**Doutora em Ciência da Informação**", Linha de Pesquisa "**Informação, Cultura e Sociedade - ICS**".

Tese aprovada em: 29 de novembro de 2011.

Por:



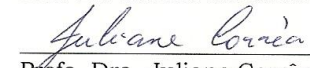
Profa. Dra. Alcenir Soares dos Reis - ECI/UFMG (Orientadora)



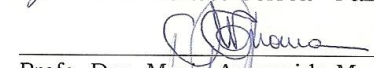
Profa. Dr. Maria de Fátima Ramos Brandão - UnB



Prof. Dr. Manoel Palhares Moreira - PUC/MG



Profa. Dra. Juliane Corrêa - FaE/UFMG



Profa. Dra. Maria Aparecida Moura - ECI/UFMG

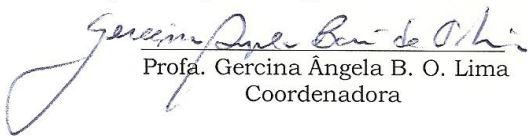


Prof. Dr. Sudario Papa Filho - Centro Universitário Newton Paiva



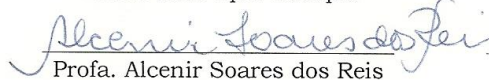
Profa. Dra. Terezinha de Fátima Carvalho de Souza - ECI/UFMG

Aprovada pelo Colegiado do PPGCI



Profa. Gercina Ângela B. O. Lima
Coordenadora

Versão final Aprovada por



Profa. Alcenir Soares dos Reis
Orientadora

“Deus está aqui neste momento.
Sua presença é real em meu viver.
Entregue sua vida e seus problemas.
Fale com Deus, Ele vai ajudar você.
Deus te trouxe aqui
Para aliviar o teu sofrimento.
É Ele o autor da Fé
Do princípio ao fim,
De todos os seus momentos.

E ainda se vier noites traiçoeiras,
Se a cruz pesada for, Cristo estará contigo.
O mundo pode até fazer você chorar,
Mas Deus te quer sorrindo.
Seja qual for o seu problema
Fale com Deus. Ele vai ajudar você.
Após a dor vem a alegria,
Pois Deus é amor e não te deixará sofrer.
Deus te trouxe aqui
Para aliviar o seu sofrimento.
É Ele o autor da Fé
Do princípio ao fim,
De todos os seus momentos.
E ainda se vier noites traiçoeiras,
Se a cruz pesada for, Cristo estará contigo.
O mundo pode até fazer você chorar,
Mas Deus te quer sorrindo”.

Padre Marcelo Rossi, Noites Traiçoeiras

Para Maria Alice, minha mãe, pela sua fortaleza e pelas sábias e poderosas palavras que me incentivaram, fazendo me acreditar que tudo era possível durante essa minha caminhada. Para Ananias, meu pai, pela compreensão silenciosa e para meus irmãos, Daniela e Fernando, pelo apoio. Para Aloísio, meu companheiro e amigo, que em sua simplicidade e seu positivismo me fortalece a cada dia. Para minhas filhas, Ana Paula e Maria Fernanda, que desde os seus primeiros anos de vida aprenderam a compreender o motivo da minha ausência e me ajudar a superar momentos difíceis da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto das inquietações nos meus estudos e pesquisas na área de Educação, Biblioteconomia e Ciência da Informação. Finalizar um trabalho como este não é uma tarefa fácil. Cinco anos se passaram do início até hoje. Foram muitas dificuldades, desafios e vontade de jogar tudo para o alto e desistir. Concretamente, para realizá-lo, somente o desejo de querer contribuir para a pesquisa de meu país e por acreditar, ainda, que a **“Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”** (Nelson Mandela).

Desde o primeiro dia de aula no doutorado o tempo passou e posso garantir que, além de mais velha, fiquei mais sábia. No entanto, me conheço muito bem e sei que, se não tivesse me aplicado para o programa de doutorado, carregaria comigo a sensação de não compartilhar minhas inquietações com aqueles que tanto se dedicam à pesquisa no país. Um educador tem sede pelas descobertas e uma vontade profunda de contribuir para uma sociedade mais justa. Durante este tortuoso percurso aprendi uma lição com a minha querida orientadora e amiga, Alcenir: **“o tempo científico não é o tempo do calendário”**.

Aqui, quero expressar meu reconhecimento a todos que contribuíram para a realização deste trabalho. Agradeço:

A Deus pela oportunidade de estudar num lugar onde eu sempre quis ...
UFMG;

Aos meus pais, Ananias e Maria Alice, que me mostraram, desde criança, a importância dos estudos deixando claro que a “poupança” dos filhos não é um depósito bancário, e sim, uma educação de qualidade;

Às minhas preciosidades Ana Paula e Maria Fernanda, por permitirem minha ausência aos passeios ao zoológico e ao parque. Obrigada por aceitarem as ausências da mamãe;

Ao meu grande amigo e companheiro Aloísio André, que não me deixou fraquejar nessa jornada, sempre me apoiando e relevando os meus momentos difíceis com as palavras ora “suaves”, ora “fortes”, mas que me fizeram chegar até aqui e ser capaz de fechar esse ciclo da minha vida. Valeu pelas palavras duras!;

À minha avó, Noeme, que nos deixou recentemente, mas que estará sempre em meus pensamentos, pela paciência de acompanhar-me durante o meu processo de alfabetização em “casa”, nas minhas primeiras lições do ensino fundamental e que me ensinou a importância e o amor pelos estudos;

À minha irmã, Daniela, pela força nos momentos mais difíceis da minha vida e ao meu irmão, Fernando, pelo seu companheirismo e generosidade;

Aos meus tios Aloízio, Ana Lúcia, Ângela Márcia e Anete, pelo incentivo e reconhecimento, pelos exemplos acadêmicos e profissionais e por sempre estarem por perto (na expectativa e na torcida), mesmo que de “longe”, mas sempre em pensamentos;

À minha tia e madrinha de consagração, Anete, pela honra de realizar a tarefa de revisão de linguagem deste trabalho. Ninguém melhor que você poderia realizar tal tarefa;

À professora Dra. Moema Ribas Silva, que me ensinou a percorrer os caminhos acadêmicos na Universidade de Brasília (UnB) por intermédio dos trabalhos científicos da CAPES e CNPq me mostrando o mundo fascinante da pesquisa;

À professora Dra. Maria de Fátima Ramos Brandão, que abriu, para mim, as portas da academia, na Universidade de Brasília (UnB), acreditando no meu potencial e oportunizando grandes desafios, como os trabalhos de pesquisa realizados em parceria com a UnB/FINATEC/MEC na área de Educação a Distância, Ciência e Licenciatura em Computação;

À minha orientadora Alcenir Soares dos Reis, que mesmo nos meus momentos mais difíceis, estava sempre com uma palavra ou um gesto de amizade, com um profissionalismo ético indiscutível e muita simplicidade. Durante os nossos inúmeros encontros e discussões acabou por me mostrar o outro lado acadêmico não sistêmico, em razão da minha formação de origem e até mesmo na minha forma de escrever. Compreendi que “a ninguém se pode negar a oportunidade de aprender por ser pobre, estar isolado geograficamente, marginalizado, doente ou por qualquer outra circunstância que impeça seu acesso a alguma instituição de ensino”¹. Obrigada pelo esforço;

À Cristina Perrone, pelo auxílio artístico no design gráfico;

Ao meu grande amigo canadense Rui, pela gentileza e honra de realizar a revisão do *Abstract*;

À professora Maria Aparecida Moura pela generosidade ao discutir os caminhos da minha pesquisa e me dizer “para um aluno de doutorado, não existe a palavra medo no vocabulário, vá em frente!”;

Ao meu colega Pedro Cunha, pela oportunidade, que me foi dada, como coordenadora de produção na Newton Paiva Virtual;

¹ Wedemeyer, Charles A. 1996.

À bibliotecária Ana Carolina, pelo auxílio às fontes de informação dos conteúdos da Biblioteconomia e pela gentileza de elaborar a ficha catalográfica deste trabalho;

Enfim, a todos que, embora não mencionados, direta ou indiretamente, participaram e contribuíram para a realização desta caminhada.

“Façamos da interrupção um caminho
novo.
Da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sonho uma ponte,
da procura um encontro!”

Fernando Sabino

RESUMO

Esta pesquisa, cujo objetivo foi o de apreender a importância da incorporação do profissional Bibliotecário no contexto das equipes de produção, na modalidade de Educação a Distância (EAD), advém da experiência em equipes de produção de material para a EAD, pela formação no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (CI) da ECI/UFMG. Concretamente, à medida que as ações dos profissionais bibliotecários se realizam tendo como centralidade as dimensões de seleção, organização, tratamento e disseminação da informação, tornou-se pertinente trazer à discussão a importância da interação e da contribuição entre a Biblioteconomia, a CI e a EAD de forma a captar a pertinência da participação do bibliotecário nas equipes de produção. Para fazê-lo buscou-se fundamentar nas discussões teóricas relativas aos aspectos históricos da produção do conhecimento, da Biblioteconomia (possíveis ações ou técnicas informacionais) bem como em relação à função do bibliotecário; a estes se agregaram os argumentos que evidenciaram as questões de Educação e de forma marcada àquelas relativas à EAD. A partir destes referenciais se consolidaram os principais aspectos que distinguem o trabalho do bibliotecário, as questões centrais que se encontram presentes na EAD, bem como os relativos à estrutura organizacional na referida modalidade. Em termos metodológicos a pesquisa foi de caráter qualitativo, centrada no levantamento bibliográfico relativo às discussões da área de Biblioteconomia, CI e EAD e teve como elemento norteador o resgate histórico do trabalho do Bibliotecário em suas especificidades, nos diferentes aspectos, presentes no processo de educação, na modalidade de EAD. Em termos objetivos buscou-se, por meio deste levantamento, apreender os mecanismos de produção de materiais didáticos no contexto da equipe de produção de EAD e como nela se inseriu a questão informacional, trabalho que nos permitiu a descrição dos mecanismos de produção de materiais didáticos para EAD - etapas e fases -, elementos que subsidiaram a realização da análise e o contraponto das funções e técnicas do Bibliotecário e dos profissionais da equipe de produção em EAD em seus distintos aspectos. O estudo forneceu o arcabouço para aventarmos a proposição de um modelo de produção de materiais didáticos para EAD, bem como identificar e apontar a importância do bibliotecário nas etapas e fases do modelo elaborado. A análise evidenciou as especificidades e características das funções destes profissionais e aquelas exercidas pelos integrantes da equipe de produção em cada dimensão técnica, ou seja, seleção, organização, tratamento e disseminação e indicou que a pouca aplicação das atividades intrínsecas do bibliotecário, atuam como variáveis intervenientes e limitadoras, tanto na produção do material didático, quanto na efetividade do processo de ensino-aprendizagem na EAD. A reflexão crítica evidenciou a importância de incorporar na equipe de produção, de forma permanente e sistemática, o Bibliotecário, considerando que as técnicas informacionais, advindas da Biblioteconomia podem contribuir para a efetividade do trabalho da equipe de produção bem como em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que a interlocução entre a Biblioteconomia/CI e a EAD bem como a incorporação e integração entre os profissionais poderá contribuir para o avanço da educação e da cidadania.

Palavras-chave: Ações informacionais, Biblioteconomia, Educação a Distância, Ciência da Informação.

ABSTRACT

This goal of this research is to assess the importance of incorporating librarians in teaching material production teams in the field of Distance Education ("DE"). The results stem from our experience as part of teaching material production teams ("production teams") for DE as well as from our training in the graduate program in Information Science at the ECI / UFMG. Specifically, as the actions of librarians take place as having the dimensions of centrality selection, organization, processing and dissemination of information, it has become pertinent to bring to the discussion the importance of interaction and contribution between librarianship, information science and DE in order to capture the relevance of Librarian participation in production teams. Theoretical support for this assessment can be found in the works regarding the history of knowledge production, Library Studies (possible actions or informational techniques) as well as the role of the librarian. In addition, arguments that highlighted the fundamental issues facing Education and, similarly those issues impacting DE. Using this theoretical framework was possible to consolidate the primary work aspects of the Librarian, the fundamental issues in DE, as well as the question of the optimal organizational structure in the field of DE. With the objective of providing qualitative assessment, the study consisted of a literature review of the field of Library Studies, Information Science and DE. This was guided by the historical development of the role of the librarian as a standalone profession as well as in the context of Education and as applied to DE. Through this assessment, we have sought to learn, in objective terms, what mechanisms are involved in the production of didactic materials for DE by production teams, as well as how to properly assimilated Informational matter into these mechanisms. This has allowed us to describe the mechanisms involved in the production of didactic material for DE – in steps and stages - elements which support the analysis and the counterpoint of the functions and techniques of the Librarian and other members of the DE production teams as they exist today in their current model. The consolidation of these elements has provided a framework to propose a new model for the production of teaching materials for DE, with the goal of identifying and underlining the importance of the librarian in steps and phases of this model. Our findings, through this assessment, is that librarian plays a key role in the functioning of a production through the application of the Library Study techniques (namely; selection, organization, processing and dissemination.) in all aspects of the teaching material production process. Critical reflection of the study indicated the importance of incorporating librarians in production teams on a permanent and systematic basis. Applying informational principles and techniques from Library Studies to the work of DE production teams has the potential to contribute to better production team collaboration as well as to increase the effectiveness teaching-learning process. Therefore, the research reaffirmed that closer dialogue between Library Studies, Information Science and DE as well as the integration of these professions may contribute to the advancement of education and active citizenship.

Key-words: Informational Action, Library Studies, Distance Education, Information Science

RÉSUMÉ

Cette recherche dont l'objectif a été celui d'apprendre l'importance de l'incorporation du professionnel bibliothécaire dans le contexte des équipes de production, au niveau de la modalité Éducation à Distance (EAD), provient de notre expérience dans des équipes de production de matériel pour l'Éducation à Distance ainsi que de notre formation dans le Programme de postgraduation en Science de l'Information de la ECI/UFMG. D'une façon concrète, au fur et à mesure que les actions des professionnels bibliothécaires se font, ayant comme centralisme les dimensions de sélection, organisation, traitement et dissémination de l'information, il est pertinent d'apporter à la discussion l'interaction et la contribution entre la Bibliothéconomie, la Science de l'Information (SI) et l'EAD, ayant comme but de capter dans quelle mesure ces actions deviennent capables de représenter et d'aider la signification et la construction du savoir, dans les équipes de production du EAD. Pour le faire, on a cherché sustentation théorique en ce qui concerne l'histoire de la production de la connaissance, de la Bibliothéconomie, et de la fonction du professionnel bibliothécaire. À ces discussions sont ajoutés les argumentations qui mettent en évidence les questions d'éducation et, d'une façon marquée, celles concernant l'EAD. Ces éléments fondamentaux de la théorie ont permis de consolider les aspects les plus importants qui distinguent le travail du bibliothécaire, les questions centrales qui se trouvent dans l'Éducation à Distance, ainsi que ceux relatifs à la structure de la modalité EAD. Un procédé méthodologique de la recherche, a été mis au point ayant orientation des dimensions qualitative centrée dans une recherche bibliographique concernant les discussions, dans le domaine de la Bibliothéconomie, de la Science d'Information et de l'EAD, a été ciblée sur la récupération historique du travail du bibliothécaire dans ses spécificités, ainsi que dans les différents aspects présents dans le processus de l'éducation, dans la modalité EAD. En termes objectifs on a cherché, à travers cette recherche, de saisir les mécanismes de production des matériels didactiques, dans le contexte de l'équipe de production d'EAD et comment la question informationnelle y est insérée. Ce travail nous a permis de décrire le mécanisme de production de matériel didactique pour EAD – étapes et phases – éléments qui ont apporté des subsides à la réalisation de l'analyse et au contrepoint des fonctions et des techniques du bibliothécaire et des professionnels de l'équipe de production en EAD, sous ses différents aspects en vigueur dans le modèle actuel. La consolidation de ces éléments a fourni la charpente pour avancer la proposition d'un modèle de production de matériels didactiques pour EAD, ayant comme but d'identifier et de pointer l'importance du bibliothécaire dans les étapes et les phases du modèle élaboré. On a constaté, à travers cette évaluation, l'importance du bibliothécaire dans le travail des équipes, tout en mettant en évidence les spécificités et les caractéristiques de ses fonctions, ainsi que celles exercées par les intégrants de l'équipe de production dans chacune des dimensions techniques, soit sélection, organisation, traitement et dissémination. L'analyse a montré que l'inexistence, ou la pauvre application des dimensions de sélection, organisation, traitement et dissémination de l'information, activités intrinsèques au bibliothécaire, agisse comme des variables intervenantes et limitatives, soit dans la production du matériel didactique, soit dans l'effectivité du processus enseignement-aprentissage, dans la sphère de ce processus éducatif. La réflexion critique sur les données obtenues a indiqué aussi l'importance d'incorporer, dans l'équipe de production, d'une façon permanente et systématique, le bibliothécaire, en considérant que les contributions et les potentialités des fondements et des techniques informationnelles, advenues de la Bibliothéconomie, dans le travail de l'équipe de production dans la modalité EAD, ont la potentialité de contribuer tant pour l'effectivité du travail de l'équipe que dans le processus enseignement-aprentissage. Ainsi, il est valable de réaffirmer que l'interaction entre la Bibliothéconomie / Science de l'Information et l'EAD ainsi que l'intégration des professionnels mentionnés ci-dessus, pourra contribuer à l'avancement de l'éducation et de la citoyenneté.

Mots clés : Actions informationnelles, Bibliothéconomie, Éducation à Distance, Science de l'Information.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Áreas comuns de estudo sobre a EAD na Biblioteconomia e na CI	149
FIGURA 2 - Modelo de design Dick e Carey (1990)	171
FIGURA 3 - Modelo de Eastmond (1994)	174
FIGURA 4 - Design instrucional para cursos a distância.....	176
FIGURA 5 - Modelo sistêmico para Educação a Distância de Moore e Kearsley (1996)	179
FIGURA 6 - Modelo sistêmico para a Educação a Distância	184
FIGURA 7 – Elementos de um sistema de desenvolvimento e gestão de EAD	188
FIGURA 8 - Responsabilidades da instituição/dirigentes/gestores em um sistema de EAD.....	190
FIGURA 9 - Principais itens do planejamento estratégico	191
FIGURA 10 - Estrutura básica de gestão e administração de um programa de EAD	193
FIGURA 11 – Três questões relacionadas ao quadro de colaboradores	195
FIGURA 12 – Itens da Infraestrutura de apoio.....	196
FIGURA 13 – Itens orientadores do investimento/ sustentabilidade financeira	197
FIGURA 14 – Itens da avaliação.....	199
FIGURA 15 – Os três itens importantes da transparência nas informações.....	203
FIGURA 16 - Três tipos de parcerias consideradas convênio.....	204
FIGURA 17 - Aspectos base para o desenho do projeto de EAD de um curso.	206
FIGURA 18 – Equipes que compõem a estrutura organizacional de um programa de EAD.....	208
FIGURA 19 – Tipos de interação em EAD	243
FIGURA 20 - As mídias mais utilizadas nos programas de EAD.....	244
FIGURA 21 – Fluxo e concepção de um modelo instrucional para equipe de produção	251
FIGURA 22 – Modelo de produção de materiais didáticos para EAD.....	253
FIGURA 23 – Etapa de planejamento do processo de produção	254
FIGURA 24 – Etapa de pré-produção	255
FIGURA 25 – Etapa de produção	256
FIGURA 26 – Etapa de pós-produção.....	260

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Atuação, habilidades, atitudes e conhecimentos do bibliotecário.....	44
QUADRO 2 – Funções / Apêndices.....	48
QUADRO 3 - Técnicas/ Eixos de centralidade	48
QUADRO 4 - CBO número 2612: profissionais da informação.....	73
QUADRO 5 - Áreas de atividades dos profissionais da informação segundo a CBO	74
QUADRO 6 - Perfis e atitudes dos tradicionais e dos modernos profissionais da informação ...	77
QUADRO 7 - Indicadores da dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	135
QUADRO 8 – Indicador 3.12 do instrumento de avaliação de cursos de graduação na Modalidade a Distância.....	141
QUADRO 9 - Modelos de planejamento instrucional consagrados para a EAD	186
QUADRO 10 – Equipes de profissionais na EAD e seus papéis	210
QUADRO 11 – Papéis e funções dos especialistas de uma equipe pedagógica / acadêmica na EAD.....	212
QUADRO 12 - Papéis e funções dos especialistas de uma equipe de produção de material didático na EAD	217
QUADRO 13 - Papéis e funções dos especialistas de uma equipe de acompanhamento e atendimento ao aluno.....	224
QUADRO 14 – Papéis e funções dos especialistas de uma equipe de suporte e logística na EAD.....	228
QUADRO 15 – Papéis e funções de uma equipe de suporte tecnológico, de comunicação e Informação em EAD	235
QUADRO 16 - Papéis e as funções de uma equipe de pesquisa e avaliação na EAD.....	239
QUADRO 17 – Dimensões Informacionais na etapa de produção.....	265
QUADRO 18 – Educação Aberta x Educação a Distância	326
QUADRO 19 – Informações essenciais para os interessados nos programas na modalidade de EAD.....	344

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASL	- <i>American Association of School Librarians</i>
ABEBD	- Associação Brasileira de Escolas de Biblioteconomia e Documentação
ABED	- Associação Brasileira de Educação a Distância
ABDF	- Associação dos Bibliotecários do Distrito Federal
ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRAEAD	- Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
ACDI	- Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional
AFOR	- Agências Formadoras
AIM	- <i>Articulated Instructional Media</i>
ALA	- <i>American Library Association</i>
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	- Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAI	- <i>Computer Assisted Instruction</i>
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	- Classificação Brasileira de Ocupações
CDU	- Classificação Decimal Universal
CEAD	- Centro de Educação a Distância
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CETEB	- Centro de Ensino Técnico de Brasília
CFB	- Conselho Federal de Biblioteconomia
CFE	- Conselho Federal de Educação
CI	- Ciência da Informação
Cier	- Centro Internacional de Estudos Regulares
CMC	- <i>Computer Mediated Communication</i>
CMI	- <i>Computer Managed Instruction</i>
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMUT	- Programa de Comutação Bibliográfica
CONAES	- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COPAC	- <i>Curl Public Access Catalog</i>
CPA	- Comissão Própria de Avaliação
CST	- Cursos Superiores de Tecnologia
DAES	- Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	- <i>Design</i> Instrucional
DOU	- Diário Oficial da União
DSI	- Disseminação Seletiva da Informação
EAD	- Educação a Distância
ENADE	- Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes
EUA	- Estados Unidos da América
FAPEMIG	- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FEBAB	- Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários
FEPLAM	- Fundação Educacional Padre Landell de Moura
FID	- Federação Internacional de Documentação
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUBRAE	- Fundação Brasileira de Educação
GPL	- <i>General Public License</i>
IBBD	- Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES	- Instituições de Ensino Superior
IEFTs	- Institutos de Educação Tecnológica
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
IITE	- Instituto de Tecnologia da Informação na Educação
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IP	- <i>Internet Protocol</i> (protocolo de Internet)
IUB	- Instituto Universal Brasileiro
LA	- <i>Library Association</i>
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MIP	- <i>Modern Information Professional</i>
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
NDE	- Núcleo Docente Estruturante
OPAC	- <i>Online Public Access Catalog</i>
PED	- Programa de Ensino a Distância
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
ProInfo	- Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONTEL	- Programa Nacional de Teleducação
RV	- Realidade Virtual
SACI	- Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SEAD/UEPB	- Secretaria de Educação a Distância / Universidade Estadual da Paraíba
SEB	- Secretaria de Educação Básica
Seed	- Secretaria de Educação a Distância
Senac	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESu	- Secretaria de Educação Superior
SINAES	- Sistema Nacional e Avaliação da Educação Superior
SRE	- Serviço de Radiodifusão Educativa
SP	- São Paulo
TICs	- Tecnologias de Informação e de Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UEPB	- Universidade Estadual da Paraíba
UFMT	- Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNAM	- Universidade Nacional Autónoma do México
UnB	- Universidade de Brasília
UNDIME	- União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNED	- <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIREDE	- Universidade Pública Virtual Brasileira
UVB	- Universidade Virtual Brasileira
RENADUC	- Rede Nacional de Informação e Educação a Distância
VOC	- <i>Vereenigde Ost-Indische Compagnie</i>
VOIP	- Voz por IP
WWW	- <i>World Wide Web</i>

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
1.1 Metodologia.....	30
1.2 Estrutura da tese	32
2. CAPÍTULO I – A DINÂMICA HISTÓRICA DE ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: A BIBLIOTECA E O PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO	35
2.1 A Preocupação de organizar o conhecimento.....	36
2.2 Organização da Informação: atividades e ações	42
2.2.1 Eixos dos saberes da profissão.....	43
2.2.1.1 O Domínio do conhecimento	43
2.2.1.2 O Domínio das técnicas	46
2.2.1.2.1 A função de seleção da informação	49
2.2.1.2.2 A função de organização da informação	51
2.2.1.2.3 A função de tratamento da informação.....	54
2.2.1.2.4 A função de disseminação da informação.....	57
2.2.1.3 O Domínio da ação	60
2.3 Histórico do curso e a formação do Bibliotecário no Brasil	63
2.3.1 O profissional da informação: conceitos e discussões	69
3. CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E A DIMENSÃO INFORMACIONAL.....	82
3.1 Educação a Distância (EAD): uma visão retrospectiva.....	89
3.1.1 A Trajetória da EAD no Brasil: dinâmica de implementação	95
3.2 Educação a Distância: fundamentos teóricos / concepções	103
3.3 Educação a Distância (EAD): legislação disciplinadora.....	111
3.4 O Disciplinamento da EAD: uma análise do contexto brasileiro.....	116
3.5 A Educação a Distância (EAD) e a Dimensão Informacional.....	143
3.5.1 Educação a Distância (EAD): estudos no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação (CI)	149
3.5.2 Elementos de convergências e divergências na interlocução entre a EAD, a Biblioteconomia e a Ciência da Informação	158
3.5.2.1 Elementos de convergências.....	159
3.5.2.2 Elementos de Divergências.....	161
4. CAPÍTULO III – SISTEMA DE EAD: MODELOS E COMPONENTES	166
4.1 Os principais componentes de um sistema de desenvolvimento e gestão de EAD	186
4.1.1 Instituição/Dirigentes/Gestores	189
4.1.1.1 Planejamento estratégico.....	190
4.1.1.2 Gestão e administração do programa	192
4.1.1.3 Quadro de colaboradores.....	193
4.1.1.4 Infraestrutura de apoio.....	195
4.1.1.5 Investimento / sustentabilidade financeira	197
4.1.1.6 Avaliação	198
4.1.1.7 Políticas e implementação da mudança institucional	199
4.1.2 Transparência nas informações	202
4.1.3 Convênios e parcerias	203
4.1.4 Desenho do projeto	205
4.1.5 Equipe profissional	206
4.1.5.1 Equipe pedagógica / acadêmica	211
4.1.5.2 Equipe de produção de material didático.....	215
4.1.5.3 Equipe de acompanhamento e atendimento ao aluno	222
4.1.5.4 Equipe de suporte e logística	227
4.1.5.5 Equipe financeira, administrativa e de pessoal.....	231
4.1.5.6 Equipe de suporte tecnológico, de comunicação e informação	233
4.1.5.7 Equipe de pesquisa e avaliação.....	237
4.1.6 Comunicação / interação	241
4.1.7 Recursos educacionais.....	243
5. CAPÍTULO IV – MODELO E PROCESSO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EAD: DESCRIÇÃO E REPRESENTAÇÃO DAS ETAPAS E FASES.....	245
5.1 O fluxo e a concepção de um modelo instrucional nas equipe de produção.....	251
5.2 Equipes de Produção: o processo de produção de materiais didáticos	252
5.3 O modelo “ideal”: possibilidades de espaço e ação do profissional da informação na	

produção de materiais didáticos para EAD	262
5.3.1 O papel do bibliotecário tendo como eixo as funções de seleção, organização, tratamento e disseminação: o modelo “ideal”	264
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	270
REFERÊNCIAS.....	278
APÊNDICE A – Ementas das disciplinas ofertadas na ECI/UFMG	303
APÊNDICE B – Atividade técnica de seleção da informação.....	306
APÊNDICE C – Atividade técnica de organização da informação.....	310
APÊNDICE D – Atividade técnica de tratamento da informação	312
APÊNDICE E – Atividade técnica de disseminação da informação	315
APÊNDICE F – Quadro de proposta síntese para a atividade de seleção.....	318
APÊNDICE G – Quadro de proposta síntese para a atividade de organização	320
APÊNDICE H – Quadro de proposta síntese para a atividade de tratamento	321
APÊNDICE J – Desdobramentos do Planejamento Estratégico	325
APÊNDICE K – Desdobramentos da Gestão e administração do programa	332
APÊNDICE L – Desdobramentos do Quadro de colaboradores	334
APÊNDICE M – Desdobramentos da Infraestrutura de apoio	336
APÊNDICE N – Desdobramentos do Investimento / sustentabilidade Financeira	339
APÊNDICE O – Desdobramentos da Avaliação.....	340
APÊNDICE P – Desdobramentos da Transparência nas informações.....	343
APÊNDICE Q – Desdobramentos do Desenho do projeto	346
APÊNDICE R – Desdobramentos dos Recursos educacionais	348
ANEXO A – Formulário de verificação in Loco das condições institucionais (para uso dos consultores ad hoc da SESu/MEC) - Credenciamento de instituições para EAD e autorização de cursos superiores a distância (BRASIL. INEP, 2007)	362
ANEXO B – Formulário de Credenciamento de polo de apoio presencial para Educação a Distância (BRASIL. INEP, 2007)	384
ANEXO C – Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia reformulado pelo INEP em maio de 2011 (BRASIL. INEP, Nota Técnica, 2011)	408

“É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil”.

Paulo Freire, 1996, p.85

1. INTRODUÇÃO

Inegavelmente, a informação sempre esteve presente ao longo da história humana, ganhando feições e características distintas no contexto de cada sociedade. Concretamente, pode-se inferir que buscar e organizar conhecimento têm sido uma preocupação central para as sociedades, pois ele sempre foi e ainda é um instrumento de poder e controle. Segundo Monroe (citado por FIGUEIREDO, 1982), “a informação é considerada sinônimo de poder, e quem quer que seja que controle a informação terá poder, pois esta é a ‘era da informação’ (*the information age*)” (FIGUEIREDO, 1982, p.2, *grifo do autor*).

Novas possibilidades de recursos que surgiram no auxílio da busca e apropriação do conhecimento ao longo da história, bem como a quantidade de informação que se alastra em distintos formatos, nos fazem perceber que não se pode negligenciar a necessidade de organizar o conhecimento. Fato que se revela através da discussão das dimensões informacionais bem como do trabalho do profissional da informação no contexto das equipes de produção de material didático em EAD. No contexto informacional destacam-se: as obras de referências, os periódicos, as coleções de documentos, os dicionários, os atlas com edição em volumes, os dicionários biográficos, os livros de história, as revistas cultas, os museus, entre outros.

Em face desse cenário, é possível inferir que essas possibilidades de recursos implicam em inovações acompanhadas de uma reestruturação sem precedentes nos modos de produção e consumo na esfera educacional; conseqüentemente, nos processos de formação humana. Nesse sentido, entendemos que a Educação, especificamente, a Educação a Distância (EAD), potencializada pela generalização do uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) coloca-se como uma questão relevante para o campo da Ciência da Informação (CI).

Em face desses elementos e preocupada com o avanço da EAD no Brasil, com a expansão das instituições públicas e privadas na referida modalidade, com a questão da informação no sistema de produção instrucional de EAD e com a qualidade do material didático produzido pelas instituições para os cursos a serem ofertados, procurou-se neste estudo investigar e compreender as ações informacionais do Bibliotecário em equipes de produção na Educação a Distância.

Em termos específicos buscou-se apreender os mecanismos de produção de materiais didáticos no contexto da equipe de produção de EAD e como nela se insere a questão informacional - problematizada a partir das funções de seleção, organização, tratamento e disseminação da informação - e sua inserção no contexto da produção de conteúdos para EAD com vistas a identificar se as atividades que são realizadas pelos membros da equipe de produção são exercidas pelo bibliotecário.

Em outras palavras e de forma mais precisa, objetivamos apreender o papel do profissional da informação – bibliotecário - no contexto das equipes de produção de material educacional, em diferentes suportes, para a modalidade de Educação a Distância (EAD).

Portanto, para abordar esta questão, fez-se necessário, como elemento essencial desta investigação, apreender e compreender a fundamentação teórica pertinente a dinâmica histórica de organização do conhecimento e a importância do profissional da informação – bibliotecário -, considerado como aquele tecnicamente habilitado e que possui a legitimidade para realizar tal tarefa.

Optou-se por trabalhar a reconstituição do processo histórico de organização do conhecimento por meio da leitura da obra “Uma história Social do conhecimento” de Peter Burke (2003), tendo como objetivo mostrar como, ao longo da história, a informação e o conhecimento ganharam lugar e como é relevante e necessário a organização do conhecimento. Pela leitura do referido autor, pode-se inferir que buscar e organizar o conhecimento têm sido central para as sociedades. Tal posição, derivada de uma visão crítica, permite apontar que tal processo se constitui como um instrumento de poder e de controle.

Segundo Burke (2003), o papel social do ‘homem do saber’ representa na história do conhecimento os descobridores, produtores e disseminadores de conhecimento da Europa moderna. No entanto, esse papel tem como pano de fundo uma história de oposição à inovação intelectual e de contrastes entre inovação e rotina, que desnuda o processo de reforma das ideias quando “os grupos criativos, marginais e informais de um período regularmente se tornam as organizações formais, dominantes e conservadoras da próxima geração ou da seguinte” (BURKE, 2003, p.51).

A análise de Burke (2003) revela que o conhecimento não se distribuía igualmente por toda a Europa e que os lugares, ou seja, os espaços físicos, assumiram um papel de destaque na história do conhecimento. Segundo ele, o que as pessoas sabiam estava relacionado ao lugar onde viviam. Esses espaços facilitavam a interação entre os homens como uma forma de sociabilidade e de acordo com suas formulações, apresentaram uma influência sobre a produção e distribuição do conhecimento.

Vale ainda acrescentar que a biblioteca, em virtude da invenção da imprensa, aumentou de importância e começou a disputar espaço com a sala de aula dentro da universidade, e fora dela. Algumas bibliotecas privadas ou públicas “se tornaram centros de estudos, locais de sociabilidade culta e troca de informações e idéias, além de serem lugares de leitura” (BURKE, 2003, p. 56).

As cidades também desempenharam papel importante ligando a Europa à China ou às Américas. Com a profusão e a proliferação do processamento e distribuição do conhecimento entre povos com culturas e idiomas distintos, alguns problemas no processo de adaptação do novo conhecimento aos quadros tradicionais ocorreram, surgindo então, a necessidade de se classificar ou categorizar o conhecimento.

De acordo com Burke (2003), o conhecimento era classificado por grupos diferentes e de maneiras distintas: conhecimento teórico e prático, conhecido ainda como o conhecimento dos filósofos e o dos empíricos, ou para alguns como 'ciência' e 'arte'; conhecimento público e privado, onde o conhecimento privado não incluía o conhecimento pessoal; contudo, fazia parte desse os segredos de Estado e de natureza cujo estudo era conhecido como 'filosofia oculta'; conhecimento legítimo e conhecimento proibido, esse último referindo-se ao conhecimento que devia ser mantido em segredo não apenas do público em geral, mas de toda a humanidade; alto e baixo conhecimento, cuja ênfase destinava-se a acentuar a importância da hierarquia na organização intelectual do conhecimento.

Ainda, o conhecimento 'liberal' e o conhecimento 'útil', onde o conhecimento 'liberal' era aquele dos clássicos gregos e latinos, e possuía um status elevado. Já o conhecimento 'útil' era o do comércio ou dos processos de produção e por sua vez, tinha status menor e era detido pelos mercadores e artesãos; o conhecimento especializado e o conhecimento geral ou universal. Segundo o autor, "Saber tudo, ou pelo menos saber alguma coisa sobre tudo, continuou como um ideal ao longo de todo esse período, e era descrito como 'cultura geral' [...]" (BURKE, 2003, p. 81, *grifo do autor*).

Entretanto, ao lado dos avanços assinalados, é preciso não perder de vista que a política não está fora desse universo. De acordo com Burke (2003), em termos do controle da informação por parte dos primeiros governos modernos, esses coletavam informações para enfrentar os problemas ou crises tais como: revoltas, guerras e pestes, bem como para apoiar as práticas rotineiras de governo.

Conforme destaca o autor, nesse período, não apenas as semelhanças e diferenças das maneiras como poder e conhecimento se apoiaram eram importantes, mas também como as interações se fizeram presentes, sejam na forma de competição ou na de apropriação entre Estados, regiões ou campos de interesse. Em termos históricos é possível afirmar que se constituía como prática os governos coletarem informações sobre os povos que estavam sob o seu poder. Conforme indicado pela análise de Burke (2003), o exercício do poder de Estado implicou no monitoramento do sistema que consistia na coleta, no armazenamento e no controle da informação

voltado para fins administrativos. Entretanto, conforme coloca esse autor, o foco estava em acumular informações para alimentar o desejo dos governantes de controlar a vida do povo fosse para aumentar impostos, alistá-los no exercito ou alimentá-los em tempo de fome.

O desejo de coletar informações para fins de controle era tão presente nos Estados que vários métodos adotados pelos governos os mantinham cada vez mais atualizados, dentre os quais se destacam: os espiões ou informantes considerados instrumentos do governo passado, mais ainda utilizado; o incentivo às denúncias sobre os que desrespeitavam as regras; a criação de caixas de correspondência na forma de bocas de leão onde o público depositava suas denúncias, assinadas ou não. Vale também acrescentar que do ponto de vista da coleta de informações, a Igreja já buscava informações nos registros oficiais no século XIII. Burke (2003) destaca ainda que a Igreja católica era considerada uma instituição mais poderosa que qualquer monarquia, e o clero era considerado detentor do monopólio da alfabetização representando a coleta de informações fato intrinsecamente ligado ao desejo de controle do rebanho.

A partir do instante em que os registros aumentaram de volume e precisaram ser armazenados, urge a necessidade de armazenar e recuperar a informação. Conforme Burke (2003) destaca, uma parte importante das informações estava registrada na forma de mapas; portanto, a cartografia foi um instrumento de grande importância para o governo “fosse o propósito do mapa estabelecer fronteiras, defender o Estado contra seus inimigos ou facilitar o planejamento e assim racionalizar a administração” (BURKE, 2003, p. 122). Ainda, “o monopólio da informação (pelo menos de alguns tipos de informação) era um meio de alcançar o monopólio do poder” (BURKE, 2003, p.129).

Em termos de controle ou censura, o autor enfatiza que o sistema de controle mais amplo era o da Igreja católica com o catálogo impresso *Index*, que continha os livros que os fiéis eram proibidos de ler, incluindo os não religiosos (heréticos), os imorais e os de magia. Por outro lado, o Estado também organizou sistemas de controle da palavra impressa colocando certos limites à liberdade de comunicação, haja vista o seu temor pelas revoltas que poderiam ser organizadas e pelas publicações de informações confidenciais. É claro que controlar a informação não era nada fácil, entretanto o mais difícil era e ainda é, usá-la de forma correta.

Assim, se por um lado algumas informações não poderiam ser de domínio público, outras eram extremamente importantes de serem divulgadas em benefício do próprio governo, tais como: a divulgação das leis e decretos; as informações sobre as relações exteriores pelo interesse dos países em descobrir ou revelar segredos dos

países rivais e inimigos; a publicação não oficial de informações confidenciais, entre outras formas.

A quantidade de informações coletadas e registradas, seu uso e a difusão das mesmas são fatores que desencadearam a ascensão do mercado de informações e que de certa forma acentuaram as tendências a mercantilização do conhecimento, sob distintas formas, não só na Europa e na Ásia Oriental, mas também no mundo islâmico com ênfase menor neste em razão de questões religiosas.

Do ponto de vista da análise do autor, a história sobre a comercialização do conhecimento está associada à questão da propriedade intelectual. De acordo com o autor, se de um lado os escritores e impressores disputavam as propriedades de textos e ideias acusando uns aos outros de 'roubo'; de outro lado, os acusados se defendiam argumentando que a difusão do conhecimento era pelo benefício da humanidade. Diante dos fatos, Burke (2003) constata que a relação entre o conhecimento e o mercado aumentou bastante nos séculos XVII e XVIII, desencadeando, conseqüentemente, efeitos sobre a economia dos Estados. A produção e venda de informações muito contribuiu para a economia dos Estados.

Conforme descrito por Burke (2003), no final da Idade Média, fora constatado uma ênfase na produção do conhecimento por lucro e a preocupação em proteger os segredos do ofício como propriedade intelectual. Nesse contexto, Burke (2003) aponta o nascimento da propriedade intelectual, a espionagem industrial, o comércio e o surgimento das bolsas de valores, exemplos de fatos que impulsionaram e justificaram o avanço do saber sustentado não só pelo conhecimento em si mesmo, mas também por seus efeitos econômicos.

A busca pela informação era algo intenso e constante. Para Burke (2003), as feiras não eram apenas locais de troca de mercadorias, mas também de informações. "As rotas do comércio eram rotas de papel e os fluxos de comércio dependiam de fluxos de informação" (BURKE, 2003, p. 141); as cartas escritas por membros das famílias de comerciantes eram consideradas registros de informações; a dispersão dos mercadores genoveses que espalharam famílias por toda a Europa contribuiu na coleta de dados bem como os boletins enviados aos centros com as informações coletadas pelos familiares.

O surgimento das bolsas de valores também impulsionou o comércio do saber acarretando efeitos econômicos nos governos. Burke (2003) chama atenção para o fato de que as bolsas eram consideradas instituições para a troca de informações, sensíveis a notícias sobre o mercado que afetassem a oferta e a procura, provocando oscilações nos preços das mercadorias.

Contudo, de acordo com Burke (2003), não era tão fácil, de modo geral,

para a população da época, o acesso ao conhecimento em razão de alguns fatores como: o econômico, o geográfico e o sociológico das bibliotecas. Para Burke (2003), o fator econômico se refletia em razão de apenas um grupo, muito pequeno reservar-se o direito ou “luxo” de assinar uma enciclopédia ou uma revista; o geográfico ocorria em virtude do acesso às bibliotecas públicas ou quase-públicas ser restrito a partir do sentido de localização social do indivíduo e o sociológico acontecia pela dificuldade dos estudiosos de obter acesso as bibliotecas que muitas vezes dependia das atitudes do bibliotecário e de sua equipe..

Ainda assim, diante dessas contradições, Burke (2003) chama atenção para o fato de que a aquisição do conhecimento não se deu apenas pela disponibilidade de acesso ao acervo, mas pela capacidade de leitura e apreensão do conteúdo dos livros e periódicos. Conforme descreve o autor,

Os periódicos difundiam o conhecimento mais amplamente que os livros, da mesma forma que os livros o difundiam mais amplamente que os manuscritos. Alguns leitores se sentiam intimidados pelos livros e preferiam mantê-los em casa. O periódico, porém, era mais amigável (BURKE, 2003, p. 160).

Nesse contexto, conforme menciona o autor acima, a história da leitura gerou muitos debates em virtude das mudanças de estilo de leitura o que, de certo modo, implicou em uma nova maneira de escrever a história. Diante da preocupação em organizar a informação de modo a facilitar o processo de busca de conhecimento sobre um assunto específico, novas habilidades de leitura ou modelos de alfabetização passaram a ser exigidos para compreender, recuperar e interpretar as informações, os mapas, as tabelas etc. Assim, aos poucos a ordem alfabética foi substituindo os sistemas antigos e as enciclopédias passaram a utilizar tal ordem, facilitando o processo de leitura e apreensão do conteúdo.

Todavia, Burke (2003) salienta que a adoção do sistema alfabético nas enciclopédias “[...] exprimem e incentivam a moderna fragmentação do conhecimento” (BURKE, 2003, p. 166). Sendo assim, a saída encontrada para minimizar a questão da fragmentação do conhecimento nas enciclopédias, em virtude do sistema alfabético, foi adotar as referências cruzadas, passando a exigir do leitor o trabalho de ir para trás e para frente nos verbetes sobre tópicos relacionados.

Diante desse cenário, é possível afirmar que novos recursos foram sendo disponibilizados e auxiliaram na organização da grande massa de livros pela busca e apropriação de conhecimento sobre um determinado assunto. Este esforço, em organizar a informação, conforme traduzido nas formulações de Burke (2003), permitiu um diálogo fecundo, ampliando a compreensão da informação como um instrumento de controle e poder, desnudando o papel do Bibliotecário e suas possíveis ações

informativas.

Em razão da análise de Burke (2003) e da discussão da relação entre a produção do conhecimento e a realidade social evidenciou-se a relevância da organização do conhecimento aspectos que nos remeteram a importância e a função do Bibliotecário no contexto das equipes de produção na EAD.

Vale esclarecer que a definição por esta diretriz de pesquisa resultou tanto do processo de formação quanto das vivências e observações correspondentes à experiência profissional na área de Educação a Distância (EAD), no trabalho de coordenação de equipes de produção, de criação e desenvolvimento de ambientes a distância, de produção/autoria de conteúdo de cursos, disciplinas e materiais didáticos, impressos e para *web*, bem como objetos de aprendizagem destinados às instituições de ensino (públicas e privadas). Somam-se a estes também os trabalhos realizados para órgãos do governo e corporações bem como o exercício de tutoria das disciplinas ofertadas para cursos à distância².

Há ainda a acrescentar as atividades docentes em disciplinas cujo foco era à interlocução Biblioteconomia, Ciência da informação e Educação a Distância que permitiram identificar a importância da informação nesta modalidade educativa. Destaca-se ainda a nossa prática docente como professora substituta no curso de graduação de Ciência da Computação e de Licenciatura em Computação pela Universidade de Brasília (UnB) e no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na Escola de Ciência da Informação (ECI).

Acrescenta-se a isso, as minhas experiências e percepções que serviram de motivação e conduziram à presente investigação ao ministrar as disciplinas Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação a Distância; Metodologia para Desenvolvimento de Aprendizagem para a formação do profissional da Ciência da Informação (CI); Organização da Informação: aspectos teóricos e Tópicos em Recursos Informativos - Seminários (Bibliotecário em equipes de EAD) (ver Apêndice A).

Desta forma, as motivações para a referida pesquisa advêm das discussões no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação (CI) bem como de nossas experiências na área de Educação a Distância (EAD), fatos que nos levaram a eleger, como questão a ser pesquisada o papel e a importância da inclusão do bibliotecário nas equipes de produção em EAD.

² Trabalhos realizados junto a Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Finatec, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) e a Secretaria de Educação à Distância; Centro Universitário Newton Paiva, Faculdade Pitágoras e ainda a Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais - UTRAMIG.

Esta proposta justifica-se em razão das especificidades das atividades que são realizadas por tal profissional, em termos de seleção, organização, tratamento e disseminação da informação. Em razão destes aspectos pareceu-nos pertinente avaliar as atividades e as dimensões informacionais que se fazem presentes no contexto das equipes de produção para EAD, funções que acreditamos, lhes permitem contribuir no processo educativo.

É pertinente ainda acrescentar que a opção pela descrição da experiência, como coordenadora de produção e na atividade docente, nas áreas anteriormente mencionadas, tem como objetivo não só destacar seu significado enquanto alternativa de apreensão do real, mas fundamentalmente pelas possibilidades advindas da mesma, à medida que nos permitiu a oportunidade de tornar perceptível em termos acadêmicos a dualidade presente nos processos educativos e de forma destacada no contexto da Educação a Distância.

Na realidade, vivendo a experiência enquanto coordenadora de produção na Educação à Distância, percebemos que o papel e a função do profissional são tornar factível o produto, isto é, garantir uma tecnologia compatível para o trabalho no universo em questão – equipe de produção – disponibilizando os instrumentos e as ferramentas necessárias para que o processo ocorra de modo que o aluno receba o material proposto pela instituição no prazo estabelecido.

Por outro lado, enquanto docente e pesquisadora neste contexto, observa-se neste cenário uma dissonância entre o processo de produção e a “ponta”, ou seja, entre os produtos elaborados para a aprendizagem e o aluno que recebe a informação produzida. Em síntese, a equipe de produção comprometida em desenvolver e entregar o produto deixa de considerar as dimensões e ações informacionais durante o processo, provocando dessa forma um ruído entre a produção e a ponta.

Assim, na busca do entendimento deste ruído tornou-se possível identificar como uma das dificuldades neste processo e de forma demarcada nas equipes de produção, a dificuldade de se ter como elemento chave a questão da informação, situação que nos permitiu aventar que o que se apresenta nesta realidade pode ser nomeada como lacuna informacional.

No que se refere às fases de criação, elaboração, produção, implantação e execução dos projetos de Educação à Distância (EAD), é possível inferir que há, dentre os diferentes fatores intervenientes na dinâmica da EAD as limitações na consideração, dentre outros, dos seguintes aspectos: a relação informação-processo educativo; os componentes dos processos informacionais; o histórico do indivíduo, tal como as experiências vivenciadas; os elementos emocionais; as dimensões econômicas e sócio-culturais do contexto em que o público alvo (usuário) está inserido.

Percebe-se ainda que as propostas diretamente relacionadas com a Educação a Distância apresentam-se, de maneira geral com um formato linear, dentro de um modelo mecânico e operativo, à medida que excluem-se as considerações relativas às suas implicações sociais e culturais e de maneira geral padronizam o conteúdo para todos.

Analisando o trabalho das equipes de produção é possível observar que elas mantêm suas responsabilidades tradicionais tais como transformar e adaptar o conteúdo produzido pelo professor-autor, conhecido também nas equipes como conteudistas, para uma linguagem em um ambiente apropriado de EAD, denominado plataforma; compreender as necessidades do aluno e avaliar a aprendizagem, devendo adicionalmente atender as necessidades especiais dos usuários à distância usando pouco ou nenhum contato face-a-face, levando em consideração as expectativas de múltiplas e freqüentemente distintas audiências. Além disso, pela própria exigência do trabalho, as equipes devem estar constantemente atualizadas e possuir domínio de modernas ferramentas tecnológicas, sem perder o foco do ensino. Por fim, o papel (tradicional) das equipes de produção deve funcionar efetivamente como um facilitador, mediador e transformador de conteúdo.

Entretanto, alguns aspectos qualitativos têm sido observados e tornaram-se elementos de nosso questionamento no que se refere às equipes de produção de Educação a Distância (EAD), destacando-se dentre estes: o processo da transposição do conteúdo apropriado ao aluno, isto é, do documento à informação; a informação como um elemento de sentido; os critérios de seleção e relevância para as informações; a identificação do usuário e o uso da informação (quem necessita de informação?; que tipo de informação?; que uso é dado?; por que precisa dela?; para qual grupo de pessoas?); a compreensão social e cultural do indivíduo; o processo de acesso e transmissão da informação; a transferência da informação para os modelos de produção de EAD; o processo de mediação realizado pela equipe de produção com os atores envolvidos; o modelo de disseminação e comunicação da informação nas equipes de produção; entre outros.

Dentro desse prisma, constata-se que as ações realizadas na prática da ação educativa e mediação da informação em equipes de produção de EAD – classificar as fontes de informação, acessar, recuperar e analisar a informação, desenvolver produtos e serviços de informação, unir conhecimento e experiências das pessoas dentro da organização, garantir a difusão da informação e do conhecimento – são realizadas de forma intuitiva e em respostas às dificuldades com as quais são confrontados, desconhecendo que estes procedimentos constituem escopo e especialização das áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, fazendo com

que nas equipes, pela inexistência ou pouca participação dos profissionais da informação, não se faça a incorporação das potencialidades de seleção, organização, tratamento e disseminação da informação.

Assim, em termos metodológicos, e tendo em vista a constituição da proposta da pesquisa, cujo objetivo foi o de analisar a incorporação do bibliotecário no contexto da equipe de EAD, bem como estabelecer a interlocução entre Ciência da Informação e Educação a Distância, tornou-se necessário definir um percurso metodológico que permitisse identificar estes elementos e que estes nos fornecessem o arcabouço para caracterizar a importância dos bibliotecários no âmbito da EAD conforme se encontra sistematizado a seguir.

1.1 Metodologia

Em face do problema e dos objetivos da pesquisa optou-se por desenvolvê-la tendo como referência a pesquisa qualitativa, visando apreender a questão da informação nas equipes de produção em Educação a Distância bem como o papel do profissional da informação naquele contexto. Para fazê-lo foram recuperadas as ações informacionais em suas especificidades – selecionar, organizar, tratar e disseminar informação – e buscou-se captar como estas funções são necessárias no contexto das equipes de produção. Somando-se a esta dimensão recuperou-se os saberes e competências do profissional da informação e se elaborou um modelo de produção para EAD, a fim de demonstrar as diferentes ações presentes neste processo. A efetividade deste percurso permitiu caracterizar as exigências informacionais no âmbito das equipes de produção e ainda evidenciar como este espaço se constitui como um lócus de atuação para os profissionais da informação.

Em decorrência desta apreensão e de sua análise tornou-se possível a construção de um modelo para equipes de produção em EAD, fato que demonstrou a importância do profissional nas equipes de produção. A análise dos diferentes aspectos tratados pela pesquisa revelou a importância de a modalidade de EAD representar um espaço para atuação dos profissionais da área de informação. Assim, para viabilizar esses objetivos, implementou-se estas ações:

a) Levantamento bibliográfico e sistematização teórica relativa às discussões da área de Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação a Distância, consolidando os principais aspectos que distinguem o trabalho dos profissionais da informação, as questões centrais que se encontram presentes no processo de educação na modalidade EAD, bem como o efetivo mapeamento dos

diferentes aspectos relativos à estrutura organizacional naquela modalidade. Essa atividade tornou possível categorizar a estruturação da EAD em quatro âmbitos: 1) Projeto pedagógico, que compreende a instituição, o processo pedagógico e o desenho conceitual do curso (coordenador do curso, coordenador pedagógico/acadêmico da EAD, acompanhamento pedagógico e/ou didático); 2) Equipe de produção, que abrange o coordenador de produção, o conteudista, também conhecido como professor-autor, o instrucional pedagógico, o instrucional *web*, o ilustrador e o revisor; 3) Equipe de acompanhamento do aluno, que envolve o tutor e o docente; 4) Elementos de apoio e suporte, que compreendem a monitoria, os especialistas em Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) e a secretaria;

b) Sistematização e consolidação, em quadros-síntese, do perfil das diferentes funções presentes na estrutura organizacional da equipe de EAD, ação que permitiu identificar e caracterizar os processos e os elementos constituintes das atividades dos atores bem como compreender e avaliar que não se pode fazer mera transposição do modelo presencial para o modelo a distância;

Ainda, em termos metodológicos a pesquisa, especificamente, no que tange a formação das equipes de produção de EAD, realizou-se:

c) Levantamento e a discussão dos modelos de produção vigentes para a EAD (embora as instituições não os utilizem em sua “integridade” havendo uma dissonância entre a proposta institucional e a sua efetiva aplicação) em suas etapas e fases a fim de que pudesse identificar as lacunas e os desafios da ação educativa no âmbito das equipes de produção com vistas a apresentar a proposição de um modelo ideal de produção;

Paralelamente, encontrava-se presente, também, como realidade concreta, a necessidade de recuperar os elementos relativos à historicidade do conhecimento no intuito de compreender a natureza das possíveis ações ou técnicas informacionais da Biblioteconomia, razão pela qual foi se colocando como indagação a necessidade de entender as atividades práticas realizadas pelo profissional da informação – que correspondem às dimensões técnicas de seleção, organização, tratamento e disseminação da informação, a fim de identificar em que medida estas se tornam capazes de representar e auxiliar o significado e a construção do saber nas equipes de produção de EAD. Aos aspectos acima indicados fez-se:

d) Elaboração e sistematização referente ao desenvolvimento histórico da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, assim como caracterização e descrição das funções e técnicas do trabalho do profissional da informação em termos de seleção, organização, tratamento e disseminação da informação;

e) Elaboração dos quadros síntese das dimensões técnicas informacionais com a seguinte estrutura: categorias de análise (seleção, organização, tratamento e disseminação da informação), os eixos de centralidade, os objetivos, as ações que os fundamentam e os seus respectivos referenciais teóricos - que evidenciam as especificidades e características das funções dos profissionais da informação e aquelas exercidas pelos integrantes da equipe de produção;

f) Consolidação dos diferentes estudos relativos à EAD e a dimensão informacional, de acordo com as discussões no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação no intuito de compreender a natureza das possíveis ações ou técnicas informacionais. Estas buscaram identificar em que medida as dimensões da informação se tornam capazes de representar e auxiliar o significado e a construção do saber nas equipes de produção de EAD;

g) Elaboração e apresentação do quadro das dimensões informacionais na etapa de produção, evidenciando as especificidades e características das funções dos profissionais da informação / atividades desenvolvidas e realizadas e os beneficiários das ações no modelo de produção;

h) Proposição de um modelo “ideal” de produção de materiais didáticos para EAD, indicando as possíveis ações informacionais para cada etapa desse modelo.

Em síntese, a realização do processo de pesquisa, de acordo com a orientação metodológica descrita acima, tornou possível articular os diferentes aspectos teóricos e apreender suas inter-relações, constituindo-se este material o fundamento para se efetivar o contraponto entre os dados consolidados e a literatura referente às questões objeto desta análise.

1.2 Estrutura da tese

Em razão do trabalho da pesquisa e das reflexões relativas às dimensões informacionais e das potencialidades de atuação do profissional da informação no contexto da modalidade de EAD, apresenta-se os resultados da pesquisa, conforme descrito a seguir:

INTRODUÇÃO - apresenta a proposta do estudo e o percurso metodológico de seu desenvolvimento, indicando que o recorte dado à pesquisa em relação ao profissional da informação – Bibliotecário - e às ações informacionais ganharam precisão e efetividade por meio da leitura e apreensão, sob um prisma geral de reconstituição do processo histórico do conhecimento, a partir de uma ótica social. Esta, de acordo com BURKE (2003), revela que ao longo da história a informação e o

conhecimento ganharam lugar e se fizeram necessários à organização do conhecimento para as sociedades, à medida que se apresentam como instrumento de poder e controle social.

CAPÍTULO I - A DINÂMICA HISTÓRICA DE ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: A BIBLIOTECA E O PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO – realiza a sistematização da trajetória da biblioteca, recuperando a sua história e apresenta, sob distintas perspectivas acadêmicas as formulações que enfocam suas técnicas e a natureza do trabalho do bibliotecário. Procura, do ponto de vista da memória social ou cultural, considerá-las como fundamento e base para o desenvolvimento da apreensão dos fatos, de forma a compreender e destacar a importância em selecionar, organizar, tratar e disseminar a informação, bem como o papel exercido pelo profissional da informação, bibliotecário, nessas ações. Incorpora os documentos de formação do profissional produzidos pelos órgãos oficiais e os documentos educacionais, o que permite a discussão sobre o conceito do profissional da informação sob a ótica dos bibliotecários e dos cientistas da informação.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E A DIMENSÃO INFORMACIONAL – recupera o desenvolvimento das etapas históricas da EAD, em especial, sua trajetória no Brasil, suas distintas fundamentações teóricas/ concepções e destaca a legislação disciplinadora a partir do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Também, discorre sobre as iniciativas de estudo da EAD no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação (CI), evidenciando os elementos de convergência e divergência em relação às iniciativas de construção de uma interlocução entre as áreas.

CAPÍTULO III - SISTEMA DE EAD: MODELOS E COMPONENTES – aponta as arquiteturas dos modelos de sistema de EAD, evidenciando os principais componentes de um sistema de desenvolvimento e gestão de EAD com a função de apreender e evidenciar como se desenvolvem e organizam os modelos, identificar e apontar seus elementos e atividades, em destaque para a equipe de produção de materiais didáticos, no intuito de construir uma proposta de um modelo de processo de produção de materiais didáticos para EAD.

Capítulo IV - MODELO E PROCESSO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EAD: DESCRIÇÃO E REPRESENTAÇÃO DAS ETAPAS E FASES - as reflexões e as análises a partir dos modelos e sistemas de EAD, nos levaram à necessidade de propor e descrever um modelo de processo de produção de materiais didáticos realizado por instituições (mesmo que não utilizado em sua “integridade” em virtude do que a instituição se propõe), apontando e descrevendo as etapas e fases, destacando a presença e as ações de cada profissional da equipe de produção. A

partir desta sistematização coloca-se a necessidade de incorporar, o bibliotecário, no âmbito das equipes de produção de materiais didáticos, nesse espaço de atuação e aplicação, de forma a mostrar as possíveis ações do mesmo nos mecanismos de produção de materiais didáticos, fornecendo o arcabouço para aventarmos a proposição de um modelo ideal de produção de materiais didáticos para EAD.

Também, incorpora a análise e os documentos educacionais produzidos pelos órgãos oficiais e os dispositivos constitucionais que possibilitam a contraposição no âmbito dos aspectos que se fazem presentes no processo de produção, dos documentos e instrumentos disciplinadores, das concepções teóricas e da práxis da EAD nas instituições, evidenciando os seus desafios.

Considerações finais - realiza-se a discussão em relação aos principais aspectos correspondentes à pesquisa realizada, buscando-se o contrapondo entre o quadro teórico e as proposições advindas das análises realizadas, reiterando a necessidade de se instituir uma dinâmica sistemática para a EAD bem como demonstrar que neste modelo proposto para as equipes de produção de materiais didáticos o profissional bibliotecário representa um “sujeito” chave para a seleção, organização, tratamento e disseminação da informação. Faz-se ainda a enumeração de estudos futuros relacionados à temática do “bibliotecário na EAD” e sua compreensão no contexto educacional.

“Não há nada parado. Tudo está sendo,
nada é”.

Paulo Freire

**2. CAPÍTULO I – A DINÂMICA HISTÓRICA DE ORGANIZAÇÃO DO
CONHECIMENTO: A BIBLIOTECA E O PROFISSIONAL DA
INFORMAÇÃO**

2.1 A Preocupação de organizar o conhecimento

Estamos sujeitos a registrar, organizar e reorganizar seletivamente o conhecimento que desejamos transmitir, de forma que aqueles que tenham acesso compreendam realmente os fatos das histórias que contamos, pois a memória humana confere a cada indivíduo uma identidade única. De fato, sem este mecanismo, cada nova geração teria que reaprender todos os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos seus antepassados ao longo do tempo. Sob tal ótica toma-se como exemplo a memória coletiva de um grupo social, cujo registro fora representado na forma de curiosidades arqueológicas como ruínas, artefatos e outros resquícios nos conduzindo a hipóteses sobre como os homens enxergavam o mundo.

Vale esclarecer que a discussão desse capítulo toma como base as análises de Ortega y Gasset (1965, 1967, 2006), Alfredo Serrai (1975), Pierre Nora (1993), Edson Nery da Fonseca (1992), Francisco Souza (1994, 2002, 2006), Jussara Santos (1996, 1998a, 1998b), Kevin McGarry (1999), César Castro (2000), Christian Jacob (2000), Robert Darnton (2001), Peter Burke (2003), Roger Chartier (2003), Alberto Manguel (2006), Fabrício Silveira (2007) e Vera Casa Nova (2010).

Segundo Silveira (2007), a história dessa atividade abrange uma saga de engenhosidades técnicas de invenção, adaptação e inovação de organização do conhecimento a partir do momento que a memória coletiva passou a ser representada em forma duradoura e possibilitou ser compreendida pelo grupo ou que pudesse ser guardada em lugar conveniente para ser consultada. Essas engenhosidades estavam presentes em seus variados contextos, tais como: poesia, provérbios, pictografia, escrita, imprensa etc.

Em termos da visão do autor acima citado, a organização do conhecimento foi agilizada pela invenção da escrita, tendo o alfabeto como ferramenta fundamental. Conforme descrito por Silveira (2007), com o nascimento da escrita alfabética e o declínio da narração, o discurso oral passou a não mais depender das técnicas empregadas na narração, haja vista que nas sociedades orais, o modo de preservação de informações não precisava de datas ou cronologias e o tempo assumia forma graças às estações, festas e ritos religiosos.

Porém, torna-se importante esclarecer que naquela época havia vários tipos de sistemas de sinais gráficos como a pictografia³, a ideografia e a silábica. Logo, o alfabeto não estava sozinho. Nesse contexto, pode-se constatar que ao longo da história da organização do conhecimento houve uma evolução dos experimentos

³ Pictografia: representações de objetos, ações ou ideias; a Ideografia: atividade, objeto ou ideia

engenhosos até culminar no alfabeto, o que nos possibilitou inferir que a partir do momento em que se registrou o pensamento em formas que lhe eram externas, o tempo deixou de ser da circularidade e passou a ser o da linearidade, desencadeando um sentido de história registrada.

Conforme indicado pela análise de Silveira (2007), com a grande inovação da escrita, vislumbra-se a possibilidade dessa nova forma de registro se tornar documento, haja vista que é na memória escrita pelo signo lingüístico que a sensação de segurança e a permanência do tempo se fazem presente. Portanto, a invenção do alfabeto não somente permitiu à humanidade comunicar ideias por meio de signos visuais, mas criar um registro permanente destes signos e assim criar uma memória externa.

Vale apontar ainda que, com a invenção da escrita mudam-se as relações entre os homens, suas formas de apreensão do saber e as estratégias de comunicação e interpretação, mesmo que o acesso e a transmissão do conhecimento se façam presente sem um intermediário. Chartier (2003, p. 21-22) explicita: “a escritura alfabética dá a todos os homens ‘um direito igual ao reconhecimento da verdade’: todos podem procurar descobri-la para comunicá-la a todos, e comunicá-la por inteiro”.

Contudo, é importante salientar que, por ocasião do surgimento da escrita, algumas línguas e, mesmo sociedades, desapareceram por não terem se adaptado, em tempo hábil, às novas tecnologias. Porém, o poder de preservação e a disseminação do pensamento registrado, tomaram tal proporção ao ponto das ideias, que haviam sido registradas em poucos manuscritos e corriam sempre o perigo de se perderem ou caírem no esquecimento de um grupo seletivo, não corriam mais esse risco, já que as ideias registradas em centenas de exemplares tinham mais chances de durar.

Diante disso, na tentativa de preservar nossas memórias, enfrentar o tempo e perpetuar a memória e a tradição, encontramos nas formulações de Silveira (2007), a partir de Nora (1993), a indicação de que o homem instituiu os ‘lugares de memória’- lugares que viabilizam sua permanência na história e no tempo, compreendido nos seguintes termos:

Museus, arquivos, [bibliotecas], cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhais de uma outra era, das ilusões de eternidade [...] (NORA, 1993, p.13).

De acordo com Nora (1993, p. 13), “os lugares instituídos como ‘lugares de memória’ são para servir de apoio para guardar a materialidade de uma representação coletiva”.

Acrescentando-se aos argumentos antecedentes vamos encontrar em Serrai (1975) a seguinte formulação:

À memória biológica, que pertence à espécie, e à memória cerebral, que pertence ao indivíduo, acrescentou-se a biblioteca como memória coletiva das experiências existenciais, científicas e culturais, seja do indivíduo, seja da sociedade (SERRAI, 1975, p. 142).

Dentro da visão histórico-sociológica da construção do conhecimento, tendo como fundamento a perspectiva de Peter Burke (2003), e considerando que essa análise traduz o processo de produção, organização e transmissão do conhecimento, torna-se possível identificar o fato de atribuir-se à biblioteca o lugar central no contexto de sede do conhecimento, pela sua história de origem, pelas suas técnicas desenvolvidas e legitimadas para organizar o conhecimento. Vale ainda acrescentar que a biblioteca se constitui também como espaço de contradição, em virtude das ideias de distintos autores que nela habitam, convivendo lado a lado, e que pode vir a se manifestar, posteriormente, por intermédio dos seus leitores.

Em reforço aos argumentos antecedentes é importante destacar a visão de Casa Nova (1990),

Uma biblioteca é centramento do saber, ‘vontade de poder’, reserva como fundo, tesouro. Biblioteca, que a letra já aponta para o sentido de sua história – gr. *biblion* + *thêkê* – cofre, lugar de depósito [...] (CASA NOVA, 1990, p. 132).

Prosseguindo, a autora enfatiza ainda: “Do mundo fechado ao universo infinito, ela é a representação do saber e do poder humano, e uma das várias faces da produção cultural. Testemunha fiel da errância do homem” (CASA NOVA 1990, p. 136).

Integrando-se a perspectiva anterior e enfatizando a dimensão de diálogo, encontramos a seguinte formulação: “toda biblioteca é um lugar de diálogo com o passado, de criação e inovação, e a conservação só tem sentido como fermento dos saberes e motor do conhecimento, a serviço da coletividade inteira” (JACOB, 2000, p.9).

Vale ainda apontar os aspectos de preservação e organização que se fazem presente na biblioteca, haja vista sua importância para a disseminação e uso. Vejamos:

O instinto de preservar e a paixão de colecionar têm sido os fatores determinantes na sua criação, manutenção e desenvolvimento. Qualquer que seja a sua forma externa, a essência de uma biblioteca é uma *coleção de materiais organizados para uso* (MCGARRY, 1999, p.111, *grifo do autor*).

Dando continuidade a sua argumentação, o autor destaca que “a organização para uso define sua função como *recipiente* ou *depósito* para a memória externa da humanidade [...]” (MCGARRY, 1999, p.111, *grifo do autor*).

Em termos retrospectivos conforme as análises de Silveira (2007) e de Serrai (1975), destacam-se que as primeiras bibliotecas surgiram mais ou menos no quarto milênio antes de Cristo, na cidade babilônica de Nipur. Essas primeiras bibliotecas prosperaram no extremo Oriente às margens dos rios Tigres e Eufrates. Porém, foi no Egito que nasceram as bibliotecas mais notáveis, sendo a biblioteca de Alexandria, com aproximadamente setecentos mil volumes de acervo e cujo objetivo era o de reunir toda a herança cultural da Antiguidade, a que mais se destacou e tornou-se o protótipo das bibliotecas daquele período.

Entretanto, de acordo com os referidos autores, Alexandria não foi à única biblioteca daquele período. Pérgamo destacou-se pela sua técnica de tratamento de couro de alguns animais para os processos ligados à escrita, e que mais tarde deu origem a principal matéria prima para a fabricação do livro - o pergaminho. Com a fundação das Cidades-Estados gregas, as bibliotecas helenísticas instituem-se como local de poder das grandes dinastias e de trabalho para um grupo seleto de eruditos e letrados.

Contudo, a pouca importância dada pelos gregos às instituições como as bibliotecas deve-se ao fato do caráter oral da literatura grega estar voltada para ser ouvida e a ser lida em lugares fechados. Para os gregos, guardar os livros em lugares específicos era algo desnecessário, pois eles acreditavam que o conhecimento acontecia por meio do diálogo, da mediação e da troca de experiências.

Porém, segundo Silveira (2007), é justamente com os romanos, povo que só admitia a palavra escrita ou oral como instrumento de ação, que surge a ideia de biblioteca pública, com um acervo ao alcance de todos, aberta a qualquer pessoa que desejasse freqüentá-la.

Nesse contexto, é possível perceber que as bibliotecas antigas já se portavam como instituições que privilegiavam a preservação da cultura e da memória de um povo. No entanto, as bibliotecas pelo fato de preservarem a memória e a cultura de uma sociedade e passar uma imagem de estabilidade, desde então foram colocadas como objeto de disputa pelo poder, cujo destino ficou marcado por perdas de valiosas preciosidades do conhecimento humano. É o que aponta Darnton (2001):

A história nos mostra como essas livrarias foram e continuam sendo destruídas, seja por motivos naturais, ou por conta da razão instável dos homens. E, cada vez que uma caía, tombava com ela uma parte de civilização. [...] Não por acaso os ingleses queimaram a Biblioteca do Congresso em 1814, e um novo acervo cultural teve de ser construído (DARNTON, 2001, p.4).

Mesmo na Idade Média, é possível inferir pelas análises de Burke (2003) e Silveira (2007), que, por certo período, as bibliotecas se mantiveram fechadas ao uso do público em geral por estarem ligadas às ordens religiosas e localizadas no interior dos conventos e mosteiros, visto que a relação com os livros estava ligada à educação religiosa.

Ainda, o referencial histórico nos possibilita constatar que nessa mesma época nasceram três tipos de bibliotecas: as primeiras ligadas aos conventos e mosteiros, as segundas intituladas como universitárias e o terceiro tipo conhecido como oficiais e públicas.

As bibliotecas ligadas às ordens religiosas pretendiam substituir a cultura greco-romana, estabelecendo que, para tal, fosse preciso a renúncia de tudo que estivesse ligado à vida anterior como, por exemplo, o estudo das artes liberais, da mitologia, das fábulas e da retórica. A análise histórica da biblioteconomia revela que os mosteiros e conventos possuíam suas próprias bibliotecas, que funcionavam como editora e desenvolviam o trabalho de cópia manuscrita de livros, consolidando de certa forma a definição da cultura européia.

Prosseguindo nessa síntese do panorama histórico, vale indicar que as bibliotecas particulares se constituíam oriundas do hábito de colecionar livros, como uma forma de conservação, organização e disseminação da memória e da cultura humana. A Biblioteca Nacional de Paris e a Biblioteca da Universidade de Oxford se desenvolveram a partir de doações de acervos. Foi, portanto, a partir das bibliotecas particulares, em meados do século XV, que surgiram as bibliotecas universitárias.

As bibliotecas das universidades tinham uma preocupação grande em incentivar a difusão do livro e das práticas ligadas à leitura. A partir deste momento o livro passou a ser instrumento de trabalho disponível para satisfazer as necessidades de todos, e a biblioteca, por sua vez, um espaço de leitura, escrita e estudo. No entanto, foi também nesse período que a biblioteca abriu as portas dos seus acervos e se colocou como esfera público-democrática a serviço da democratização, socialização do conhecimento, preservação e difusão da memória e patrimônio cultural da humanidade. Para Manguel (2006), as bibliotecas universitárias propagaram a ideia de que:

O conhecimento não consiste no acúmulo de textos ou informações, nem no livro como objeto, mas na experiência resgatada das páginas e novamente transformada em experiência, em palavras que se refletem tanto no mundo exterior como no próprio ser do leitor (MANGUEL, 2006, p.83).

Entretanto, conforme revela a análise de Silveira (2007), com as grandes transformações sociais provenientes do desenvolvimento industrial entre os séculos XVIII e XIX, surgiram as bibliotecas públicas como instrumentos voltados à promoção

da educação pela preservação e transmissão do patrimônio cultural de um grupo. Segundo o autor,

O conceito biblioteca pública denota uma instituição social sempre em evolução, que influencia e é influenciada pela estrutura social que a circunda, refletindo e contribuindo para o seu desenvolvimento através da coleta, organização e disseminação dos produtos culturais, da administração e produção do conhecimento registrado, além da garantia de livre acesso a todos aqueles que queiram utilizá-los (SILVEIRA, 2007, p.78).

Em razão da compreensão da importância da biblioteca e de sua função na organização do conhecimento e como lugar criado para valorizar a cultura de um povo e a memória coletiva, pois suas funções basilares são preservar, organizar e disseminar os elementos culturais e os saberes dos homens, optou-se por ter como objeto de estudo e centralidade desta pesquisa o profissional da informação e suas funções, com vistas a identificar as potencialidades deste profissional no contexto da Educação a Distância (EAD).

Nesse contexto, é importante destacar que a opção por resgatar a história da biblioteca, suas técnicas e a natureza do profissional da informação, do ponto de vista da memória social ou cultural, foi por considerá-las elementos fundamentais em que se orientará a apreensão dos fatos em relação ao fazer profissional, ou seja, em selecionar, organizar e disseminar a informação, visando compreender o papel exercido pelo profissional da informação nessas ações.

Os elementos relativos à história da biblioteca foram elaborados para subsidiar a proposta da pesquisa, ou seja, atender aos objetivos de compreender o papel do profissional da informação e de suas ações na organização do conhecimento. Entretanto, para que se efetive o resgate da organização do conhecimento e do papel deste profissional, pretende-se, utilizando as indicações de diferentes autores, estabelecer um movimento teórico de reflexão, de forma que, analisando de maneira sintética a identidade deste profissional, sua formação, seu papel e suas funções possamos estabelecer uma relação entre a Ciência da Informação (CI) e a Educação a Distância (EAD).

Vale ressaltar que se buscou apresentar, de forma sintética, tendo como eixo as ações realizadas no âmbito da Biblioteconomia, em termos da organização do conhecimento, os elementos constituintes das categorias técnicas e a inter-relação dos mesmos com o objeto “informação”, com vistas a estabelecer os subsídios que deverão orientar a análise.

Há ainda a acrescentar que ao traçar a articulação entre o somatório destes elementos, tornou-se visível que as técnicas utilizadas no contexto da Biblioteconomia, em busca da organização do conhecimento, propiciaram as condições relativas à instauração da pesquisa sobre a formação e o papel do

profissional da informação que no exercício dessas funções atua nas dimensões de seleção, organização, tratamento e de disseminação da informação.

2.2 Organização da Informação: atividades e ações

Tendo em vista que o profissional da informação tem como aspecto central do seu trabalho a organização do conhecimento torna-se necessário, para caracterizar a identidade deste profissional não só compreender a história e o desenvolvimento da biblioteca, mas também analisar, de forma sucinta, à profissão, e apreender as dimensões técnicas e a natureza das ações que compreendem as atividades bibliotecárias.

Para tanto, faz-se necessário analisar e discorrer sobre a preparação e formação do bibliotecário e as funções técnicas de seleção, organização, tratamento e disseminação da informação. Ao fazê-lo busca-se compreender suas ações e em que medida elas são capazes de representar e auxiliar no significado e na importância da informação na construção do saber e nas ações que se fazem necessárias na equipe de produção de Educação a Distância (EAD).

Vale, portanto, destacar os argumentos de Souza (2002), no qual se evidencia os elementos centrais da Biblioteconomia e do profissional:

[...] a Biblioteconomia se constitui por um conjunto de protocolos (daí o sufixo “nomos” que integra sua denominação) que requer a realização da transposição para a nova linguagem num compasso de tempo mais lento, talvez, que o praticado em outros campos. Dá-se isso pelo fato de que, descrição documentária, análise temática, relação com usuários, controle do fluxo e recuperação de informação são elementos básicos presentes em seu quadro de referência de realidade histórica, especialmente porque a Biblioteconomia não lida apenas com meros fluxos informacionais, mas com todo um vasto conglomerado de fundos que representam a memória do saber socialmente produzido ao longo de milhares de anos. E sua responsabilidade é mais ampla que a mera localização de uma informação, pois necessita, para fazer isso, constituir a informação que se conecta com a informação final a ser localizada para um leitor (SOUZA, 2002, p. 233).

Nesse contexto, pode-se atribuir às premissas da identidade do profissional da informação, cuja função é organizar o conhecimento, três dimensões de domínio: 1) conhecimento; 2) técnica; 3) ação.

Assim, este tópico se propõe a contextualizar a formação do profissional da informação, com o objetivo de obter as premissas sobre o perfil desse profissional de maneira a identificar a possibilidade de atuação do mesmo nas equipes de produção de Educação a Distância (EAD). Para Castro (2000, p.145), “[...] idealizar o depois, sem pensarmos no ontem e no hoje, é negar o ciclo de transformações histórico-sociais”.

2.2.1 Eixos dos saberes da profissão

2.2.1.1 O Domínio do conhecimento

Recuperando a visão do Bibliotecário, encontramos em Fonseca (1992), a afirmativa de que ninguém escreveu melhor e mais profundamente sobre a missão do bibliotecário do que o pensador espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955).

[...] a missão do profissional parte não do homem que a exerce, de seus gostos, curiosidades ou conveniências, nem tampouco de um ideal abstrato que se pretende definir de uma vez por todas acerca do que é uma biblioteca, mas sim da necessidade social a que serve a vossa profissão. E esta necessidade, como tudo que é propriamente humano, não consiste em uma magnitude fixa, mas é, essencialmente, variável, migratória, evolutiva; em suma histórica⁴ (ORTEGA Y GASSET, 1965, p. 26, *tradução nossa*).

Segundo Ortega y Gasset (1967), a missão profissional do bibliotecário pode ser compreendida por três momentos históricos. O primeiro momento, situado entre fins do século XIII e meados do século XVII, identificado como 'Renascimento', busca retratar uma época onde havia poucos livros, cabendo aos bibliotecários procurá-los. O segundo momento histórico, conhecido como 'Século XIX', considera o livro socialmente imprescindível e o terceiro momento, conhecido como a 'Época Contemporânea', atribui ao bibliotecário o papel de filtro que se interpõe entre a torrente de livros e o homem. Vale porém enfatizar que no contexto contemporâneo a ação dos profissionais da informação vai além de filtro para os livros tendo em vista a ampliação dos processos informacionais proporcionados pelas tecnologias de informação.

De acordo com Santos (1996), em 1994, por ocasião das comemorações do centenário da Federação Internacional de Documentação (FID), representantes de inúmeras organizações não-governamentais da área de Biblioteconomia e afins assinaram a *Resolución de Tokyo*, criando uma aliança cujo objetivo comum dos profissionais era o de servir à sociedade. A partir das diretrizes propostas, o Comitê para a Formação e Superação da FID (*FID/Education and Training - ET*) considerou que o bibliotecário deveria caracterizar o seu perfil a partir da identificação das habilidades, das atitudes e dos conhecimentos necessários ao campo.

Traduzindo os aspectos apontados pela FID e com base na análise de Santos (1996), buscou-se, neste trabalho, sintetizar no QUADRO 1, a seguir, as informações referentes à atuação, as habilidades, as atitudes e os conhecimentos

⁴ La misión del bibliotecario hay que partir, no del hombre que la ejerce, de sus gustos, curiosidades o conveniencias, pero tampoco de un ideal abstracto que pretendiese definir de una vez para siempre lo que es una biblioteca, sino de la necesidad social que vuestra profesión sirve. Y esta necesidad, como todo lo que es propiamente humano, no consiste en una magnitud fija, sino que es por esencia variable, migratoria, evolutiva – en suma, histórica (ORTEGA Y GASSET, 1965, p. 26).

essenciais para o bibliotecário conforme a *Resolución de Tokyo* (1994) proposta pelo Comitê para a Formação e Superação da FID/ET.

QUADRO 1 - Atuação, habilidades, atitudes e conhecimentos do bibliotecário

Atuações propostas	Habilidades para	Atitudes	Conhecimento
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o desenvolvimento de programas de formação; - Desenvolver métodos que garantam a integridade e a conservação da informação; - Assegurar que, ao desenvolver políticas, programas, sistemas e serviços de informação, sejam reconhecidos seu custo e valor econômico; - Fomentar a discussão dos princípios éticos que devem reger a sociedade da informação, assim como sua aplicação; - Fomentar o desenvolvimento de políticas de informação adequadas; - Intensificar a colaboração entre os setores público e privado, promovendo a compreensão dos valores; - Fomentar a identificação das possibilidades de informação, em nível mundial, e colocá-las a serviço da solução de problemas da humanidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o conhecimento, incluindo os processos de armazenamento e recuperação da informação; - Criar pontos de acesso físico e intelectual à informação; - Analisar os recursos e fluxos da informação; - Implementar os sistemas e serviços de informação; - Empacotar e reempacotar a informação; - Aplicar os métodos de pesquisa de mercado e para a análise de custo / benefício dos serviços prestados; - Realizar a comunicação efetiva, de modo a permitir a interpretação, empatia e cordialidade nas relações com os usuários; - Aplicar as técnicas de avaliação de programas e projetos, e para a determinação de padrões de qualidade; - Pesquisar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ética; - Orientação ao serviço; - Mente aberta; - Inter-relacionamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teorias e paradigmas da informação; - Aspectos legais; - Políticas de informação; - Tendências da informação; - Perspectiva internacional.

Fonte: O QUADRO acima foi construído com base na *RESOLUCIÓN DE TOKYO* (1994, p.317) e SANTOS (1996).

Destaca-se ainda, nos Estudos da *Special Libraries Association*, (citado por Teixeira *et al.*,2002) como competências do bibliotecário:

- o conhecimento dos conteúdos das fontes de informação, incluindo a habilidade de avaliá-las criticamente e filtrá-las;
- o conhecimento subjetivo especializado apropriado para a organização ou cliente;
- o desenvolvimento e gerenciamento de serviços de informação, com custo acessível, alinhados com as estratégias de sua organização;
- a instrução e apoio aos usuários/clientes quanto ao uso dos serviços da biblioteca e de informação, tal como busca na Internet, consulta à base de dados, garimpagem de dados;

- o levantamento, avaliação e elaboração de planos para atender as necessidades de informação da organização;
- o uso de tecnologia de informação apropriada para adquirir, organizar e disseminar informação;
- a participação em atividades de gerenciamento do conhecimento criado pelo capital intelectual da empresa;
- o uso de instrumentos de negócios e gerência para manter a direção da empresa ciente da importância dos serviços de informação da biblioteca;
- a avaliação dos efeitos do uso da informação e elaboração de pesquisas relacionadas com a solução de problemas de gestão da informação;
- o desenvolvimento de medidas de frequência do uso dos serviços, satisfação dos clientes e impacto da informação na tomada de decisão da empresa;
- o incremento contínuo de serviços de informação em resposta às necessidades de mudança;
- a participação como membro efetivo da equipe sênior de gerenciamento e consultor para a empresa em fluxos de informação;
- o desenvolvimento de políticas de informação; a participação no planejamento estratégico da empresa;
- a participação em equipes de *benchmarking*⁵;
- a obtenção de informações de patentes e outras.

Tendo referência os postulados de Tokyo, os autores da área Santos (1996), Guimarães (2000) e Teixeira *et al.* (2002), advogam que em termos de conhecimento a serem incorporados no processo formativo, quatro dimensões devem se fazer presentes: a profissional, a cidadã, a investigativa e a comunicativa.

Em relação à questão profissional, Guimarães (2000) aponta três aspectos fundamentais que precisam ser considerados: 1) as especificidades de conteúdos relativos à realidade informativa pautada em suportes documentais; 2) o papel de organização e disponibilização (ou transferência) de informação para geração de conhecimento e 3) a atuação do profissional. A segunda dimensão, a cidadã, de acordo com o autor, refere-se a uma formação voltada para o contexto social na qual o profissional possa propiciar ao educando espaços de inserção e de atuação na sociedade.

⁵ É um processo contínuo de comparação dos produtos, serviços e práticas empresarias entre os mais fortes concorrentes ou empresas reconhecidas como líderes.

Assim, enfatiza:

Uma formação cidadã pressupõe a discussão de direitos e deveres, de realidades sociais diversas e, principalmente de uma postura da universidade como elemento interagente de um dado contexto social (e não mero Olimpo gerador e transmissor de conhecimento (GUIMARÃES, 2000, p. 56-57).

A terceira dimensão, denominada por investigativa, compreende o compromisso da universidade com uma postura de reflexão visando a geração de novos conhecimentos (teorias, metodologias, aplicações, etc.). Sob tal prisma argumenta: “O avanço e o reconhecimento profissional em uma dada sociedade se dá *pari passu* ao avanço científico da mesma” (GUIMARÃES, 2000, p. 57, *grifo do autor*).

Quanto a quarta e última proposição, definida por Guimarães (2000) como dimensão comunicativa, está relacionada ao papel mediador a ser desempenhado pelo bibliotecário em um contexto diverso de conteúdos e suportes informativos. Para o referido autor, essa dimensão se vincula a ação educativa, visando a promoção do acesso à informação e o incentivo à geração do conhecimento.

2.2.1.2 O Domínio das técnicas

Tendo como fundamento teórico as análises de Fonseca (1992), Burke (2003), Ortega y Casset (2007), Silveira (2007), resgata em termos históricos que o campo da Biblioteconomia tem como cerne de suas funções selecionar, organizar, tratar e disseminar a informação. Em termos metodológicos, para analisar e discorrer sobre essas funções técnicas e suas concepções, buscou-se recuperar o trabalho de diversos pesquisadores e profissionais da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, em face da consideração de que estes autores são representantes do universo daqueles que vêm discutindo a relação entre funções técnicas, o lugar e o papel social dos profissionais da informação.

No que se refere à análise da função de seleção, utilizou-se como fundamento os estudos de Fernando Peñalosa (1961); Maria da Conceição Carvalho (1980); Nice Menezes de Figueiredo (1982, 1991, 1992); Heloísa de Almeida Prado (1992); Claire Guinchat (1994); Michel Menou (1994); Waldomiro Vergueiro (1995, 1997); Maria de Lourdes Rocha Perota (1997); Antônio Agenor Briquet de Lemos (1998); Adelaide Ramos e Côrte (1999); Alba Costa Maciel (2000); Eduardo Amadeu Dutra Moresi (2000); Simone da Rocha Weitzel (2000); Karen Selbach Borges (2001); Mario Gonzales (2001); Omer Pohlmann Filho (2001); Ana Cláudia Carvalho de Miranda (2007); João Vivaldo de Souza (2008) e Vera Lúcia de Lima Morais (2008).

No que concerne à função de organização, buscou-se como base os trabalhos de Claire Guinchat (1994); Jayme Leiro Vilan Filho (1994); Michel Menou (1994); Kevin J. McGarry (1999); Eduardo Wense Dias (2001); Lídia Alvarenga (2003); Solange Puntel Mostafa (2003); Sofia Galvão Baptista (2004); Liriane Soares de Araújo de Camargo (2006); Silvana Ap. Borseti Gregório Vidotti (2006); Robson do Nascimento (2007), João Vivaldo de Souza (2008) e Vera Lúcia de Lima Morais (2008)..

Prosseguindo, efetivou-se a análise da função de tratamento tendo como base de sustentação dentre outros pesquisadores, já citados nas dimensões anteriores, as análises e os estudos de Charles Cutter (1904); Ester Alfredo Serrai (1975); Kevin J. McGarry (1975); Maria Antonietta Piedade (1977); Seymour Lubetzky (1979); B. Wynar (1985); Marysia Fiuza (1987); Heloísa de Almeida Prado (1992); Claire Guinchat (1994); Michel Menou (1994); Eliane Mey (1995); Eduardo Wense Dias (2001); Roberto Pacheco (2001); Solange Puntel Mostafa (2003); Frederick Wilfrid (2004); Edmeire Cristina Pereira (2005); Leilah Santiago Bufrem (2005); Marlene de Oliveira (2005); Ana Lygia Cunha (2006); Liriane Soares de Araújo de Camargo (2006); Silvana Ap. Borseti Gregório Vidotti (2006); Silvana Monteiro (2006); Anthero de Moraes Meirelles (2007); Eliane Jeunon (2007); Nilcéia Lage de Medeiros (2007); Giovana Deliberali Maimone (2008) e Maria de Fátima Gonçalves Moreira Tálamo (2008).

Por fim, para a realização das análises da função de disseminação recuperou-se como aporte teórico os estudos de D. J. Foskett (1969); Nice Menezes de Figueiredo (1982, 1991, 1992); B. R. Howea (1990); G. E. Gorman (1990); Manoel Palhares Moreira (1998); Murilo Bastos da Cunha (1999); Marília Alvarenga Rocha Mendonça (2000); José Wilson da Costa (2002); Daniela Pires (2003); Divina Aparecida da Silva (2003); Iza Antunes Araujo (2003); Maria Helena T.C. Barros (2003); Maria M. K. Dias (2003) e Leonardo Fernandes Souto (2006).

Prosseguindo e a fim de traduzir, de forma sintética, os eixos das funções, efetivou-se o desdobramento dos elementos constantes de cada função, conforme apresentado pela literatura, e estas especificidades encontram-se apresentadas nos Apêndices B (Atividade técnica de seleção da informação), C (Atividade técnica de organização da informação), D (Atividade técnica de tratamento da informação) e E (Atividade técnica de disseminação da informação).

De cada uma das quatro funções técnicas exercidas na Biblioteconomia - seleção, organização, tratamento e disseminação - cabe salientar que por meio destes quadros -, (ver Apêndices B, C, D e E), foi possível identificar os eixos principais de centralidade de cada função que deram origem aos quadros sínteses constantes do

presente estudo (ver Apêndices F, G, H, I). O QUADRO 2 apresenta uma consolidação do processo por meio dos Apêndices produzidos para cada função, segundo os autores anteriormente citados.

QUADRO 2 – Funções / Apêndices

Funções	Apêndices
Seleção	B, F
Organização	C, G
Tratamento	D, H
Disseminação	E, I

Fonte: Elaborado pela autora.

Incorporam-se ainda a estes Apêndices, os objetivos desses eixos e as possíveis ações que os fundamentam e que permitiram caracterizar as funções técnicas, bem como aventar, com base nas formulações apresentadas, de que forma, no universo da Educação a Distância (EAD), se dá a contribuição da Biblioteconomia, área constituinte do campo da Ciência da Informação (CI), e vice-versa. Apresentamos, a seguir, os dados consolidados no QUADRO 3 e se discorrem, a seguir, sobre essas funções técnicas.

QUADRO 3 - Técnicas/ Eixos de centralidade

Técnicas	Eixos de centralidade
Seleção	Usuários, Seleção da literatura, Políticas de aquisição, Critérios de qualidade e segurança dos materiais, Serviços.
Organização	Estrutura e arquitetura dos dados, Tipos de documentos, Documentos eletrônicos.
Tratamento	Catálogo, Classificação, Indexação, Resumos, Editoração, Linguagem, Tratamento informacional de imagens artístico-pictóricas.
Disseminação	Perfil do usuário/comunidade alvo, Análise do material, Elaboração de um programa e de estratégias de disseminação, planejamento e execução da divulgação dos serviços oferecidos, Serviços – DSI.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.2.1.2.1 A função de seleção da informação

A função de seleção é de fundamental importância nos contextos da Biblioteconomia e também nos demais espaços da área de informação visto que é por meio dela que é realizada uma "filtragem" de documentos, em seus mais variados formatos, garantindo assim, a qualidade e a eficácia no desenvolvimento de coleções. Cabe destacar que com o avanço das tecnologias de informação e comunicação essa filtragem vai além dos livros e periódicos, considerando que outras possibilidades se tornam viáveis para a realização do referido trabalho.

De acordo com Figueiredo (1982), Gabriel Naudé, em 1627, foi o responsável por condensar a informação até então esparsa e indefinida sobre o campo, e de ter discutido os princípios de seleção de livros. Diante desse cenário, Figueiredo (1982) afirma que a atividade de selecionar livros nasceu numa época de mudanças onde a própria natureza da Biblioteconomia estava em processo de formalização. Para a autora,

Seleção de livros tem sido considerada como uma das atividades básicas do bibliotecário, uma arte tão profundamente específica deste profissional, que nenhum bibliotecário poderia sentir-se realizado se não estivesse, de alguma maneira, praticando esta 'arte' (FIGUEIREDO, 1982, p. 2).

No atual contexto em que estamos inseridos,

os objetivos das atividades documentais são selecionar, na massa de informações veiculadas, os elementos de conhecimento, fornecendo a qualquer pessoa as informações de que ela necessita, no momento que as solicita, e ainda conservar estas informações atualizadas, sem alterá-las (GUINCHAT; MENO, 1994, p. 19).

Para Vergueiro (1995), essa dimensão é um momento de decisão, ou seja, é neste momento que o bibliotecário e/ou outro profissional da área decide quais são e que materiais serão de grande utilidade para o público ao qual é destinado o acervo e/ou materiais de caráter tecnológico. Isto porque, este processo quando bem executado irá garantir que a qualidade e o tamanho da coleção estejam em concordância com as necessidades informacionais dos usuários. Para Haines (citado por FIGUEIREDO, 1982, p. 14), a descrição da atividade de seleção é:

a habilidade de comparar diferentes livros sobre um assunto, pesar o mérito das demandas opostas, julgar o valor de livros individuais e, na aplicação de princípios, estabelecer métodos de utilização de verbas para livros, da melhor maneira possível (HAINES, 1950 citado por FIGUEIREDO, 1982, p. 14).

É, portanto, uma atividade meramente intelectual que precisa ser executada por um profissional competente no assunto, em co-participação estreita com os usuários. Esta postura é reforçada por Miranda (2007, p.2), "o fornecimento de informação é a principal função social dos serviços de informação".

Em outras palavras, a seleção é um dos esteios, um dos pilares de qualquer sistema de recuperação da informação, sendo uma função fundamental à própria concepção desses sistemas. Pode-se inferir que se não houver uma seleção na construção de um determinado conjunto de documentos, então não se pode falar de sistema de informação ou de recuperação da informação, já que uma de suas funções principais não foi provida.

O processo de seleção é caracterizado por ser o módulo gerenciador do processo de aquisição de materiais bibliográficos, por doação, permuta e compra. Alguns requisitos relacionados ao processo de seleção e aquisição são imprescindíveis: a) controle de todo o processo de aquisição; b) controle de lista de sugestão, seleção, aquisição, reclamações e recebimento; c) controle de assinatura de periódicos: início, vencimento, renovação e datas previstas para recebimento dos fascículos; controle de recebimento de fascículos de periódicos e seriados; d) identificação de dados do processo de aquisição (número de processo, número de empenho, preço, número da nota fiscal ou fatura, outros); e) identificação da modalidade de aquisição (doação, compra, permuta, depósito legal).

Segundo Côrte *et al.* (1999), como requisitos desejáveis ao processo de seleção e aquisição, estão: a) controle de datas de recebimento do material adquirido; b) controle contábil e financeiro dos recursos orçamentários para aquisição de material bibliográfico; c) controle de fornecedores por compra, doação e permuta; emissão de cartas de cobrança, reclamações e agradecimento de doações; d) elaboração de lista de duplicatas; e) elaboração de lista de desideratas⁶; f) estatística mensal e acumulada de documentos recebidos; g) cadastro de entidades com as quais mantém intercâmbio de publicações; h) controle da situação (status) do documento bibliográfico (encomendado, aguardando autorização, aguardando nota fiscal, encaminhado para pagamento e outros); i) identificação do usuário que sugeriu o título para aquisição (CÔRTE *et al.*, 1999, p.242).

Um fator a ser levado em consideração nessa categoria é o “critério de seleção”. Contudo, antes de ser iniciado o processo propriamente dito de seleção, o bibliotecário deve considerar: as áreas satisfatórias e falhas da coleção já existente; demanda com relação ao assunto e/ou tipo de material; conhecimento do acervo de bibliotecas vizinhas e a possibilidade de acesso a elas através do empréstimo bibliotecário (CARVALHO, 1980, p. 202). Nessa perspectiva, evidenciam-se aqui alguns critérios de seleção que merecem ser pontuados:

- Adequação do material às ementas e ao projeto pedagógico dos

⁶ Materiais que a biblioteca deseja adquirir.

cursos;

- Autoridade do autor e/ou editor;
- Demanda;
- Acessibilidade da língua;
- Atualidade técnico-científica dos conteúdos;
- Conveniência do formato e a compatibilização com equipamentos existentes;
- Valor efêmero ou permanente;
- Condições físicas do material;
- Número de usuários potenciais que poderão utilizar o material;
- Idioma acessível;
- Custo justificado;
- Aparecimento do título em bibliografias e índices;
- Qualidade técnica, qualidade visual e auditiva de materiais especiais entre outros.

Tendo como base os referenciais teóricos analisados e os critérios de seleção acima mencionados, buscou-se identificar e descrever no quadro “Atividade técnica de seleção da informação”, ver Apêndice B, as categorias dessa função e suas concepções, consideradas como aquelas que estão inseridas no processo de desenvolvimento do acervo que o bibliotecário necessita para realizar a técnica de seleção e que poderão contribuir para o estudo das dimensões e ações informacionais no contexto das equipes de produção na Educação a Distância (EAD).

Traduzindo as categorias da função técnica de seleção da informação e suas concepções, apontadas no quadro do Apêndice B, com base nas análises teóricas dos autores citados, foi possível identificar as categorias que se correlacionam, agrupá-las em eixos principais de centralidade e finalmente propor o quadro síntese para a atividade de seleção (ver Apêndice F). Prosseguindo, apresenta-se, no subtópico abaixo, a função de organização da informação.

2.2.1.2.2 A função de organização da informação

Desde a invenção da imprensa, os acervos de Bibliotecas e das livrarias precisavam ter uma organização. As instituições ligadas à documentação sempre estiveram preocupadas com as técnicas para facilitar o acesso das pessoas às informações organizadas, mesmo em diferentes épocas e de acordo com as reais condições de materiais existentes. Sendo assim, organizar a informação sempre foi

um desafio. No entendimento de McGarry (1999),

No passado (e no presente) as bibliotecas eram organizadas com base na localização absoluta. Os livros não eram classificados, mas marcados segundo uma 'localização fixa', o que não diferia do modo como a gente organiza os livros em casa. 'Três livros à direita, duas prateleiras abaixo': um método de localização ainda adotado em acervos muito grandes. Assim como os geógrafos do século XIX, o conhecimento técnico do bibliotecário era posicional, baseado no princípio do *onde está o quê*. A rapidez da recuperação era o máximo da competência. Os leitores eram mantidos longe das estantes. O advento da classificação introduziu um pouco de relativismo. [...] A localização pressupõe um raciocínio relacional por parte dos usuários, aproximando-os das estantes, se não dos bibliotecários. (MCGARRY, 1999, p.92, grifo do autor).

O sentido da palavra organização pode estar relacionado a uma entidade que reúne pessoas que desenvolvem um trabalho de acordo com as metas e objetivos pré-estabelecidos ou que pode se referir à ideia de método, ordem ou sistematização. Diante dessas concepções, tomemos a segunda concepção como formulação norteadora para o estudo da função técnica de organização da informação. Sob tal ótica, constitui como elemento subsidiador para a realização desse estudo as formulações de Souza (2008) que define o sentido de organizar como: estabelecer as bases de; arrumar de determinado modo e colocar em certa ordem.

Assim, é preciso compreender que a dimensão de organização deve ser realizada em função de critérios e regras. Guinchat e Menou (1994) apontam que durante o controle e registro material do documento, acontece o tratamento intelectual do documento, seguindo as etapas da descrição bibliográfica (catalogação de suas características formais, como autor, título, fonte, formato) e a descrição do conteúdo (tradução das informações para uma linguagem documental, de acordo com os interesses da unidade e de seus usuários, permitindo a classificação, indexação, resumo ou extração de dados). Portanto:

No desempenho profissional do tratamento e organização de informação, visando-se à intermediação entre documentos e usuários, arquivistas, bibliotecários, museólogos e demais profissionais da informação desenvolvem desse modo diferentes tipos de representações, envolvendo a substituição da informação primária por registros específicos a ela relativos, com vistas a uma recuperação posterior. Nos catálogos e bases de dados que compõem sistemas e serviços de informação documental, a informação primária textual, sonora ou icônica encontra-se representada por novos conjuntos de informações. No processamento técnico tradicional, o documento vem sendo representado por um conjunto de informações relativas à sua descrição física e pontos de acesso (índices) pertinentes, representação esta preparada e armazenada em um contexto físico independente do documento primário. (ALVARENGA, 2003, p.6).

Segundo Vilan Filho (1994), são comuns as práticas de organizar índices, criar catálogos e referências cruzadas para facilitar o acesso à informação. Como exemplos, destacamos os catálogos telefônicos e catálogos de bibliotecas. Nesse contexto, é preciso considerar que diversos tipos de estruturas são utilizados na organização da informação, dentre eles, aqueles que: se organizam a partir da

utilização de termos como os arquivos de autoridade, glossários e dicionários; se organizam com a classificação e a criação de categorias como os cabeçalhos de assunto e os esquemas de classificação (ou taxonomias); se organizam a partir de conceitos e de seus relacionamentos como, por exemplo, as ontologias⁷, o tesouro⁸ e as redes semânticas⁹ (VILAN FILHO, 1994).

Um aporte importante à visão de Vilan Filho (1994) e Alvarenga (2003), como aponta Nascimento (2007), é que:

Para atender a essa premente necessidade de organizar a informação em contextos digitais, os pesquisadores buscam identificar técnicas e metodologias que possam integrar tanto a representação do conhecimento quanto a recuperação da informação. Dentre essas ferramentas estão o uso de metadados¹⁰ e as ontologias (NASCIMENTO, 2007, p. 891).

Ainda, e de forma abrangente, é importante atentar para um problema que se faz presente na técnica de organização da informação: a tendência a ignorar os vários tipos de usuários e as diferentes necessidades que apresentam. Para Tobias, (citado por DIAS, 2001), é possível perceber as diferenças de comportamento de uso e busca de informação entre o público em geral. Esses são alguns pontos que deveriam estar sendo mais bem aproveitados e que, por conseguinte, poderiam auxiliar nos procedimentos específicos de tratamento da informação haja vista que as bibliotecas dos dias de hoje, ainda precisam adequar-se rapidamente com as mudanças da realidade provocadas pelo desenvolvimento tecnológico.

De forma concreta evidencia-se que precisam fazê-lo no intuito de cumprir com a sua finalidade de contribuir para o progresso e para o melhoramento da humanidade e em atendimento aos objetivos de atualizar e comunicar conhecimentos de forma justa, com a formação de uma teoria cultural baseada nas exigências econômicas, educativas e intelectuais da sociedade.

⁷ O termo tem um sentido especial em organização da informação, diferente daquele tradicionalmente adotado na filosofia com o objetivo de distinguir o estudo do ser como tal. Uma das definições mais conhecidas para ontologias é apresentada por Gruber (1996) (citado por CORAZZON, 2002):

Uma ontologia é uma especificação explícita de uma conceitualização. [...] Em tal ontologia, definições associam nomes de entidades no universo do discurso (por exemplo, classes, relações, funções etc. com textos que descrevem o que os nomes significam e os axiomas formais que restringem a interpretação e o uso desses termos) [...] (GRUBER, T., 1996 citado por CORAZZON, 2002, p. 1).

⁸ Que segundo o Programa UNISIST (DIRETRIZES, 1993, p. 6) define o termo para a área de Ciência da Informação sob dois aspectos: estrutura como “um vocabulário controlado e dinâmico de termos relacionados semântica e genericamente cobrindo um domínio específico do conhecimento” e função como “dispositivo de controle terminológico usado na tradução de linguagem natural dos documentos, dos indexadores ou dos usuários numa linguagem do sistema”.

⁹ É uma maneira de se organizar a *World Wide Web (WWW)*, levando em consideração à semântica dos muitos documentos que a integram.

¹⁰ “A breve definição de metadados como “dado sobre dado” já não expressa as grandes necessidades atuais. No novo contexto, metadado refere-se a alguma estrutura descritiva da informação sobre outra informação ou conhecimento, auxiliando na identificação, descrição, localização e gerenciamento desse recurso” (ABREU, 2008).

Nessa perspectiva, evidenciam-se aqui alguns aspectos da organização da informação que merecem ser pontuados:

- Descrição do conteúdo informacional útil ao usuário;
- Definição dos formatos de documentos que devem ser disponibilizados;
- Organização das informações em categorias alfabéticas, por ordem de datas, por ordem geográfica, por assunto, pelas ações do usuário;
- Esquematização dirigida a metáforas;
- Planejamento, construção e operacionalização das páginas na *Web* entre outros aspectos.

Nesse contexto, busca-se por meio do quadro “Atividade técnica de organização”, ver Apêndice C, identificar as categorias presentes nessa função, no intuito de identificar alguns eixos tradicionais da dimensão de organização, presentes na Biblioteconomia, que possam servir como elementos para identificação e análise dos processos e estratégias de como organizar a informação em equipe de produção na Educação a Distância (EAD).

Em termos das categorias fundamentais da função técnica de organização da informação e suas concepções descritas acima, a partir da análise dos teóricos, consolida-se uma proposta com os principais eixos de centralidade, seus objetivos e ações da técnica de organização da informação (ver Apêndice G). Prossequindo, apresenta-se, no subtópico abaixo, a função de tratamento da informação.

2.2.1.2.3 A função de tratamento da informação

Tratar a informação consiste em descrever os documentos, tanto do ponto de vista físico (características físicas dos documentos), quanto do ponto de vista temático (ou de descrição do conteúdo). Para tanto:

O processo de tratamento informacional é agente potencial de geração de conhecimento uma vez que analisa e representa informações visando este objetivo. Decorre deste contexto a necessidade de “tratar” os materiais de forma a satisfazer as necessidades dos diversos públicos. Para tanto, é sabido que somente é possível efetuar esse “tratamento” após o registro. Acredita-se que todos os materiais registrados são fontes de informação e como tal merecem processamento informacional atentando para suas características peculiares. Este tratamento empenha-se em “configurar” a “informação relevante” a fim de produzir conhecimento (MAIMONE; TÁLAMO, 2008, p.2).

A partir das formulações acima, torna-se possível inferir que essa atividade resulta na produção de representações documentais (fichas de catálogo, referências¹¹ bibliográficas, resumos, termos de indexação etc.) como também representam sínteses que tornam mais fácil a avaliação do usuário quanto à relevância que o documento integral possa ter para as suas necessidades de informação.

Porém, para que isso possa ser feito, outras atividades são necessárias; é o caso da criação/manutenção de linguagens e códigos, como as linguagens de indexação (listas de cabeçalhos de assuntos, sistemas de classificação e tesouro) e os códigos de catalogação.

Como exemplo de técnica de tratamento da informação, vale chamar a atenção para a catalogação, cujo objetivo principal é identificar e recuperar os documentos no acervo. Segundo Lubetzky (1979), considerado o maior teórico da catalogação do século XX, os objetivos do catálogo são mostrar se uma biblioteca possui ou não um item determinado, publicado sob um nome ou sob um título determinado e identificar o autor e a obra representados pelo item e relacionar as várias obras do autor e as várias edições da obra.

De acordo com Wynar (1985), os objetivos do catálogo são fornecer toda a informação necessária para descrever intelectualmente um item físico a fim de distingui-lo de qualquer outro e fornecer sua localização na coleção. Ranganathan citado por Mey (1995, p.9) afirma que “[...] um catálogo de biblioteca deveria ser projetado para: revelar a cada leitor o seu documento, revelar a cada documento o seu leitor, poupar o tempo do leitor, e por este fim, poupar o tempo da equipe”.

De acordo com Fiuza (1987, p. 48), Cutter “definiu os primeiros princípios de catalogação expressos em regras que constituíram um código tão racional e completo que muitas delas continuam a fazer parte dos códigos atuais”. Fiuza (1987) aponta ainda, com base em Cutter (1904, p. 12), que um catálogo deve ser um instrumento hábil para: 1) permitir que uma pessoa encontre um livro do qual conhece – o autor, o título e o assunto; 2) mostrar o que a biblioteca tem de um determinado autor, de um determinado assunto e de uma determinada espécie de literatura; 3) ajudar na escolha de um livro com respeito à sua edição e com respeito a seu caráter (literário ou tópico). Para isso o catálogo deve contar com: a) Entrada de autor; b) Entrada de título ou referências ao título; c) Entradas de assunto, com referências cruzadas; d) Entradas de forma e língua; e) Transcrição da edição e onde foi publicado, com notas quando necessário e f) Notas especiais (caráter literário).

¹¹ O serviço de referência é uma das atividades da biblioteca que vem utilizando as facilidades oferecidas pela tecnologia, principalmente com o desenvolvimento da Internet e das inúmeras ferramentas que ela oferece, favorecendo, sobremaneira, a recuperação da informação.

Concretamente, de acordo com o exemplo da técnica de catalogação, é importante ressaltar que o tratamento da informação requer sua organização, classificação, indexação ou descrição e resumo, além da determinação da sua relevância e confiabilidade. Para Dias (2001),

o tratamento da informação pode variar de acordo com o nível de detalhamento desejado num determinado sistema ou de acordo com o instrumental utilizado. Essas decisões vão ser determinadas, em parte, pelo tipo de sistema de informação ou recuperação de informação em que ocorre esse tratamento. Assim, vai-se observar que na catalogação de livros não se atribui mais que dois ou três cabeçalhos de assunto a um livro, sendo que para a grande maioria dos livros as bibliotecas costumam utilizar apenas um cabeçalho. No outro extremo, vamos encontrar os índices/abstracts relativos à produção científica, onde é comum a atribuição de duas ou três dezenas de cabeçalhos a um único documento (DIAS, 2001).

Integrando-se a visão de Dias (2001) há ainda a considerar na determinação de procedimentos para o tratamento da informação, conforme mencionado por Pacheco (2001), a questão da diversificação de interesses informacionais, devido principalmente a heterogeneidade dos usuários que buscam a informação para fins específicos.

Atualmente, as bibliotecas, enquanto unidades de informação, são desafiadas a revisar seus conhecimentos e técnicas relativas ao tratamento das informações. A explosão documentária, os diversos formatos em que a informação vem sendo disponibilizada aumentaram significativamente a complexidade para tratamento e recuperação de informações, principalmente em “sistemas manuais” que já não são adequados para unidades de informação que lidam com grandes volumes de estoques de informações dinâmicos que requerem alta velocidade para seleção, organização, tratamento, disponibilização, divulgação e acesso.

Monteiro (2006, p. 37) enfatiza: “Havia o tempo de os bibliotecários aplicarem suas técnicas, elaborarem seus catálogos e índices. Acontece que esse tempo acelerou-se, tornando-se em tempo real, de mudanças, de memória social em constante transformação”.

Segundo Medeiros *et al.* (2007),

os recentes tipos de documentos requerem a criação de novos padrões para descrições de conteúdo visando aprimorar os requisitos para seus acessos e usos. O setor de processamento técnico ‘é desafiado a prover novos meios de descrever o registro e o conteúdo de itens com estruturas informacionais e manipulação bem diferentes daqueles tradicionalmente arrolados pelo controle bibliográfico’ (MEDEIROS *et al.*, 2007, p.10).

Nessa perspectiva, evidenciam-se aqui alguns critérios de tratamento da informação que merecem ser pontuados:

- Descrição da estrutura física dos objetos ou documentos que fazem parte de um acervo;

- Descrição do conteúdo de um documento: de onde é extraído, o assunto principal e um ou dois assuntos secundários;
- Indexação;
- Reduzir o volume de informação primária e destacar aspectos importantes – resumo;
- Editoração;
- Tratamento, organização e representação de uma imagem entre outros aspectos.

O tratamento da informação não é função isolada, mas, ao contrário, depende de várias outras funções que ocorrem nos sistemas de informação e de recuperação da informação. O setor de tratamento da informação necessita estar em completa sintonia com a administração, a referência, a aquisição e outros departamentos de uma instituição. Sendo assim e, como recurso para melhor visualizar a técnica de tratamento da informação, buscou-se por meio do quadro “Atividade técnica de tratamento da informação”, ver Apêndice D, selecionar algumas categorias, concepções e referenciais teóricos que consideramos indispensáveis para a realização da técnica de tratamento da informação, e que posteriormente, nos possibilitou, por meio de uma análise das categorias descritas nesse quadro, compreender o papel em relação ao que estamos considerando como as principais atividades realizadas na técnica de tratamento da informação.

O “Quadro de proposta síntese para a atividade de tratamento” apresenta a relação dos eixos de centralidade oriundos dessa análise agrupadas conforme seus objetivos e ações (ver Apêndice H). Cabe considerar, em relação ao elenco dos eixos de centralidade presentes, que eles não esgotam, necessariamente, as atividades demandadas na técnica de tratamento da informação.

Prosseguindo, apresenta-se, no subtópico a seguir, a função de disseminação da informação.

2.2.1.2.4 A função de disseminação da informação

Durante muito tempo, conforme constatado ao discorrer sobre a história da organização do conhecimento, a palavra falada e escrita predominou na disseminação da informação e do conhecimento. Na realidade, em um primeiro momento, o vendedor ambulante pode ser considerado o elo na cadeia de distribuição, ou seja, um

precursor do serviço de extensão da biblioteca; este carregava as bolsas cheias de folhetos impressos, originalmente de natureza religiosa, mas que aos poucos transformaram em documentos informativos de natureza comercial com o objetivo de disseminar a informação.

Vale porém explicitar a partir de Moreira (1998), a compreensão referente a disseminação:

o vocábulo disseminar origina-se do latim *Disseminare*, que significa semear ou espalhar por muitas partes, divulgar, difundir. Disseminação vem de *Dissemination*, que é a dispersão de sementes por obra do vento. Pode ser compreendida como o ato ou efeito de disseminar e está associado aos significados de espalhamento, difusão e propagação (MOREIRA, 1998, p.69).

Em continuidade é relevante destacar que o prelo da impressão pode até ter se difundido com rapidez, mas o que demarcou o segundo momento da história da disseminação da informação foi a construção das estradas de ferro, momento onde as pessoas passaram a ter uma maior mobilidade; e a circulação de livros, jornais e cartas proliferaram.

Logo, desde que os livros e as publicações periódicas começaram a adquirir um valor essencial na troca de informações, de experiências científicas e tecnológicas e se tornaram instrumentos indispensáveis de trabalho e de pesquisa para o desenvolvimento industrial e econômico, sua urgente disponibilidade não podia mais depender da organização das bibliotecas tradicionais.

Porém, alguns requisitos relacionados ao processo de divulgação da informação merecem ser destacados, uma vez que contribuem para o processo de disseminação de informações: a) emissão de listas de publicações por assunto e autores; b) geração de catálogo coletivo; c) diferentes formatos de visualização de registros *online*; c) elaboração e impressão de bibliografias no formato da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); d) definição de instrumentos de alerta e disseminação seletiva de informações, conforme perfil dos usuários.

Atualmente, com a utilização dos mais variados recursos tecnológicos e informacionais como a televisão, os filmes, os simuladores, os cartões e discos óticos, entre outros, a informação se faz cada vez mais presente de uma forma mais versátil e veloz. Isso porque, com o advento da *World Wide Web*¹² (*WWW*), a humanidade está atingindo um novo patamar de disseminação de informação, mais interativo e dinâmico.

¹² Em português significa Rede de alcance mundial; também conhecida como Web e *WWW* é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na Internet.

Segundo Cunha (1999),

nas últimas décadas, o computador tem sido utilizado de forma cada vez mais crescente; desde os anos 70 muitas bibliotecas implementaram catálogos em linha, passaram a acessar bancos de dados, iniciaram o uso regular de cd-rom para recuperar referências bibliográficas e textos completos de artigos de periódicos, verbetes de enciclopédias e itens de outras fontes de referência (CUNHA, 1999, p.258).

Com o avanço da Internet, as possibilidades de acesso e recuperação de informações aumentaram de forma espantosa provocando mudanças nas funções e serviços de uma biblioteca. A biblioteca digital também conhecida como biblioteca eletrônica, biblioteca virtual, biblioteca sem paredes e biblioteca conectada a uma rede, é um exemplo concreto dessa evolução.

Essa biblioteca implica em um novo conceito para a armazenagem da informação (forma eletrônica) e para sua disseminação (independentemente de sua localização física ou do horário de funcionamento), podendo oferecer, por exemplo, diante da imensa quantidade de informações disponibilizadas via Internet, um serviço que encaminha, periodicamente, uma relação de informações sobre a temática de interesse dos usuários cadastrados, conhecido como serviço de Disseminação Seletiva da Informação (DSI).

A DSI não se restringe apenas aos documentos tradicionais como os livros e artigos científicos, mas ao noticiário em linha das agências de notícias, jornais, rádio e televisão, mercado das bolsas de valores, programação cinematográfica e futuros produtos informacionais ainda não disponíveis no mercado. Com isso a biblioteca extrapola os assuntos técnico-científicos e passa a colaborar nas outras necessidades informacionais diárias do usuário.

É oportuno destacar que para realizar esta modalidade de serviço é necessário considerar: o que, para quem, o como, com que fim, e ainda os recursos para a disseminação. Inegavelmente, a globalização, a exclusão social, a elitização do acesso a informações e a recuperação da identidade cultural são fortes argumentos que ilustram bem a importância e a necessidade de disseminar a informação na sociedade, haja vista que tal atividade/processo permite a preservação da identidade cultural de um país e de um povo. Estas inserções na sociedade, propiciam que a informação transmitida identifique esta realidade cultural, de maneira clara e precisa.

Nessa perspectiva, evidenciam-se aqui alguns pontos chaves da disseminação da informação que merecem ser pontuados:

- Mapeamento e definição do perfil do usuário/comunidade alvo;
- Análise do material documental recebido;
- Elaboração de um plano de ação para um programa de disseminação;

- Definição dos meios de difusão;
- Definição dos produtos informacionais;
- Planejamento e execução das atividades da divulgação dos serviços oferecidos;
- Realização da Disseminação Seletiva da Informação (DSI);
- Avaliação do custo – benefício relativo aos meios, serviços e produtos que serão oferecidos, entre outros pontos-chaves.

Assim orientado por estas diretrizes e de acordo com esse prisma, procurou-se determinar a partir do quadro “Atividade técnica de disseminação da informação”, ver Apêndice E, as possíveis categorias e concepções teóricas que pudessem nos ajudar a compreender suas atividades no intuito de apreender o papel deste serviço em relação ao que estamos considerando como as principais atividades realizadas na técnica de disseminação da informação.

Considera-se importante destacar que as informações consolidadas no quadro de proposta síntese para a atividade de disseminação, ver Apêndice I, têm a função de demonstrar os principais eixos desta centralidade presentes nas atividades da Biblioteconomia, e que poderão contribuir no processo de produção de materiais didáticos para EAD. Ainda, ressalta-se que a elaboração do referido quadro resultou da consolidação dos dados da leitura dos autores anteriormente citados que também constam no QUADRO do Apêndice E.

Dando continuidade a discussão sobre às premissas da identidade do profissional da informação, discorre-se a seguir sobre a dimensão de domínio da ação, ou seja, o atendimento às necessidades de informação dos sujeitos.

2.2.1.3 O Domínio da ação

Historicamente, segundo Mueller (1989), os bibliotecários são reconhecidos por realizar algumas funções, tais como: seleção, descrição, interpretação, disseminação, preservação dos documentos e das informações, educacional e suporte ao estudo e à pesquisa. Todavia, a autora evidencia uma preocupação constante que não pode ser negligenciada pelos profissionais: o atendimento às necessidades de informação das pessoas, que segundo ela permeia todas essas funções. Pode-se atribuir à dimensão de domínio da ação do profissional, dois aspectos: a) a prática bibliotecária enquanto função social e b) a prática bibliotecária enquanto função educativa. Complementando a visão acima indicada,

encontramos em Targino (1977) e em Wormell (1999) os argumentos abaixo, correspondentes a função social e educacional.

No que se refere à prática bibliotecária, tendo como fundamento as análises de Targino (1997), resgata-se em termos conceituais que a Práxis Bibliotecária são “ações engendradas pelos profissionais de informação direcionadas ao crescimento e desenvolvimento humano, haja vista que o valor da práxis reside na sua função social” (TARGINO, 1997, p.39).

Portanto, em decorrência da argumentação acima, Targino (1997) identifica que a possibilidade real da Biblioteconomia é efetivar a práxis bibliotecária enquanto prática social, isto é, enquanto profissão que objetiva a transformação da realidade em prol da sociedade, e a discussão da autora perpassa pelos seguintes pontos: a função social da profissão, o caráter técnico-humanista da profissão, o perfil do bibliotecário atual e o mercado de trabalho.

Em relação à função social da profissão, a autora aponta que o processo de organização da Biblioteconomia é produzir e reproduzir conhecimento ao difundir o saber acumulado da humanidade, visando favorecer o seu acesso imediato a todos. Para a autora,

tudo isto exige do profissional de informação busca incessante para resgatar o caráter social da **informação**, pois sua interligação com a sociedade é definitiva e irreversível, com base no princípio elementar de que a sociedade é definitiva no processo de geração e utilização da informação [...]. Em tal perspectiva, a informação é direito de todos – interessa a todos e serve para todos. É um bem comum que pode e deve atuar como fator de integração, democratização, cidadania, liberdade, dignidade pessoal e transformação dos valores instituídos, quando estes já não correspondem aos anseios da população (TARGINO, 1997, p.42, *grifo do autor*).

Portanto, mediante o exposto acima, é possível inferir que este trabalho é específico e, conseqüentemente, requer um profissional com formação própria, isto é, um bibliotecário enquanto agente social que assuma um compromisso com a sociedade.

Em termos do campo da Biblioteconomia, vamos encontrar em Targino (1997) inspirado em Freire (1981, p.1), a seguinte formulação:

É preciso ser capaz de, estando no mundo, saber-se nele. A possibilidade de reflexão sobre si mesmo, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua ação sobre o mundo é condição *sine qua non* para que assuma tal compromisso social [...] (TARGINO, 1997, p. 43, *grifo do autor*).

Quanto ao caráter técnico-humanista da profissão, historicamente, a Biblioteconomia tem como função original a preservação do conhecimento registrado. Contudo, atualmente, pelas discussões teóricas na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, percebe-se que o seu eixo central deixou de ser o documento e

passou a ser a informação. Entretanto, Targino (1997) ressalva:

a Biblioteconomia continua marcada por um tecnicismo exacerbado. A técnica é mitificada e mistificada em prol de um pseudo progresso da área. Detém-se mais na forma do que no conteúdo, mais na aparência do que na essência. Privilegia o processamento técnico ao lado do gerenciamento dos serviços informacionais e do uso de novas tecnologias em detrimento do seu relacionamento com a realidade social, política e econômica, pautado pela consciência de que a informação, como bem social, pode concorrer para a melhoria de povos e nações (TARGINO, 1997, p. 44).

Todavia, diante dessas contradições, a autora pondera:

ora, se o compromisso é com a humanização, ao mesmo tempo em que não se pode prescindir da ciência e da tecnologia, devem ser elas utilizadas como meio para a consecução deste objetivo mais amplo, sem reduzir o homem a mero espectador. Ciência e tecnologia são produtos do homem. Logo, devem ser 'seus servos' e não 'seus senhores'. É insensato deixar se encantar e escravizar pelo avanço científico e tecnológico, desvirtuando a relação teoria versus prática, em que a prática atua como critério de verdade para a teoria à medida que o desenvolvimento da teoria ocorre em função da prática, como apregoa o método marxista (TARGINO, 1997, p. 44).

Em decorrência desses argumentos, é possível inferir que cabe à Biblioteconomia desprender-se de suas tendências fortemente tecnicistas, sem notavelmente negar a contribuição dos sistemas de informação resultante das novas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs), e revelar a função social da biblioteca. Em termos desse ideário, Targino (1997) destaca:

para tanto, é urgente sobrepor a idéia da biblioteca como instituição estática para assimilar que, na modernidade, é ela um centro organizado de informações a serviço de **todos**. É preciso que o bibliotecário se conscientize de que é ou pode ser catalisador e difusor do conhecimento dentro da comunidade em que está integrado (TARGINO, 1997, p.44, *grifo do autor*).

No caso da função educacional, Wormell (1999) destaca:

O papel clássico do bibliotecário tem sido sempre o de guiar e aconselhar usuários nas suas buscas por informação. Qualquer que seja o nível das tecnologias disponíveis na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, o trabalho do bibliotecário tem sido mediar provedores, sistemas e usuários da informação. Tradicionalmente, esta tem sido uma função didático-educativa, caracterizada pelo trabalho de um indivíduo com um profundo e criterioso conhecimento da natureza do ambiente informativo (WORMELL, 1999, p. 7).

Acrescentando-se as visões antecedentes há a análise de Campello (2003), na qual apresenta o argumento de que o bibliotecário no contexto escolar, ao se limitar ao atendimento às questões de referência e ao ensino de fontes de informação, perdeu espaço no âmbito do processo pedagógico.

Em continuidade a autora assinala que a partir da década de 1960, as diretrizes para as bibliotecas escolares da *American Association of School Librarians* (AASL) passaram a recomendar aos profissionais que o ensino do uso dos materiais da biblioteca fosse feito não isoladamente, mas ligado às disciplinas do currículo. Diante dessa nova postura, a biblioteca passou a receber as influências das teorias educacionais privilegiando, de certa forma, os métodos de aprendizagem dinâmicos e

centrados no aluno.

Enfatizando a perspectiva acima, Campello (2003) explicita:

No campo da biblioteconomia, a década de 1980 viu o aparecimento de novas diretrizes (e não mais padrões) da AASL, [...] que procuraram definir com mais clareza a função pedagógica do bibliotecário, advogando a parceria entre professores, dirigentes escolares e bibliotecários no planejamento do programa da biblioteca, de acordo com as necessidades específicas da escola. Uma das funções do bibliotecário seria a de professor, encarregado de ensinar não apenas as habilidades que vinha tradicionalmente ensinando (localizar e recuperar informação), mas também envolvido no desenvolvimento de habilidades de pensar criticamente, ler, ouvir e ver, enfim ensinando a aprender a aprender. Outra função prevista para o bibliotecário era a de consultor didático, encarregado de integrar o programa da biblioteca ao currículo escolar, colaborando no processo de ensino/aprendizagem e assessorando no planejamento e na implantação de atividades curriculares (CAMPELLO, 2003, p. 30).

Em função destes argumentos, cabe ressaltar a preocupação e a manifestação de Litton (1975) ao alertar, desde a década de 1970, aos diretores de bibliotecas que se desejassem ver tempos de glória e grandeza para a biblioteca, deveriam buscar, dentro dela, sem esperar a ajuda externa, as ferramentas que permitiriam alcançar a transformação desejada.

2.3 Histórico do curso e a formação do Bibliotecário no Brasil

Para Fonseca (1992, p.105), “a formação do bibliotecário esteve sempre polarizada entre erudição e técnica”. A primeira formação fundamentada na erudição tem a sua marca no século XIX em Paris, 1821, na *École des Chartes*. A segunda formação, cujo enfoque é técnico, surge nos Estados Unidos, quase meio século depois, precisamente em 1887 com a *School of Library Economy* fundada por Melvil Dewey na Universidade de Columbia, Nova York.

No Brasil, a formação do profissional bibliotecário se deu a partir da criação do primeiro curso de Biblioteconomia da América Latina e o terceiro do mundo, sediado na Biblioteca Nacional. De acordo com Fonseca (1992), o curso teve influência da *École Nationale des Chartes*, e foi efetivamente iniciado em 1915. Em termos dos detalhes sobre o curso, Eggert-Steindel *et al.* (2002) destaca: a duração do mesmo era de um ano; o aluno já deveria ter concluído um curso de humanidades; era preciso submeter-se a um exame de admissão; as disciplinas do curso constituíam-se em Bibliografia, Paleografia, Diplomática, Iconografia e Numismática. As disciplinas de Catalogação, Classificação, Organização e Administração de Bibliotecas eram desenvolvidas na disciplina de Bibliografia.

Ainda, o curso da Biblioteca Nacional dava ênfase ao aspecto cultural e informativo com menor destaque a técnica. Segundo Guimarães (1997, p.125), “a

visão do bibliotecário erudito, de formação eminentemente humanista, ligado à cultura e às artes, tinha forte influência francesa, aspecto que norteou a criação do primeiro curso de Biblioteconomia do país”.

No que se refere à evolução do ensino de graduação em Biblioteconomia no Brasil, Souza (2002), em sua tese de doutorado¹³ (1994), destaca a seguinte hipótese:

os fatores modernizantes da sociedade brasileira, nos anos vinte, a começar pelo Movimento Modernista de São Paulo, fortemente amparado pelo círculo empresarial industrial então existente no Estado, criaram condições para uma reestruturação da prática bibliotecária então exercida e a busca do modelo de educação bibliotecária norte-americano então identificado com os valores que a sociedade paulistana implantava também em vários setores (SOUZA, 2002, p. 237).

No período posterior, década de 1930, em São Paulo, a formação bibliotecária no Brasil passou a sofrer mudanças com a criação de um segundo curso, sediado, desta vez, no Instituto Mackenzie em São Paulo (SP). Segundo Eggert-Steindel *et al.* (2002), esse curso era voltado para a formação de um profissional conhecedor das técnicas biblioteconômicas, fortemente influenciado pelo pragmatismo norte americano, e com disciplinas técnicas como Catalogação, Classificação, Referência e Organização de Bibliotecas, essa última desenvolvida a partir da prática.

Conforme coloca essa autora, na década de 1950 verificou-se um crescimento dos cursos nos Estados de Minas Gerais, Paraná e Amazonas. Contudo, os currículos desses cursos estavam centrados em Catalogação, Classificação, Referência, Bibliografia, Organização de Bibliotecas, História do Livro e das Bibliotecas. Cabe destacar, segundo Souza (2002), que nesse período criou-se o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD)¹⁴, mais tarde conhecido como Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Prosseguindo na análise do período, Fonseca (1992) assinala que o primeiro Congresso Brasileiro de Biblioteconomia realizou-se em Recife em 1954, e a partir desse, os seguintes passaram a ser denominados congressos de Biblioteconomia e Documentação. Somando-se a isso, de acordo com esse autor, por ocasião do segundo Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação fundou-se, em Salvador, a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários (FEBAB), com sede em São Paulo.

Guimarães (1997), analisando a profissão bibliotecária no Brasil, revela

¹³ SOUZA, Francisco das chagas de. **Modernização e Biblioteconomia Nova no Brasil**. 1994. 405 p. Tese (Doutorado em Educação) - UNIMEP, Piracicaba, 1994.

¹⁴O IBBB foi criado em 1954 e exerceu importante papel na difícil transição da biblioteconomia para a documentação no Brasil. Tornou-se membro nacional da FID, reatando a ligação da biblioteconomia brasileira com a Europa. A transformação do IBBB em IBICT corresponde à transição da documentação para a ciência da informação (FONSECA, 1992).

que na década de 1960 os profissionais bibliotecários brasileiros alcançaram o reconhecimento no patamar de profissão liberal com a aprovação da Lei n. 4.084, de 30 de junho de 1962¹⁵. De acordo com Fonseca (1992), a lei foi regulamentada pelo Decreto n. 56.725, de 16 de agosto de 1962, atribuindo aos Bacharéis em Biblioteconomia o exercício de cargos de direção de bibliotecas, serviços de documentação, execução de tarefas bibliotecárias, ensino de Biblioteconomia e a criação do Conselho Federal (órgão vinculado ao Ministério do Trabalho e Previdência Social) e Conselhos Regionais de Biblioteconomia.

Ainda em 1962, conforme os dados do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), o Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu a Resolução n. 3261 que dispôs sobre o currículo mínimo para o ensino da Biblioteconomia, fixando a duração do curso em três anos e estabelecendo o número de disciplinas obrigatórias a serem ministradas em doze (12).

Segundo Eggert-Steindel *et al.* (2002, p. 2), a consolidação de um modelo curricular pelo primeiro currículo mínimo do ensino de graduação de Biblioteconomia de 1962 apresentava como característica marcante a centralização das matérias no aspecto técnico, que incluía disciplinas como: Organização e Administração de Bibliotecas, Catalogação e Classificação, Bibliografia e Referência, Documentação, Paleografia. Já as demais matérias estavam voltadas à formação cultural, compreendendo as seguintes disciplinas: História do Livro e das Bibliotecas, História da Literatura, História da Arte, Introdução aos Estudos Históricos e a Evolução do Pensamento Filosófico e Científico.

Corroborando com as informações acima, Briquet de Lemos (1973) explicita:

Com esse currículo mínimo dava-se um passo à frente no sentido de uma maior uniformidade no ensino da Biblioteconomia e também no sentido de uma formação cultural mais diversificada do bibliotecário. No entanto, como a experiência veio a demonstrar, esse currículo mínimo, ao qual, a critério das escolas, poderiam ser acrescentadas outras disciplinas, de modo a formar o chamado currículo pleno, em algumas situações passou a ser o máximo que era oferecido. Isto se devia, provavelmente, à carência de pessoal docente e a uma percepção deficiente de todo o espectro de conhecimentos específicos que a Biblioteconomia envolve (BRIQUET DE LEMOS, 1973, p. 52).

Juntando-se aos elementos anteriormente explicitados, cabe destacar que nesse mesmo período iniciou-se a criação de um órgão de classe e em 1967 foi fundada em Belo Horizonte a Associação Brasileira de Escolas de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD)¹⁶.

¹⁵ BRASIL. Lei n. 4084, de 30 de junho de 1962. Dispõe sobre a profissão de Biblioteconomia e regula seu exercício. Diário Oficial da União, Brasília, 2 Jul. 1962.

¹⁶ ABEBD foi fundada com o objetivo de aprimorar o ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação no Brasil.

Na década de 1970, começaram a surgir os primeiros cursos de pós-graduação (*stricto sensu*), as pesquisas e os primeiros periódicos científicos na área de Biblioteconomia. De acordo com Guimarães (2000), nesse mesmo período, a ABEBD promoveu eventos visando discutir o então currículo mínimo (de 1962) no intuito de melhor adequá-lo à realidade do país em transformação.

Todavia, é nos anos 80 que se observa a reformulação do currículo mínimo (de 1962) em busca de uma nova concepção para o ensino de Biblioteconomia com uma abordagem multidisciplinar, buscando combinar os aspectos tecnicistas e humanistas para a formação de um profissional que refletisse as transformações da época. Assim, segundo Guimarães (2000),

em 1982 veio à luz o novo currículo mínimo, cuja gênese estava na tentativa de ruptura com uma visão demasiado tecnicista (fruto de uma influência notadamente norte-americana das décadas de 1930 a 1960), bem como na assunção de algumas interdisciplinaridades que pudessem concorrer para uma formação ao mesmo tempo mais humanista e mais adequada às transformações tecnológicas que invariavelmente afetavam a área de informação na época (GUIMARÃES, 2000, p. 58).

Nesse contexto, segundo Santos (1998a), o novo currículo mínimo com base no estabelecido pela Resolução n. 08/82 do Conselho Federal de Educação (CFE) de 29.10.82 teve como proposição ser multidisciplinar, preocupar-se com a organização dos documentos e com o tratamento da informação, destacando o usuário dos serviços e as unidades de informação como eixos centrais. Sua organização básica foi estruturada em três matérias principais com suas respectivas disciplinas: 1) Matérias de Fundamentação Geral: Comunicação, Aspectos Sociais, Políticos e Econômicos do Brasil Contemporâneo e História da Cultura; 2) Matérias Instrumentais: Lógica, Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Métodos e Técnicas de Pesquisa; 3) Matérias de Formação Profissional: Informação Aplicada à Biblioteconomia, Produção dos Registros do Conhecimento, Formação e Desenvolvimento de Coleções, Controle Bibliográfico dos Registros do Conhecimento, Disseminação da Informação e Administração de Bibliotecas (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1982, p. 246).

Face à perspectiva quanto ao estabelecimento desse novo currículo, Santos (1998b) enfatiza:

As críticas sobre este Currículo mínimo têm sido inúmeras, atribuindo-lhe a responsabilidade pela má formação e desempenho de nossos profissionais. A questão pode ser vista sob outro prisma: a falta de criatividade dos docentes/bibliotecários em construir um currículo pleno adequado às exigências da sociedade deve ser a maior responsável. Temos excelentes profissionais, tanto na área acadêmica quanto no mercado de trabalho, provenientes todos deste Currículo mínimo. Mínimo, porém não limitador. Aquele que soube complementar seu Currículo foi além e teve sucesso. Quem contentou-se com o mínimo ficou lá (SANTOS, 1998b, p. 5-6).

Portanto, pode-se inferir que a década de 1980 presenciou a implantação de um padrão de currículo praticamente único para a formação dos bibliotecários em todo o país por meio do segundo projeto de currículo mínimo descrito acima e que, de acordo com Souza (2002), somente produziu efeitos no início dos anos 90, momento em que as primeiras turmas de bibliotecários começaram a ser recebidas pelo mercado profissional.

Ainda na década de 1980, a diversidade de condições de oferta de empregos, de demandas locais, de oportunidades de interação com outros campos do conhecimento determinaram que a formação do profissional segundo o padrão mínimo fosse acrescida de disciplinas diversas na composição dos currículos plenos. Para Cardoso (2002), foi ainda nesse período que as áreas e técnicas de gestão e administração ganharam maior relevância por intermédio dos cursos de especialização e pela inclusão de conteúdos específicos nas disciplinas de graduação.

A segunda metade dos anos 90 traz uma novidade no campo da estrutura e funcionamento da educação universitária brasileira com a sanção da lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional – LDB) com a qual a Educação Bibliotecária passou a ter que lidar. Para Guimarães (2000), com a promulgação da lei, o Brasil passou a contar com um novo documento para o “fazer pedagógico”.

Outro momento que merece ser destacado e que também contribuiu para a educação universitária brasileira ficou demarcado com a criação do Conselho Nacional de Educação, pela Lei 9.131, de 1995, que dispôs sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação ao tratar das competências deste órgão na letra “c” do parágrafo 2º de seu art. 9º: “... § 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior: ... c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação” (LEI n. 9.131, DE 24 DE NOVEMBRO DE 1995).

Nesse contexto, as diretrizes curriculares, ao invés do então currículo mínimo, revelaram uma preocupação com elementos norteadores mais abrangentes, respeitando as distintas realidades e concepções das Instituições de Ensino Superior (IES). No que se refere aos princípios para assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, os mesmos encontram-se contemplados no Parecer CNE/CES n. 776/1997, transcritos a seguir:

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos (BRASIL. PARECER CNE/CES n. 776/1997, 1997).

Dentro de tal prisma, enfatiza-se,

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL. PARECER CNE/CES n. 776/1997, 1997).

A partir de 1997, o Ministério da Educação (MEC) desencadeou uma consulta envolvendo a criação de comissões de especialistas que produziram uma concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) abordando os seguintes aspectos: Perfil dos Formandos, Competências e Habilidades, Conteúdos Curriculares, Estágios e Atividades Complementares, Estrutura do Curso e Avaliação Institucional.

Concretamente para o trabalho em questão, no que se refere à formação do profissional da informação, destaca-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Biblioteconomia foi aprovada com base no Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001. Diante disso, especificamente, o projeto pedagógico de formação profissional do bibliotecário deve ser formulado com base nos aspectos mencionados acima.

De acordo com Souza (2002), a partir das DCNs, a maioria dos cursos de Biblioteconomia realizou um esforço para a implantação de novos currículos. Segundo o autor, desde 2001 a educação bibliotecária brasileira está em um novo patamar. O que se tem agora são orientações globais a partir das DCNs, de forma que o currículo de cada escola deixa de ser responsabilidade do Conselho Nacional de Educação ou Ministério da Educação e passa a ser de responsabilidade de cada instituição, mais especificamente da categoria profissional bibliotecária, que nos dias de hoje, precisa estar atenta às demandas e aos novos e velozes processos informacionais.

Para Guimarães (2000),

o documento proposto pela comissão de especialista da Secretaria de Educação Superior (SESu), especificamente no que tange à área de Biblioteconomia, reflete o resultado de todo um processo de amadurecimento curricular desenvolvido pelas IES no decorrer de quinze anos de discussões e reuniões, uma vez que não apenas resgata áreas curriculares já discutidas (em adequação, inclusive, com a proposta Mercosul), como também reconhece a posição brasileira relativa à instrumentalidade da pesquisa e das novas tecnologias (GUIMARÃES, 2000, p. 63-64).

Atualmente, o curso de Biblioteconomia é adotado em algumas instituições de nível superior do Brasil com outras denominações, dentre elas: Biblioteconomia e Documentação, Gestão da Informação, Administração da Informação e Ciência da Informação. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais (INEP) e do sistema e-MEC¹⁷ (2007, 2011) há um total de 40 cursos autorizados e/ou reconhecidos de natureza jurídica pública e privada, no grau de bacharelado na modalidade presencial na área no Brasil.

2.3.1 O profissional da informação: conceitos e discussões

Segundo Guimarães (1997), entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, identificou-se o surgimento de um novo conceito de profissional com uma ordem social voltada para a globalização de mercados e a quebra de paradigmas, denominado profissional da informação.

Em termos efetivos no que se refere ao termo “profissional da informação”, conforme se depreende da literatura e dos autores que discutem sobre o conceito, o perfil, o papel, as habilidades, as competências e a importância do profissional, é possível identificar uma ausência de unanimidade em termos conceituais, nos revelando distintas perspectivas quanto ao caráter e a função.

Segundo Ohira (2004) *et al.*, as maiores reflexões entorno do tema aconteceram a partir do ano de 1995, quando muitos autores começaram a apresentar considerações sobre a concepção do termo “profissional da informação”.

A fim de se obter uma visão geral que possa ser compreendida e analisada sob a qual o novo “profissional da informação” está inserido, optou-se neste trabalho, por selecionar, como aglutinadoras dos pontos básicos das conceituações relativas a ele, as formulações teóricas elaboradas por MASON (1990), SMIT (1993), MOTTA (1994), PONJUÁN DANTE (1995), MOSTAFA e PACHECO (1995), SANTOS (1996), MARCHIORI (1996), LE COADIC (1996), WORMELL (1996, 1997), GUIMARÃES (1997, 2000, 2004), DAVENPORT (1998), BARBOSA (1998), ARARIPE (1998), CASTRO (2000), TARGINO (2000), DIAS (2002), JAMBEIRO e SILVA (2004).

Do ponto de vista da análise de Mason (1990), o profissional da informação é aquele capaz de fornecer a informação certa, da fonte correta, ao cliente certo, no momento adequado, da forma exata, e a um custo que justifica seu uso. Para o autor, o “rol” dos profissionais da informação é composto por administradores, arquivistas, analistas de sistemas, contadores, bibliotecários e museólogos; cada qual com seu papel específico.

¹⁷ Inep: Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>>. Acesso em: 09 de nov. 2007. Sistema e-MEC. Instituição de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

Smit (1993) argumenta que as profissões Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia têm suas origens e percalços comuns ou semelhantes e contextualiza o profissional nessas áreas. Para Motta (1994), os profissionais da informação são “aqueles engajados em atividades de informação, em tempo integral. Estes profissionais devem possuir educação universitária, pelo menos a nível de bacharelado ou experiência de trabalho equivalente” (MOTTA, 1994, p. 13). Ponjuán Dante (1995) considera o profissionalismo o ponto básico da profissão e aponta como aspectos qualificativos a complexidade, a rapidez, a orientação para o cliente, a flexibilidade, a especialização, a simplicidade, a investigação, a organização, a inovação e a ação.

Dando continuidade a presente discussão, é importante destacar, também, tendo em vista as distintas perspectivas quanto ao profissional da informação, o estudo de Mostafa e Pacheco (1995) que identificou uma miríade de profissionais atuando no setor de serviços, especificamente na área de informação, independentemente de possuir formação superior em Biblioteconomia. As autoras criticam ainda as pesquisas sobre os novos perfis para o mercado da informação quanto à limitação nas abordagens utilizadas, pois, segundo elas, as pesquisas contemplam somente o bibliotecário como profissional da informação.

Todavia, Marchiori (1996), em seu trabalho que estuda o bibliotecário, aborda a interface das diferentes formações, especialmente dos bibliotecários, dos arquivistas, dos jornalistas e dos egressos do curso de processamento de dados, como partes atuantes e integrantes do grupo profissional que poderia receber a denominação de profissional da informação. Davenport (1998), apesar de reconhecer a importância do bibliotecário em qualquer equipe de informação, considera que todos os profissionais que oferecem assistência em tecnologia da informação devem ser considerados como profissionais da informação por igualmente desempenharem o papel de suprir parte das necessidades de informação de uma empresa. Estão incluídos nesse grupo, conforme defendido pelo autor, profissionais técnicos como programadores, analistas de sistemas, administradores de banco de dados, gerente de recursos de informação, administradores de redes e de sistemas.

De uma perspectiva semelhante, destaca-se o pensamento de Santos (1996):

por profissional da informação entende-se todos aqueles indivíduos que, de uma forma ou outra, fazem da informação o seu objeto de trabalho, entre os quais, arquivistas, museólogos, administradores, analistas de sistemas, comunicadores, documentalistas e bibliotecários, além dos profissionais ligados à informática e às tecnologias da informação e das telecomunicações (SANTOS, 1996, p. 5).

Corroborando com a formulação acima, Barbosa (1998) considera o profissional da informação como aquele que possui a informação como objeto central do seu trabalho.

Segundo Le Coadic (1996),

Por profissionais da informação entendemos as pessoas, homens e (ainda são poucos) e mulheres, que adquirem informação registrada em diferentes suportes, organizam, descrevem, indexam, armazenam e recuperam e distribuem essa informação em sua forma original ou como produtos elaborados a partir dela (LE COADIC, 1996, p. 106).

Do ponto de vista da análise de Wormell (1996),

O profissional da informação é o mediador entre os provedores de informação, os usuários e as tecnologias de informação, sendo assim lhe é exigido, no desenvolvimento de suas tarefas, algumas atitudes como flexibilidade, adaptabilidade e habilidade para recuperar, organizar e armazenar informação, tanto de fontes impressas como eletrônicas (WORMELL, 1996, p. 14).

Em continuidade, para a autora, o profissional da informação deve: facilitar o uso da informação; navegar por sistemas do conhecimento e fontes de informação; consultar e assessorar sobre problemas de informação; gerir eficientemente os sistemas de informação; transformar os dados e o fluxo da informação entre sistemas; aliar os aspectos sociais e culturais; educar usuários; prover recursos para a 'alfabetização informativa' e apoiar as políticas de informação estratégicas e de negócios (WORMELL, 1996, p.14). Acrescentando-se a esta visão, Araripe (1998) assinala:

O profissional da informação, no nosso entender, deve ser detentor de conhecimentos para compreender e / ou utilizar: as teorias da informação e da comunicação; as bases teóricas da Biblioteconomia; os aspectos legais e éticos da profissão; as técnicas de organização dos registros do conhecimento; o valor e a importância política, social, econômica e cultural da informação; o trabalho pautado na interdisciplinaridade; os diferentes tipos de linguagem e de comunicação; a área profissional e de atuação; a informação como vantagem competitiva; a evolução tecnológica; a administração e gestão de recursos e unidades de informação; e o ambiente sócio, político e econômico que se apresenta em seu país e sua posição na estrutura mundial (ARARIPE, 1998, p. 106).

Segundo a ABEBD¹⁸, (1998 *apud* Dias, 2002), a expressão “profissional da informação”, de certa forma, já se estabeleceu como referência para designar, de forma genérica, aqueles que atuam na área da Ciência da Informação. Para Castro (2000),

a Ciência da Informação constitui-se em uma ciência interdisciplinar, sendo algumas áreas mais próximas a ela como a Informática, a Arquivística, a Biblioteconomia, a Documentação, e a Comunicação, e outras atuam na sua periferia a exemplo da Lingüística, Estatística, Sociologia e a Educação, dentre outras. Estas, as periféricas, exercem o mesmo nível de importância

¹⁸ ABEBD. Moderno profissional da informação: o perfil almejado pelos cursos de biblioteconomia brasileiros. Porto Alegre: ABEBD, 1998, 109 p. (Documentos ABEBD, Nº 13). Disponível em: <<http://www.abecin.org.br/portal/abecin/main.php?sl=docabd>>. Acesso em: 16 nov. 2007.

que as centrais; a diferença é que estas têm uma relação mais direta e incisiva no construto dos seus referenciais teóricos e práticos. Logo, os profissionais que a este campo se dedicam passam a configurar os chamados profissionais/cientistas da informação (CASTRO, 2000, p.147-148).

Face a este contexto, Jambeiro e Silva (2004) explicitam:

Situados entre as tradicionais profissões de bibliotecário, arquivista, programador, analista, jornalista, administrador, os novos profissionais circulam num campo multidisciplinar e multiprofissional. E, pelo menos nesse primeiro momento histórico, iniciado nos anos 90 do século XX, os que parecem estar mais bem estabelecidos, mais que bibliotecários e arquivistas, são os que advêm do campo da Administração, da Engenharia e da Informática. A eles se agregou uma grande massa de indivíduos, em sua maioria sem formação superior, que desenvolveram ou procuram desenvolver a capacidade de criar, produzir e gerir produtos e processos de Informação, a partir da vertiginosa demanda que passou a dominar todos os setores da sociedade (JAMBEIRO; SILVA, 2004, p.4).

Destacam-se ainda:

Passado o primeiro momento, consolidada a posição das novas tecnologias de informação nas diversas ações sociais, culturais, econômicas e políticas, começaram a ser delineados os perfis dos novos profissionais de informação. E encaixar-se neles tem-se tornado vital para a sobrevivência de algumas profissões tradicionais, principalmente Biblioteconomia e Arquivologia. Há versões diferenciadas desses perfis, mas todos se dirigem para algumas habilidades, conhecimentos e atitudes mais ou menos consensuais (JAMBEIRO; SILVA, 2004, p.4).

Por sua vez, Dias (2002) acrescenta que a expressão é utilizada também em outras áreas, como é o caso da área de comunicação, em que os jornalistas e repórteres são muitas vezes chamados de profissionais da informação. Consequentemente pode-se inferir que a expressão termina sendo empregada de forma genérica.

Somando às informações sobre o profissional da informação, é importante destacar que em 2002, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) disponibilizou para a sociedade a nova Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), em substituição a classificação de 1994, cujo papel é de reconhecer, nomear, codificar os títulos e descrever as características das ocupações do mercado brasileiro. As ocupações são organizadas e descritas por famílias, que constituem um conjunto de ocupações similares correspondente a um domínio do trabalho mais amplo que aquele da ocupação, como é o caso dos profissionais da informação que estão codificados na CBO (2002) sob número 2612, formando uma família conforme descrições apresentadas no QUADRO 4, a seguir. O QUADRO 5 apresenta às áreas de atividades dos Profissionais da Informação também segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

QUADRO 4 - CBO número 2612: profissionais da informação

Número/Família	Descrição	Formação e experiência	Competências pessoais
2612-05 Bibliotecário - Bibliógrafo, Biblioteconomista, Cientista de informação, Consultor de informação, Especialista de informação, Gerente de informação, Gestor de informação.	Disponibilizam informação em qualquer suporte; gerenciam unidades como bibliotecas, centros de documentação, centros de informação e correlatos, além de redes e sistemas de informação. Tratam tecnicamente e desenvolvem recursos informacionais; disseminam informação com o objetivo de facilitar o acesso e geração do conhecimento; desenvolvem estudos e pesquisas; realizam difusão cultural; desenvolvem ações educativas. Podem prestar serviços de assessoria e consultoria.	O exercício dessas ocupações requer bacharelado em Biblioteconomia e documentação. A formação é complementada com aprendizado tácito no local de trabalho e cursos de extensão.	Manter-se atualizado; Liderar equipes; Trabalhar em equipe e em rede; Demonstrar capacidade de análise e síntese; Demonstrar conhecimento de outros idiomas; Demonstrar capacidade de comunicação; Demonstrar capacidade de negociação; Agir com ética; Demonstrar senso de organização; Demonstrar capacidade empreendedora; Demonstrar raciocínio lógico; Demonstrar capacidade de concentração; Demonstrar pró-atividade e Demonstrar criatividade.
2612-10 Documentalista - Analista de documentação, Especialista de documentação, Gerente de documentação, Supervisor de controle de processos documentais, Supervisor de controle documental, Técnico de documentação, Técnico em suporte de documentação.			
2612-15 Analista de informações (pesquisador de informações de rede) - Pesquisador de informações de rede.			

Fonte: O QUADRO 4 refere-se à família, descrição, formação e experiência e às competências pessoais dos Profissionais da Informação segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=2612>>. Acesso em: 16 nov. 2007.

QUADRO 5 - Áreas de atividades dos profissionais da informação segundo a CBO

<p>A – DISPONIBILIZAR INFORMAÇÃO EM QUALQUER SUPORTE Localizar informações; Recuperar informações; Prestar atendimento personalizado; Elaborar estratégias de buscas avançadas; Intercambiar informações e documentos; Controlar circulação de recursos informacionais; Prestar serviços de informação <i>online</i>; Normalizar trabalhos técnico-científicos.</p> <p>B - GERENCIAR UNIDADES, REDES E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO Elaborar programas e projetos de ação; Projetar custos de serviços e produtos; Implementar atividades cooperativas entre instituições; Administrar o compartilhamento de recursos informacionais; Desenvolver planos de divulgação e marketing; Desenvolver políticas de informação; Projetar unidades, redes e sistemas de informação; Automatizar unidades de informação; Desenvolver padrões de qualidade gerencial; Controlar a execução dos planos de atividades; Elaborar políticas de funcionamento de unidades, redes e sistemas de informação; Controlar segurança patrimonial da unidade, rede e sistema de informação; Controlar conservação do patrimônio físico da unidade, rede e sistema de informação; Avaliar serviços e produtos de unidades, redes e sistema de informação; Avaliar desempenho de pessoas em unidades, redes e sistema de informação; Desenvolver planos de segurança ambiental; Controlar a aplicação do plano de segurança ambiental; Elaborar relatórios; Buscar patrocínios e parcerias; Contratar assessorias; Elaborar manuais de serviços e procedimentos; Participar da elaboração de planos e carreiras; Analisar tecnologias de informação e comunicação; Administrar consórcios de unidades, redes e sistemas de informação.</p>	<p>C – TRATAR TECNICAMENTE RECURSOS INFORMACIONAIS Registrar recursos informacionais; Classificar recursos informacionais; Catalogar recursos informacionais; Elaborar linguagens documentárias; Elaborar resenhas e resumos; Desenvolver bases de dados; Efetuar manutenção de bases de dados; Gerenciar qualidade e conteúdo de fontes de informação; Gerar fontes de informação; Reformatar suportes; Migrar dados; Desenvolver metodologias para geração de documentos digitais ou eletrônicos.</p> <p>D - DESENVOLVER RECURSOS INFORMACIONAIS Elaborar políticas de desenvolvimento de recursos informacionais; Selecionar recursos informacionais; Adquirir recursos informacionais; Armazenar recursos informacionais; Avaliar acervos; Inventariar acervos; Desenvolver interfaces de serviços informatizados; Descartar recursos informacionais; Conservar acervos; Preservar acervos; Desenvolver bibliotecas virtuais e digitais; Desenvolver planos de conservação preventiva.</p> <p>E - DISSEMINAR INFORMAÇÃO Disseminar seletivamente a informação; Compilar sumários correntes; Compilar bibliografia; Elaborar clipping de informações; Elaborar alerta bibliográfico; Elaborar boletim bibliográfico.</p> <p>F - DESENVOLVER ESTUDOS E PESQUISAS Fazer sondagens sob demanda informacional; Coletar informações para memória institucional; Elaborar dossiês de informações; Elaborar pesquisas temáticas; Elaborar levantamento bibliográfico; Acessar bases de dados e outras fontes em meios eletrônicos; Realizar estudos cientométricos, bibliométricos e infométricos; Elaborar trabalhos técnico-científicos; Analisar dados estatísticos; Coletar dados estatísticos; Elaborar estudos de perfil de usuário e comunidade; Desenvolver critérios de controle de qualidade e conteúdo de fontes de informação.</p>	<p>G - PRESTAR SERVIÇOS DE ACESSORIA E CONSULTORIA Prestar assessoria técnica a publicações; Subsidiar informações para tomada de decisões; Assessorar no planejamento de espaço físico da unidade de informação; Participar de comissões de normatização; Realizar perícias; Elaborar laudos técnicos; Realizar visitas técnicas; Assessorar a validação de cursos; Participar de atividades de biblioterapia; Preparar provas para concursos; Participar de bancas de concursos.</p> <p>H - REALIZAR DIFUSÃO CULTURAL Promover ação cultural; Promover atividades de fomento à leitura; Promover eventos culturais; Promover atividades para usuários especiais; Organizar atividades para a terceira idade; Divulgar informações através de meios de comunicação formais e informais; Organizar bibliotecas itinerantes; Promover atividades infanto-juvenis.</p> <p>I - DESENVOLVER AÇÕES EDUCATIVAS Capacitar o usuário; Capacitar recursos humanos; Orientar estágios; Elaborar serviços de apoio para educação presencial e à distância; Ministras palestras; Realizar atividades de ensino; Participar de bancas acadêmicas.</p>
--	--	---

Fonte: O QUADRO 5 refere-se às áreas de atividades dos Profissionais da Informação segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/busca/gac.asp?codigo=2612>>. Acesso em: 16 nov. 2007.

No que se refere aos QUADROS citados anteriormente, Souza (2006) destaca que a consolidação da CBO, em 2002, “[...] amplia mais ainda a necessidade de se examinar cautelosamente os problemas sócio-psicológicos que sensibilizam profissionais e estudantes atuantes oriundos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação” (SOUZA, 2006, p. 33).

Face a gama de conceitos que buscam traduzir o significado do profissional da informação, é possível inferir que a mesma é demarcada pela ausência de unanimidade, refletindo, portanto, os avanços e as contradições no processo de constituição na área e na sociedade.

Entretanto, a discussão revela também alguns eixos fundamentais para a formação do profissional. A CBO reconhece uma ampliação / denominações, porém coloca como exigência a formação em bacharel em Biblioteconomia e Documentação.

Em termos conclusivos, considera-se importante destacar que as concepções teóricas resultantes das leituras dos autores anteriormente citados e as informações consolidadas nos QUADROS 3 e 4 têm a função de apresentar o cenário presente na discussão sobre o profissional da informação, e nos permitir maiores reflexões sobre o tema.

Todavia, Cunha A. (2006) aponta que o sistema das profissões e suas articulações passam, no momento, por uma reorganização de seus componentes e as profissões são conseqüências dos seguintes fatores:

- Mudanças das características inerentes a cada profissão;
- Transformações inerentes à tecnologia;
- Mudanças das condições socioeconômicas e da cultura da prática profissional;
- Mudanças de qualidade na rapidez, na variedade e nas modalidades de comunicação;
- Transformações das técnicas de manipulação de dados;
- Comodificação, ou a incorporação da expertise a objetos e máquinas, o que tem levado ao surgimento de novas especialidades e, em conseqüência, a novas relações profissionais;
- Reconhecimento de novos limites à autoridade profissional e
- Reordenamento das relações interprofissionais em um contexto de uma nova divisão do trabalho (CUNHA A., 2006, p. 147).

Dentro de tal prisma, a análise de Castro (2000) complementa destacando que o ‘perfeito bibliotecário’, definido por ele como aquele que domina as técnicas, não mais atende às exigências do mercado em decorrência da complexidade dos fenômenos sociais, da necessidade crescente de informação, do avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs), da vulgarização do computador e da ampliação das oportunidades de acesso à Internet.

Em continuidade, é possível perceber que, atualmente, as unidades de informação, consideradas espaços tradicionais de atuação do profissional da informação, são as que mais vêm sentindo os efeitos desse impacto, exigindo

mudanças nas novas formas de gestão, tratamento e disseminação da informação.

Atualmente, vivemos numa sociedade onde os progressos sociais, econômicos e culturais acontecem em ritmo acelerados e a globalização e as novas tecnologias concorrem para o estabelecimento de uma competitividade cada vez maior em todos os setores da sociedade. No caso do profissional da informação, não é diferente, pois ele é um dos que vem sentindo os efeitos dessas mudanças, inovações e incorporações.

De uma perspectiva geral, Nascimento (2000) argumenta:

Se em determinado momento o profissional lidava com práticas consagradas e cristalizadas, hoje a dinâmica impõe uma variedade e diversidade de papéis ao bibliotecário que parece co-existir em um universo caótico (NASCIMENTO, 2000, p.10).

Ainda, para a autora, antigamente as características do perfil do profissional da informação eram de conservador, dentro da comunidade, centralizador, guardião, provedor de fontes formais, tecnicista, neutro, monitor, competitivo e com uma base de aprendizado linear - cartesiano.

Entretanto, conforme observa a autora, num processo de superposição, atualmente o perfil apresenta-se: prospectivo, com a comunidade, descentralizador, facilitador, provedor de todas as fontes, eficaz, audacioso, exigente, responsável, pesquisador, cooperativo e com um aprendizado complexo e caótico (NASCIMENTO, 2000, p. 10).

Considerando as diversas formulações sobre o profissional da informação descritas anteriormente, Guimarães (1997) aponta que um novo profissional passou a ser exigido pelo mercado, a quem a literatura internacional tem denominado “Moderno Profissional da Informação”.

Em 1991, a Federação Internacional de Documentação (FID) criou o Grupo de Interesse Específico sobre Papéis, Carreiras e Desenvolvimento do Moderno Profissional de Informação (SIG FID/MIP)¹⁹ que realizou uma pesquisa mundial entre os profissionais da área com o objetivo de identificar de que forma os profissionais da informação estavam lidando com as mudanças no mundo do trabalho e em seu perfil profissional, ou seja, identificar o seu "perfil moderno".

Segundo Arruda *et al.* (2000), o termo “Moderno” utilizado pela FID para adjetivar o profissional da informação parece acentuar um ritual de passagem para um novo padrão profissional que exigiria dos profissionais redobrados esforços em educação continuada, integração organizacional e capacidade de atuar em equipe.

Não contrapondo, mas complementando a posição anterior, Castro (2000),

¹⁹ MIP refere-se à sigla inglesa para *Modern Information Professional*, que seria a face “moderna” do bibliotecário (SOUZA, 2006, p.43).

em seu trabalho sobre o 'Profissional da informação: perfis e atitudes desejadas', apresenta um paralelo entre o perfil e as atitudes do moderno profissional da informação (MIP) e o perfil e as atividades do bibliotecário tradicional conforme QUADRO 6.

QUADRO 6 - Perfis e atitudes dos tradicionais e dos modernos profissionais da informação

ASPECTOS DO TRADICIONAL PROFISSIONAIS DA INFORMAÇÃO	ASPECTOS DO MODERNO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO
Demasiada atenção às técnicas biblioteconômicas	Atenção às técnicas biblioteconômicas e documentais
Atitudes gerenciais ativas	Atitudes gerenciais pró-ativas
Desenvolvimento de práticas profissionais em espaços determinados: bibliotecas, centros de documentação	Desenvolvimento de atividades em espaços onde haja necessidade de informação
Tratamento e disseminação de informação impressa em suportes tradicionais	Tratamento e disseminação de informação independentemente do seu suporte físico
Espírito crítico e bom senso	Espírito crítico e bom senso
Atendimento real ao usuário (relação sujeito x sujeito)	Atendimento real e virtual ao cliente (sujeito x sujeito, sujeito x máquina)
Uso tímido das tecnologias de informação	In tenso uso das tecnologias de informação
Domínio de línguas estrangeiras	Domínio de línguas estrangeiras
Práticas interdisciplinares pouco representativas	Ativas práticas interdisciplinares
Pesquisas centradas nas abordagens Quantitativas	Fusão entre as abordagens qualitativas e quantitativas
Estudo das necessidades de informação dos usuários e avaliação de coleções de bibliotecas	Estudo das necessidades de informação dos clientes e avaliação dos recursos dos sistemas de informação
Relação biblioteca e sociedade	Relação informação e sociedade
Domínio acentuado nos saberes biblioteconômicos	Domínio dos saberes biblioteconômicos e áreas afins
Planejamento e gerenciamento de bibliotecas e centros de documentação	Planejamento e gerenciamento de sistemas de informação
Preocupação no armazenamento e conservação das coleções de documentação e objetos	Preocupação na análise, comunicação e uso da informação
Educação continuada esporádica	Intenso processo de Educação continuada
Treinamento em recursos bibliográficos	Treinamento em recursos informacionais
Tímida participação em políticas sociais, educacionais, científicas e tecnológicas	Ativa participação nas políticas sociais, educacionais, científicas e tecnológicas.

Fonte: Adaptado de CASTRO, 2000, p.150.

Assim, diante das discussões teóricas levantadas pelos distintos autores citados neste trabalho, percebe-se uma tendência a mudança de enfoque do perfil do profissional da informação. De certa forma, pode-se inferir que as discussões que giram ao redor do tema trazem à tona um elenco de conhecimentos, habilidades, competências, atitudes, funções e atribuições que precisam ser identificados, organizados e analisados no intuito de compreender o perfil do profissional da informação.

Todavia, observou-se durante a pesquisa, especificamente na etapa de levantamento bibliográfico e sistematização teórica relativa às discussões sobre o

profissional da informação na Biblioteconomia e Ciência da Informação, que não há um consenso entre os autores em relação aos temas conhecimentos, habilidades, competências, atitudes, funções e atribuições; dificultando de certa forma a consolidação desses aspectos que distinguem o perfil e o trabalho desses profissionais.

Contudo, é necessário compreender que essas mudanças requerem profissionais cada vez mais qualificados, com habilidades para tomar decisões, para trabalhar em equipe, em parceria, compartilhando informações e contribuindo para o fluxo e a disseminação de informações. Rubi *et al.* (2006), afirma que na medida em que são ampliados os espaços de atuação provocados pelas mudanças, amplia a exigência por um profissional com novo perfil, novas competências e novas funções. Face a esta perspectiva, Targino (1997) postula:

Uma das distinções deste novo profissional não é tão-somente sua habilidade para conviver e interagir com a telemática, mas sua percepção de que urge desfazer o mito de que a informação não tem custos. [...] a partir do momento que o profissional de informação consegue o reconhecimento deste valor, consegue também, valoração acerca de sua práxis profissional, no sentido de exercitar uma consciência crítica, e de incutir na sociedade a relevância da informação como instrumental a serviço do processo de desenvolvimento dos povos e das nações (TARGINO, 1997, p. 47).

Portanto, diante das distintas formulações aqui apresentadas é possível inferir que apesar da especificidade e distinção conferida por cada autor à definição sobre o profissional da informação, são elementos de convergência: o fato de que a globalização e a regionalização estão cada vez mais presentes; as novas tecnologias abriram possibilidades amplas de prestação de novos serviços; a informação passa a ser a força motora do novo modelo econômico, em substituição à energia e finalmente, cresce a necessidade de captar, filtrar, tratar, recuperar, distribuir e disseminar informações.

Face à realidade dos fatos, é possível perceber e compreender a emergência das seguintes questões que acabaram por demandar competências distintas: novos métodos e relações de trabalho, práticas educacionais, formas de comunicação e formas de organização, tratamento e disseminação da informação. O que justifica o surgimento de opções profissionais e oportunidades de trabalho exigindo, concretamente, novas formas de atuação.

Nesse contexto, e em razão das circunstâncias impostas ao profissional, o mesmo se depara com os desafios que emergem e que de certa forma precisam ser considerados para a formação e para o “fazer” da profissão. Nos últimos anos em razão da grande preocupação das universidades em formar profissionais que atendam às expectativas dos próprios alunos, do mercado de trabalho e da sociedade como um todo, identifica-se que a profissão bibliotecária vem sendo rediscutida. Assim, as

diretrizes curriculares, já mencionadas, demonstram a importância de se considerar, na concepção dos projetos pedagógicos, à adequação ao contexto social no intuito de ofertar cursos de graduação e de pós-graduação que concretamente venham refletir, na sua concepção, a identidade profissional e as necessidades do mercado.

Considerando, portanto, as conceituações apontadas até aqui sobre o perfil do profissional da informação, torna-se possível afirmar que, apesar das distintas nuances entre as mesmas, muitos autores buscam, quanto ao destino do bibliotecário, remeter à extinção da profissão e a apropriação por outros profissionais.

Entretanto, é preciso compreender e encarar a questão de forma mais objetiva e direta, pois o futuro do profissional está nas mãos dele mesmo. Como colocado por Assis (1996), não há uma ruptura entre as ocupações dimensionadas sobre uma nova base técnica e as ocupações convencionais, o que existe é uma qualificação adicional que pode ser construída a partir de um conhecimento já sedimentado, que passa a se constituir como ponto de partida da nova qualificação.

Portanto, as novas características requeridas dos profissionais da informação são um reflexo da reorganização do mundo do trabalho, que requer maior ação cognoscente dos trabalhadores. Para Arruda (2000, p. 68), “a qualidade dessa ação vai depender da capacidade desses profissionais em incorporar e decodificarem as mudanças que estão ocorrendo na sociedade, atuando pró - ativamente sobre elas”.

Dentro deste contexto se somam o papel e a responsabilidade dos cursos de Biblioteconomia em nível de graduação e pós-graduação e das entidades de classe no país, de assumir as novas tendências da área de Informação e se organizar dentro da perspectiva de interdisciplinaridade e de atualização constante com vistas a um novo perfil do profissional da Informação; porém, é nesse aspecto que reside a dificuldade.

É pertinente ainda destacar que a tecnologia aplicada à informação muda tão rapidamente que a atualização do conhecimento torna-se necessária, mesmo para os profissionais considerados mais competentes. Segundo Cunha (2000a), a substituição dos paradigmas tradicionais das profissões da informação como consequência do impacto das novas tecnologias sobre o processamento, a transmissão, a organização e o acesso à informação, a ubiquidade da informação disponível e seu acesso virtual – contribuem para repensar as competências, habilidades e estratégias de formação para um exercício profissional satisfatório.

É necessário ainda que os profissionais desenvolvam continuamente suas habilidades técnicas típicas, bem como suas atitudes comportamentais. Atualmente, é possível observar que as potencialidades desses profissionais nem sempre são

reconhecidas pelo mercado de trabalho, haja vista que não é comum encontrar profissionais da informação ocupando posições superiores como analistas ou gerentes. Segundo Ferreira (2003), as causas principais das deficiências são tanto a falta de desenvolvimento dessas habilidades durante o período de formação, quanto a falta de reconhecimento do perfil dos profissionais da informação pelo mercado e da auto-imagem por eles mesmos.

Portanto, para Cunha (2003), se é possível prever algum rumo nesta época de transformações nas profissões da informação pode-se afirmar que elas tomam várias direções:

- a novas alianças, com a proliferação de grupos de trabalho interdisciplinares. Isto acontece, por exemplo, nas redações de vários jornais brasileiros onde a análise da informação é feita por grupos formados por bibliotecários, jornalistas, economistas e advogados, entre outros;
- a uma confluência de profissões antes separadas como, por exemplo, o gestor do conhecimento, um híbrido entre administrador, analista e bibliotecário; o bibliotecário-pesquisador e o bibliotecário-arquivista;
- em especialidades por tipo de suporte informacional como, por exemplo, o administrador de *websites*;
- a novas responsabilidades como, por exemplo, o papel do profissional que exerce a função de mediador de informação entre profissionais da área de sistemas e usuários (CUNHA, 2003, p.4-5).

Entretanto, segundo Almada de Ascencio (1997),

Ningún profesional en la actualidad puede tener todas las habilidades, conocimientos y competencias necesarias para ir resolviendo los complejos y multifacéticos problemas del mundo actual de flujos de información y conocimiento. Para resolverlos hace falta incorporar grupos interdisciplinarios en todos los niveles e los procesos: estratégicos, gerenciales y operativos (ALMADA DE ASCENCIO, 1997, p. 9)²⁰.

É possível perceber por meio dessas formulações que a este novo profissional são atribuídas inúmeras funções, conferindo diversas características, bem como depositando esperanças como se este fosse o profissional do século. Como colocado por Targino (2000), todos os bibliotecários são ou deveriam ser profissionais da informação, mas nem todos os profissionais da informação são bibliotecários.

Na realidade, embora a biblioteca tenha se constituído historicamente como instituição responsável pela preservação, organização e disseminação das informações concebidas pelos vários estratos culturais humanos, e o bibliotecário responsável por concretizar tais funções técnicas, é importante ressaltar que estes profissionais não mais se posicionam como os únicos profissionais da informação diante deste novo cenário que conta com o aparato das TICs. Para Targino (2000),

²⁰ Nenhum profissional da atualidade tem condições de reunir todas as habilidades, conhecimentos e competências necessários para interagir e equacionar os problemas decorrentes dos fluxos de informação e conhecimento. Para resolvê-los é necessária a formação de equipes interdisciplinares em todos os níveis e processos: estratégicos, gerenciais e operatórios (ALMADA DE ASCENCIO, 1997, p. 9, tradução nossa).

fazem parte do grupo os “documentalistas, arquivistas, museólogos, administradores, contadores, analistas de sistemas, comunicólogos, jornalistas, publicitários, estatísticos, engenheiros de sistemas, sociólogos, educadores, dentre outros” (TARGINO, 2000, p.64-65).

Em função destes argumentos acima indicados, é possível inferir que se até recentemente o profissional da informação possuía uma formação voltada à preservação da cultura humana, ao apoio à educação como suporte ao processo de ensino-aprendizagem, ao estudo, a pesquisa e ao planejamento e administração dos recursos informacionais; é chegado o momento de propor uma nova fundamentação teórico-prática que amplie o escopo de conhecimentos necessários ao seu fazer profissional e realmente faça a diferença na sua formação.

Diante disso, os profissionais além de enfatizarem os seus aspectos teóricos, práticos e tecnológicos nos processos de coleta, organização e preservação da informação, também devem levar em consideração os fatores que demarcam sua concepção, circulação e acesso, além das conseqüências econômicas, políticas e sociais que influenciam na conformação histórica de um dado cenário cultural.

Em face da proposta da pesquisa, tornou-se tarefa imprescindível identificar as técnicas de seleção, organização, tratamento e disseminação da informação com seus respectivos eixos de centralidade e ações (quadro síntese apresentado anteriormente); analisar os domínios de conhecimento e ação deste profissional, o histórico do curso e da formação do bibliotecário no Brasil, enquanto bibliotecário e/ou cientista da informação, que possivelmente, como elementos subsidiadores podem estar presentes no perfil do profissional que integra ou poderá a vir integrar o processo de produção de materiais em equipes de EAD.

Para tal, é preciso ter uma compreensão da história da modalidade de Educação a Distância (EAD), bem como conhecer alguns modelos de EAD, seus elementos e estruturas. A partir deste entendimento, é possível chegar às equipes de produção de EAD e identificar e apontar as atividades técnicas exercidas pelos profissionais que hoje atuam nessas equipes a fim de por um processo de análise identificar o lugar do profissional da informação neste contexto, com vistas a identificar as possíveis ações informacionais realizadas por eles, bem como detectar a presença do profissional da informação ou não nas equipes; e até mesmo apontar as reais potencialidades e importância deste na área.

Vale ressaltar que ao traçar a articulação entre o somatório destes elementos, tornou-se visível que estes propiciaram as condições e as variáveis para a construção do instrumento de coleta de dados desta pesquisa.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

3. CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E A DIMENSÃO INFORMACIONAL

Tendo em vista as diretrizes para a elaboração do presente capítulo – Educação a Distância (EAD) e a Dimensão Informacional -, optou-se por construir um caminho de discussão e análise tendo como base quatro grandes eixos: a história, as concepções referentes a EAD, a legislação disciplinadora dessa modalidade e a dimensão informacional nesta modalidade. Porém, precedentemente a sistematização anteriormente indicados, considerou-se necessário apresentar os subsídios teóricos relativos a educação considerando que estes são os elementos orientadores para a discussão da EAD no contexto da presente pesquisa.

A educação e seus diversos níveis e modalidades é uma área privilegiada para compreender e aventar as mudanças que são geradas com a constante aparição de tecnologias e seus respectivos desafios, transformando os processos e práticas tradicionais da educação e da socialização do conhecimento. Essas inovações são acompanhadas de uma reestruturação sem precedentes nos modos de produção e consumo na esfera educacional; e de forma consequente, nos processos de formação humana. Atualmente, conforme vem sendo discutido na literatura a mediação dos processos culturais requer um sujeito com maior competência crítica, habilidade e rapidez não só no acesso às informações, mas na sua seleção, e, sobretudo, na reelaboração dos conhecimentos.

Em relação à educação, percebe-se uma mudança na abordagem do “educar”. Segundo Cardoso (2002), a função educativa hoje

“[...] visa não mais a transmissão de conteúdos, e sim a formação de sujeitos cognitivos com competências e habilidades para enfrentar situações inesperadas, solucionar problemas inéditos, acompanhar o desenvolvimento do conhecimento em suas áreas de interesse e respeitar a pluralidade cultural planetária” (CARDOSO, 2002, p.3).

De acordo com Freire (1977), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transformação do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1977, p. 69).

Nesse contexto, agregando-se ao que foi afirmado por Freire, Rodrigues (2001) assegura que:

a educação, entendida como o processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática –, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. A Educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de auto conhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas. E propõe-se a prover as formas de superação dessas necessidades, sejam elas materiais ou psíquicas, de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer e outras (RODRIGUES, 2001, p.243).

Em continuidade, complementa:

Educar requer o preparo eficiente dos educandos para que se capacitem, intelectual e materialmente, para acionar, julgar e usufruir esse complexo de experiências com o mundo da vida. Esta é uma responsabilidade a ser atribuída ao Educador (RODRIGUES, 2001, p.243).

Ainda, segundo Freire, conforme citado por BARRETO (2003, p. 61), é possível apontar sua dupla função: “a educação pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo em que vivem ou se envolvam na transformação dele”.

Assim, consoante a proposta de abordarmos a modalidade de Educação a Distância visando apreender sua importância e o papel do bibliotecário nesta modalidade, tornou-se importante apoiarmos esta pesquisa, tomando como subsídios as ideias de Paulo Freire por entender que elas se apresentam como as mais adequadas para fundamentar as discussões, e em especial, os argumentos utilizados ao longo deste estudo. Nesse sentido, as ideias freireanas tornaram-se oportunas para a EAD em termos da reflexão crítica da prática pedagógica, considerando que esta implica em saber dialogar e escutar, bem como supõe o respeito pelo saber do educando e reconhece a identidade cultural do outro.

Hoje, mais que em outras épocas, se exige do educador uma postura alicerçada num processo permanente de reflexão que leve a resultados inovadores no trato da educação. Sem dúvida que, as contribuições de Paulo Freire levam o educador a consciência de si enquanto ser histórico que continuamente se educa num movimento dialético no mundo que o cerca. Não é, pois, por acaso que as ideias freireanas se articulam com os interesses na formação do educador, pois, não se perde de vista o caráter histórico do homem associado sempre à prática social.

É por essa ótica, que a escolha das ideias de Freire (1979) atendem ao critério de criticidade em relação à visão teórica e prática de Educação a Distância aqui pretendida, principalmente para as equipes de produção de materiais didáticos. Destaca-se que esta constitui uma modalidade de Educação e na qual, uma das suas características importantes seja de que a responsabilidade do processo educacional não se concentra unicamente na figura do docente, ou dependendo do modelo de EAD, do professor-tutor, cujo papel central é o de permitir que o aluno incorpore o conteúdo. Contudo, cabe destacar que a visão de EAD pleiteada nesta pesquisa não pretende eliminar a presença do docente ou mediador, uma vez que acreditamos que o desenvolvimento da aprendizagem será alcançado com a prática da reflexão-discussão, que por sua vez, exige a interação entre dois sujeitos, razão pela qual não se pode desconsiderar o papel fundamental do docente/professor-tutor/mediador; porém, defendendo uma autonomia do estudante a qual está diretamente relacionada à cooperação, reciprocidade, reflexão e discussão.

Vale ressaltar que segundo Freire (1979), a teoria é sempre a reflexão que se faz do contexto concreto, isto é, deve-se partir sempre de experiências do homem com a realidade na qual está inserido, cumprindo também a função de analisar e refletir essa realidade, no sentido de apropriar-se de um caráter crítico sobre ela. Esse caráter de transformação tem uma razão de ser, pois provém antes de tudo, da vivência pessoal e íntima dos sujeitos numa realidade contrastante e opressora, influenciando fortemente todas as ideias.

Cabe pontuar que no contexto da EAD, assim como ocorre na modalidade presencial, a experiência e a identidade cultural que marcam a subjetividade dos indivíduos, precisam ser levadas em consideração e são fatores significativos na prática educativa. Esta compreensão deve estimular a reflexão e não distanciá-la da discussão e do diálogo entre os sujeitos envolvidos, uma vez que não considerá-los implicaria em uma sociedade cada vez mais individualista, onde se passaria a pensar e agir segundo o que acreditaria ser a verdade. Por isso, segundo Freire (1996, p. 69),

somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 69, *grifo do autor*).

Compreende-se então, que a teoria para Freire (1979) tem presente um caráter transformador, pois só assim estará cumprindo sua função de reflexão sobre a realidade concreta. Por outro lado, é também elucidativa a visão que Paulo Freire dá em relação à prática. Para o autor é necessário não só conhecer o mundo, é preciso transformá-lo. Segundo Medeiros (2008), isto é significativo, visto que conhecer em Freire (1983) não é um ato passivo do homem frente ao mundo, é antes de tudo conscientização, envolve intercomunicação, intersubjetividade, situação que pressupõe a educação dos homens entre si mediatizados pelo mundo, tanto da natureza como da cultura.

Então, a prática não pode ater-se à leitura descontextualizada do mundo, ao contrário, vincula o homem nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo num processo que se faz único e dinâmico; melhor dizendo, é apropriar-se da prática dando sentido à teoria. Sobre essa conceituação assim se expressa Freire (1983, p.40): "[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo".

Ainda para Medeiros (2008), a relação entre teoria e prática centra-se na articulação dialética entre ambas, o que não significa necessariamente uma identidade entre elas. Significa assim, uma relação que se dá na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra.

Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro, onde os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios, isto é, tudo se transforma em nova unidade de nível superior; e na totalização, em que não se busca apenas uma compreensão particularizada do real, mas coordena um processo particular com outros processos, onde tudo se relaciona.

Portanto, a relação teoria e prática em Freire (1983), não são apenas palavras, é reflexão teórica, pressuposto e princípio que busca uma postura, uma atitude do homem face ao homem e do homem face à realidade (Medeiros, 2008).

Diante dessas afirmações, é esclarecedor e indispensável para o educador considerar que nesta perspectiva se conseguirá superar a tendência tão freqüente de trabalhar teoria e prática dissociadas entre si. Para tanto, é necessário que o educador compreenda que teoria e prática não se separam, ou seja, o vínculo teoria e prática forma um todo onde o saber tem um caráter libertador.

Para tanto, o pensamento pedagógico de Freire (1983) aponta para a comunicação, como princípio que transforma o homem em sujeito de sua própria história através de uma relação dialética vivida na sua inserção na natureza e na cultura, diferenciando-o dos outros animais. Esse processo de integração interativa é significativo quando vinculado ao diálogo que contém no seu cerne ação e reflexão, levando o homem a novos níveis de consciência e, conseqüentemente, a novas formas de ação. A fórmula que contém os elementos constitutivos para a análise do diálogo é esta: Teoria/Prática; Discurso/Ação; Pensar/Agir; Pensamento/Ato.

A partir desta visão, observa-se que a comunicação é possuidora de um caráter problematizador que gera consciência crítica e, através do diálogo, busca-se o compromisso de transformação da realidade. Assim, Freire (1983), parte sempre da análise do contexto da educação como um processo de humanização, ou seja, o caráter problematizador que se dá através do diálogo, tem base existencialista, visto que o diálogo "se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (Freire, 1983, p.93).

Entende-se por pedagogia em Freire, a ação que pode e deve ser muito mais que um processo de treinamento ou domesticação; um processo que nasce da observação e da reflexão e culmina na ação transformadora, tendo como ênfase a relação dialógica.

Em oposição à esta proposta, Freire (1983), desnuda a concepção “bancária de educação”, conforme se apresenta a seguir:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1983, p.68).

O desnudamento desta perspectiva evidencia o poder do educador sobre o educando e coloca em debate a necessidade de formar sujeitos ativos, críticos e não domesticados. A Educação Bancária se alicerça nos princípios de dominação, de domesticação e alienação por um processo de transferência do educador para o aluno através do conhecimento dado, imposto, alienado.

De fato, nessa concepção, o conhecimento é algo que, por ser imposto, passa a ser absorvido passivamente:

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1983. p. 67, *grifo do autor*).

Ao contrário da educação libertadora, a concepção bancária de educação não exige a consciência crítica do educador e do educando, assim como o conhecimento não desvela os “porquês” do que se pretende saber. Eis porque a educação bancária oprime, negando a dialogicidade nas relações entre os sujeitos e a realidade.

Por oposição à “Educação Bancária”, a educação, segundo Freire (1983), é libertação. Nesta concepção, o conhecimento parte da realidade concreta do homem e este reconhece o seu caráter histórico e transformador. O modelo de educação proposto por Freire (1983) se diferencia da educação tradicional, pois abomina dentre outras coisas a dependência dominadora, que inclui dentre outras a relação de dominação do educador sobre o educando.

Na ação educativa libertadora, existe uma relação de troca horizontal entre educador e educando exigindo-se nesta troca, atitude de transformação da realidade conhecida. É por isso, que a educação libertadora é acima de tudo uma educação conscientizadora, na medida em que além de conhecer a realidade, busca transformá-la, ou seja, tanto o educador quanto o educando aprofundam seus conhecimentos em torno do mesmo objeto cognoscível para poder intervir sobre ele.

Neste sentido, quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os educandos se sentirão desafiados a buscar respostas, e conseqüentemente quanto mais incitados, mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade. Esta relação dialética é cada vez mais incorporada à medida em que, educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo.

Nesse contexto, é possível inferir que esta perspectiva vai de encontro à proposta da EAD e está sustentada em formulações de BELLONI (1999), PRIMO (2003), GUTIERREZ e PRIETO (1994), SANTAELLA (2004), de se fazer educação com base no diálogo, na mediação presente nas relações entre os sujeitos do “ato” - professor, tutor, aluno - apoiados por novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que não devem ser consideradas como as soluções do processo de educar, mas sim como um instrumento de apoio e mediação.

No entanto, em termos da proposta inicial, na sua concretização esbarra na questão cultural de um modelo de educação que inclui ainda uma relação de dominação do educador sobre o educando, onde o detentor do conhecimento é o professor e os alunos, sujeitos passivos, dessa relação.

Entretanto ao se pensar fazer EAD sob o ponto de vista de Paulo Freire, tal opção nos faz refletir que essa modalidade não apenas é uma transformação de metodologia de ensino ou uma proposta de mecanismos pré-prontos ou “empacotados”, onde o professor é deixado de lado sob um discurso de que a EAD requer a autonomia do aluno no processo de aprendizagem.

Porém, na prática, se resume em estimular as habilidades autodidatas dos sujeitos deixando-os “à distância” ou “abandonados”, ao contrário do que realmente se espera da EAD, ou seja, a busca pela interdependência na construção do indivíduo no processo ensino-aprendizagem e a formação de sujeitos críticos; isto é, a consciência de si constituída na relação com os outros, respeitando a identidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo.

Em continuidade discorre-se a seguir sobre os principais elementos constituintes dos quatro eixos - a história, as concepções referentes a EAD, a legislação disciplinadora dessa modalidade e a dimensão informacional nesta modalidade. A visão histórica resgata sua trajetória e seu crescimento no mundo e no Brasil e também se apresentam as concepções teóricas sobre o tema nos revelando suas mudanças ao longo do tempo. O disciplinamento legal demarca que a modalidade tem normas, regras e princípios cujas mudanças apontam para uma demarcação clara de seus princípios e exigências. A dimensão informacional apresenta os estudos e as discussões teóricas sobre a questão informacional na modalidade a distância interrelacionando as áreas de Educação, Biblioteconomia e/ou

Ciência da Informação.

Assim, cabe ressaltar que em relação ao disciplinamento legal toma-se os documentos educacionais, ou seja, as bases legais da EAD, presentes na institucionalização da modalidade e incorporados como base teórico-científica na presente pesquisa a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), regulamentada pelo Decreto n. 5.622, publicado no DOU de 20/12/05 (que revogou o Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n. 4.361, de 2004.

A estes acrescentam-se, ainda, os instrumentos de avaliação do INEP para Educação Superior a distância que se inserem no ordenamento legal histórico vigente, que permite operacionalizar a avaliação das instituições de Educação Superior e de cursos no contexto educacional brasileiro. Destacam-se: o Formulário de verificação in loco das condições institucionais (para uso dos consultores ad hoc da SESu/MEC) - Credenciamento de instituições para EAD e autorização de cursos superiores a distância (BRASIL. INEP, 2007) – Anexo A , o Formulário de Credenciamento de Polo de Apoio Presencial para Educação a Distância (BRASIL. INEP, 2007) - Anexo B e o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia reformulado pelo INEP em maio de 2011 (BRASIL. INEP, Nota Técnica, 2011) - Anexo C . Ainda, homologados pelas portarias n. 1.047, 1.050 e 1.051 de 08 de novembro de 2007, os instrumentos de avaliação que são utilizados pelo INEP para o credenciamento de instituições para oferta de EAD, credenciamento de polos de apoio presencial e autorização de cursos na modalidade a distância.

3.1 Educação a Distância (EAD): uma visão retrospectiva

Desde o tempo de Platão, filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga (Século IV e III a.C), autor de cartas, de diversos diálogos filosóficos e fundador da primeira instituição de educação superior do mundo ocidental; passando pelas cartas de São Paulo, escritas no início da nossa era cristã (anos 50-60), consideradas como o único meio para disseminar a boa nova do senhor e comunicar com as distintas comunidades, é possível aventar ter à Educação a Distância o papel de “mediadora” da informação.

Contudo, se tomarmos como origem recente desse estudo as experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVII, Landim (1997) considera como a 1ª experiência em EAD o anúncio publicado no dia 20 de março de

1728 pelo jornal *Gazeta de Boston (Boston of Gazette)* cujo assunto referia-se a oferta de material para ensino e tutoria por correspondência, conforme transcrito a seguir:

Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston (Cauleb Phillips, professor de taquigrafia) (Landim, 1997, p.2).

Em termos históricos, as experiências educativas a distância já existiam no final do século XVIII; para Alves (1994, p. 9), a primeira experiência de EAD deve-se a um curso de contabilidade na Suécia em 1833. No entanto, a partir do momento que a imprensa, marco inicial para a disseminação da palavra escrita, tornou possível que o conhecimento fosse transmitido a distância, período em que os livros deixam de ser copiados manualmente, a Educação a Distância passa a tomar um novo rumo. De acordo com Rodrigues (1998), um marco importante, nessa era, foi a criação em 1840, na Inglaterra, do *Penny Post*, que entregava correspondência ao custo de 1 *penny*, independente da distância. Ainda, nesse mesmo ano, Alves (1994) relata que na Inglaterra acontece a troca dos princípios da taquigrafia entre professores e alunos por meio de cartões postais pela Faculdade Sir Isaac Pitman – considerada a primeira escola por correspondência na Europa.

Landim (1997) destaca que no mesmo período, mais precisamente em 1856, os alemães fundaram a Sociedade de Línguas Modernas de Berlim, a primeira instituição a fornecer cursos (de francês) por correspondência – *Instituto Toussaint y Langenscheidt*. De acordo com Saraiva (1996, p. 18), nos EUA, por volta de 1873, foi fundada a *Society to Encourage Study at Home* (estudos em domicílio) e na Pennsylvania, criou-se um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração.

Já Alves (1994) aponta *Illinois Wesleyan University* como a primeira Universidade Aberta no mundo a oferecer, em 1874, cursos por correspondência. Neste mesmo percurso, Moore e Kearsley (2007) destacam que o estado de Nova Iorque autorizou o *Chatauqua Institute*, em 1883, a conferir diplomas por meio deste método. De acordo com Gusmão (2008), o reitor da Universidade de Chicago, William R. Harper, em 1886, escreveu: “Chegará o dia em que o volume da instrução recebida por correspondência será maior do que o transmitido nas aulas de nossas academias e escolas; em que o número dos estudantes por correspondência ultrapassará o dos presenciais”. Em 1892, ainda, William R. Harper que realmente acreditava na eficácia e popularização da Educação a Distância, em 1892, criou uma Divisão de Ensino por Correspondência na Universidade de Chicago.

Diante dos fatos históricos, pode-se considerar que independente das distintas opiniões dos autores quanto à primeira experiência a distância, entendem-se

todas como marcos iniciais importantes para a expansão desta modalidade de ensino. A partir daí muitos outros cursos foram surgindo no mundo inteiro, embora, concretamente, desenvolveram-se com êxito a partir da segunda metade do século XIX, para qualificação e especialização de mão de obra diante das novas demandas da nascente industrialização, da mecanização e divisão do processo de trabalho.

No entanto, segundo Menezes (1998), no início do século XIX, mais precisamente no final da Primeira Guerra Mundial, começa a haver uma procura por escolarização na Europa Ocidental, tendo em vista a falência dos Estados Nacionais, a falta de recursos e a dispersão espacial, o que impulsionou a necessidade da institucionalização de um ensino à distância.

Tendo como base as discussões teóricas de NUNES (1993-1994), GARCIA ARETIO (1994) e ALVES (1994), ALONSO (1996), LANDIM (1997), MENEZES (1998), RODRIGUES (1998) e PFROMM NETO (1998), PRETI (2000, 2009, 2010), BELLONI (2002), PETERS (2003), MOORE e KEARSLEY (2007), GUSMÃO (2008), MATTAR (2011), sobre a gênese histórica da Educação a Distância entre os séculos XIX e XX, depreende-se algumas experiências: Entre 1910 e 1920, ocorreu um curso de capacitação de professores na Austrália e um programa de atendimento a crianças e adolescentes que podiam freqüentar o ensino convencional na Nova Zelândia. Em 1922, a antiga União Soviética organizou um sistema de ensino por correspondência cujo objetivo era assegurar a formação dos trabalhadores que, em dois anos, passou a atender aproximadamente 350 mil usuários. Na década de 1930, aproximadamente trinta e nove universidades norte-americanas mantinham cursos por correspondência. Em 1938, ocorreu na cidade de Vitória, no Canadá, a 1ª Conferência Internacional sobre Educação por Correspondência; em 1939, a França criou um serviço de ensino por via postal para a clientela de estudantes deslocados pelo êxodo.

Pode-se observar pelos referenciais teóricos, que até a Segunda Guerra Mundial, a correspondência era o foco das metodologias de ensino a distância adotada pelas instituições. Identifica-se pela revisão da literatura que a África do Sul, em 1946, iniciou suas atividades por correspondência pela Sudáfrica, transformando-se em 1951 na única universidade da África até hoje a atender exclusivamente à distância; no Japão, a EAD teve seu início em 1950; a Bélgica, em 1959; a Índia, em 1962; a Espanha, em 1967; a Inglaterra, em 1969; e a Venezuela e a Costa Rica, em 1977.

Um bom exemplo do uso da EAD foi à utilização do código Morse, método desenvolvido por F. Keller em 1943, que se destacou dentre os vários métodos utilizados para uma capacitação rápida dos recrutas norte-americanos durante a

Segunda Guerra Mundial na recepção de mensagens. Este método, mesmo após o término da guerra, teve uma ampla e universal utilização, principalmente para a integração social dos atingidos pelos efeitos da guerra na sua nova capacidade laboral, uma vez que a migração do campo para a reconstrução dos grandes centros pela população exigia uma rápida forma de transmissão de informações.

Na década de 1940, alguns países do centro e leste europeu passam a ter outras perspectivas da modalidade da EAD, além do ensino por correspondência. Em 1947, através da Rádio Sorbonne, são transmitidas aulas das matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris. Segundo Nunes (1994), “no pós-guerra, pela introdução de novos meios de comunicação de massa, vários projetos usaram fortemente estas mídias, sobretudo o rádio, principalmente no meio rural” (NUNES, 1994, p. 7).

Contudo, cabe destacar ainda que até a década de 1950 não se encontrou muitos registros de iniciativas de Educação a Distância que não fosse por correspondência nem na Europa, nem nos Estados Unidos. Peters (2003) explicita:

o ensino por correspondência foi usado em países grandes mas com pouca densidade populacional como a Argentina, o Canadá, e a Austrália, mas também na ex-União Soviética, onde era muito frequentemente impossível oferecer instrução a pessoas que moravam em áreas remotas (PETERS, 2003, p.31).

Porém, a partir da década de 1960, novas iniciativas de ensino a distância surgiram em virtude do aperfeiçoamento dos serviços de correio; pela evolução da tecnologia, sobretudo aplicado ao campo da comunicação e informação, uma vez que os trabalhadores passaram a ser desafiados de muitas formas por novas tarefas e novos métodos, quando o modo artesanal de trabalhar foi se tornando cada vez mais industrializado; pelos novos modelos de produção industrial visando incrementar sua eficiência e pela agilização dos meios de transporte. Nesse contexto, há outro destaque para a EAD, que começa com a utilização de um novo meio de comunicação, o Rádio. Ainda, em 1960, é fundado o *Beijing Television College*, na China, seguido, em 1962, da experiência do Bacharelado Radiofônico na Espanha substituído posteriormente pelo Centro Nacional de Ensino Médio por Rádio e Televisão.

Ainda, como grande marco da EAD nesse período, destaca-se a criação da *Open University*, em 1969, na Inglaterra, considerada como um importante marco neste período, pois a partir deste, observa-se, no início da década de 1970, a criação de diversas universidades em outros países como a Espanha, em 1972, que cria a segunda instituição de ensino superior exclusivamente a distância, a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED); Israel que cria a Universidade Aberta de

Israel, usando modernas técnicas de comunicação; a Alemanha, em 1975, que funda a *Fernuniversität em Vestfália* com programas exclusivos no nível universitário; a Costa Rica, em 1978, que cria a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica e Portugal, em 1988, que cria o Instituto Português de Ensino a Distância de onde originou à Universidade Aberta de Portugal.

Em continuidade, nos anos 1970, teve início uma nova era da EAD, caracterizada pelo uso adicional de dois meios de comunicação – o rádio e a televisão. Segundo Preti (2009), a EAD vem caminhando de maneira rápida e expansiva a partir da década de 1970 em virtude de alguns fatores, dentre eles: o momento de expansão econômica e o “despertar” dos governos em relação à Educação; os problemas enfrentados pelo sistema tradicional de educação considerado até então como monopolista, fechado e de exclusão; a instauração de um novo cenário de democratização da sociedade que passa a vislumbrar e almejar as possibilidades de acesso ao ensino superior e a evolução das técnicas de comunicação.

É na década de 1990 que a EAD alcança uma rápida expansão, sobretudo na esfera de estudos superiores. Considera-se como um período demarcado pela integração dos diversos meios utilizados até então e torna-se, conhecido como o momento caracterizado pela integração de redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia. Nesse período, as instituições de ensino superior começam a distribuir seus cursos pela Internet, atendendo a milhares de estudantes.

É ainda neste contexto, que se passa a discutir e definir novos objetivos e estratégias para a EAD orientado pelo novo processo de produção e pela responsabilização do trabalho, que acaba por desenhar e exigir um novo perfil de profissional - mais qualificado e capaz de aceitar as novas mudanças impostas pelas sanções econômicas mundiais.

Esses objetivos e estratégias clamam por uma aprendizagem definida como aberta, flexível, democrática que busque atender às diversidades de currículos e de estudantes e procure responder às demandas nacionais, regionais e locais.

Em 2002, o Instituto de Tecnologia da Informação na Educação (ITIE) da UNESCO criou o curso Tecnologias de Comunicação e Informação na EAD para treinamento de formuladores de políticas e pessoas que utilizam a EAD em economias emergentes (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Moore e Kearsley (2007, p. 26-48) apresentam uma evolução histórica da EAD dividindo-a em cinco gerações, conforme os avanços e recursos tecnológicos e de comunicações de cada época.

- Primeira geração: Iniciada no século XIX, é identificada pelo ensino por correspondência e caracterizada pelo material impresso dos cursos de

instrução que eram enviados pelo correio. Os materiais eram na sua maioria um guia de estudo, com tarefas ou outros exercícios. Conhecida também como estudo em casa pelas escolas com fins lucrativos, e estudo independente pelas universidades; essa geração proporcionou o fundamento para a educação individualizada a distância.

- Segunda geração: Utilizando além do material impresso, é demarcada pelo ensino por meio da difusão pelo rádio e pela televisão, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo; essa geração teve pouco ou nenhuma interação de professores com alunos, exceto quando relacionada a um curso por correspondência; porém agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância.
- Terceira geração: caracterizada pelas experiências com novas modalidades de organização da tecnologia e de recursos humanos, conduz a uma nova teorização da educação – uma abordagem sistêmica. Surgem as primeiras universidades abertas, com design e implementação sistematizadas de cursos a distância: o Projeto *Articulated Instructional Media* (AIM) da Universidade de Wisconsin e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha.
- Quarta geração: caracterizada pelo ensino baseado na tecnologia de teleconferência por áudio, vídeo e computador. Essa geração é conhecida pela experiência baseada na interação de um grupo em tempo real a distância, em cursos por áudio e videoconferência, transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Ao contrário das formas anteriores de EAD, - interações bidirecionadas entre um aluno e o professor por correspondência ou transmissões somente de recepção de lições veiculadas por rádio ou televisão, - a audioconferência permitia ao aluno dar uma resposta, e aos instrutores, interagir com os alunos em tempo real. Esse método é apreciado especialmente para treinamento corporativo.
- Quinta geração: conhecida como a geração mais recente de EAD por envolver ensino e aprendizado *online*, em classes e universidades virtuais, baseadas no computador e na tecnologia da Internet, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação.

3.1.1 A Trajetória da EAD no Brasil: dinâmica de implementação

Considera-se como marco histórico da EAD no Brasil a implantação das Escolas Internacionais em 1904, representando as organizações norte-americanas que ofereciam cursos pagos por correspondência em jornais. Entretanto, segundo Mattar (2011, p.57-58), com “as dificuldades enfrentadas com o uso dos correios, o ensino por correspondência recebeu pouco incentivo por parte das autoridades educacionais e dos órgãos governamentais”, o que deixou o material impresso apenas como base.

No Brasil, diferente de outros países, o início da EAD não está atrelado à utilização de material impresso e sim pelo rádio. Segundo Bordenave (1987), as raízes da EAD no Brasil se confundem com a fundação da primeira emissora a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por Roquete Pinto, em 1923, que transmitia programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, línguas e outros com o objetivo de utilizar a radiodifusão com fins educativos com vistas a ampliar o acesso da população à educação. Em 1937, com o advento de uma emissora oficial voltada para a educação e a cultura - Rádio Ministério da Educação e Cultura, com o prefixo PRA-2, em lugar da antiga Rádio Sociedade - levou o governo a criar o Serviço de Radiodifusão Educativa - SRE, pela lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que possibilitou a criação de um sistema de escolas radiofônicas que se expandiu no nordeste. Este sistema colaborou, em parte, para a criação de uma das mais bem sucedidas experiências de Educação a Distância realizadas no Brasil, a partir do final da década de 1950: o Movimento de Educação de Base (MEB).

Em 1939, nasceu o Instituto Rádio Técnico Monitor, atual Instituto Monitor, com programas dirigidos ao ramo da eletrônica. Dados recentes apontam que desde a sua fundação, o Monitor acumulou 5,6 milhões de alunos matriculados (KOMATSU, 2011), e recentemente, 70 anos após a sua criação, o Monitor avança na Internet, onde estreou com cursos apenas em 2010. Em 1941, foi criado o Instituto Universal Brasileiro (IUB), dedicado a formação profissional de nível elementar e médio, utilizando basicamente material impresso.

No entanto, várias experiências em EAD foram iniciadas entre o final da década de 1950 e 1970: em 1959, a diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, criou escolas radiofônicas que deu origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), parceria entre a Igreja Católica e o Governo Federal, que utilizavam um sistema rádio-educativo cujo programa era destinado ao desenvolvimento social e a conscientização da população marginalizada e desfavorecida das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste. O MEB é considerado como uma das maiores propostas de Educação a

Distância não formal desenvolvida no país e tinha como pressuposto a alfabetização de jovens e adultos das classes populares por meio do rádio; porém o projeto foi abortado em 1964 por força da repressão política.

Ainda, durante a década de 1960, começou a funcionar a Comissão de Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa que conduziu, em 1972, à criação do Programa Nacional de Teleeducação (PRONTEL) – cujo objetivo era integrar todas as atividades educativas dos meios de comunicação com a Política Nacional de Educação. Nesse contexto, segundo Preti (1996), outras iniciativas se desenrolaram no mesmo período como a Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura/SP), a Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM), a TV Educativa do Maranhão, a TVE do Ceará com o programa TV Escolar para atender a alunos da 5ª a 6ª séries das regiões interioranas onde estas séries não existiam, entre outros.

Em 1965, em Brasília, foi criada a instituição privada Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), por meio de um acordo entre a Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE) e o Ministério da Educação, cuja finalidade era formar e instruir recursos humanos. O CETEB iniciou seus trabalhos em 1968, oferecendo programas e projetos para crianças, jovens e adultos, atendendo tanto em zonas urbanas quanto rurais. No entanto, somente a partir de 1973 é que passou a oferecer seus cursos na modalidade a distância.

Em 1969, na Bahia, surge o projeto IRDEB (Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia) que além de oferecer à população da Bahia uma grande variedade de programas de educação básica e secundária, também ofereceu formação para os professores. Os meios utilizados pelo projeto foram rádio, TV, correio e materiais escritos. Os cursos eram organizados por intermédio das prefeituras municipais. O financiamento deste projeto envolveu a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (ACDI) e o Programa Nacional de Tele-Educação (PRONTEL). O projeto se estendeu até o ano de 1977 quando ocorreu um problema relacionado a sua forma de financiamento, ou seja, as agências de fomento não sustentaram o projeto indefinidamente, nem procuraram criar formas de autossustentação.

Em 1970, a Portaria n. 408 do MEC definiu a obrigatoriedade da transmissão gratuita de cinco horas semanais de programas educativos pelas emissoras de rádio e televisão. Foram irradiados os cursos ginasiais criados pelo Governo Federal em parceria com a FEPLAM e a Fundação Padre Anchieta, as conhecidas séries do projeto Minerva. Este projeto (rádio-educativo) foi criado para produzir distintos programas e textos e oferecer cursos para os níveis de primeiro e

segundo grau com o caráter de formação geral. Esta parceria ou acordo determinava que a transmissão do Minerva ocorreria em todas as rádios e televisões comerciais ou privadas no país, tendo uma duração de cinco horas semanais. Este projeto rádio-educativo foi constituído como uma solução a curto prazo para os problemas de desenvolvimento econômico, social e político do país.

Segundo Alonso (1996), o projeto “tinha como ‘fundo’ um período de crescimento econômico, conhecido como ‘o milagre brasileiro’, onde o pressuposto da educação era de preparação de mão-de-obra para fazer frente a este desenvolvimento e a competição internacional” (ALONSO, 1996, p. 56, *grifo do autor*). O projeto foi mantido até o início dos anos de 1980.

Em 1971 nasce a Associação Brasileira de Tele-Educação (ABT), cujo foco era em cursos à distância para capacitação de professores. Em 1972, o Governo Federal criou a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, que, mais tarde, viria a ser conhecida como FUNTEVE, cujo objetivo era colocar no ar programas educativos, em parceria com rádios educativas.

Ainda, no início da década de 1970, o número de analfabetos no país passou a ser um obstáculo ao desenvolvimento, e em razão deste contexto o governo optou por realizar a primeira experiência de educação por satélite; surge então, em 1973, em caráter experimental, no Estado do Rio Grande do Norte, o projeto SACI (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), cujo objetivo era de estabelecer um sistema nacional de teleducação por satélite voltado para as primeiras três séries do 1º grau, e que foi interrompido em 1977-1978, ao que parece sob o pretexto de que era um alto investimento adquirir um novo satélite.

Ainda, em 1973, nasce o projeto LOGOS, destinado especialmente para a formação de professores leigos através do parecer n. 699/72 do Ministério da Educação. O objetivo do MEC, era o de transformar, a curto prazo, o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas do país e, o de explorar novas vias na qualificação dos professores leigos. Esse projeto, segundo Preti (2009, p. 93), em 13 anos de existência atendeu cerca de 50.000 professores, qualificando aproximadamente 35.000 em 17 Estados brasileiros. Em 1990, foi substituído pelo programa de Valorização do Magistério. Cabe destacar que o Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB) foi o responsável pela execução dos Projetos LOGOS I e LOGOS II.

Ainda, em meados dos anos 70, a Universidade de Brasília (UnB) adquire os direitos de tradução e publicação de alguns materiais da *Open University* Britânica; porém o projeto não se desenvolveu por muito tempo. Em 1976, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) começa a ofertar cursos a distância por meio de

material impresso para milhares de alunos. Em 1977, cursos supletivos a distância começaram a ser desenvolvidos por fundações privadas e organizações não governamentais, utilizando tecnologias de teleeducação, satélite e materiais impressos. Segundo Mattar (2011), a Fundação Roberto Marinho em parceria com a Fundação Padre Anchieta lançou o programa de educação supletiva a distância para primeiro e segundo grau, denominado Telecurso de 2º grau, e que até hoje está no ar, conhecido atualmente como Telecurso 2000. Esse programa utiliza livros, vídeos e transmissão por TV, além de disponibilizar salas pelo país para que os alunos assistam aos vídeos e às transmissões.

Em 1979, segundo Mattar (2011), a UnB foi pioneira no uso da EAD no ensino superior, com o Programa de Ensino a Distância (PED), que ofertou um curso de extensão universitária. Outros cursos também foram produzidos e ministrados, pela UnB, inclusive por jornais e revistas até 1985. A partir dos anos 80, a UnB inicia seus trabalhos na EAD com a implantação do Centro de Educação a Distância (CEAD), hoje com significativa atuação na área. Em 1981, o Centro Internacional de Estudos Regulares (Cier) do colégio Anglo-Americano passou a oferecer ensino fundamental e médio a distância. De acordo com Mattar (2011), o objetivo era permitir que crianças, cujas famílias se mudavam temporariamente para o exterior, continuassem a estudar pelo sistema educacional brasileiro.

Em 1985, surge o projeto FUNTEVE, nascido sob o comando da abertura política e que tinha como pressuposto atender aos graves problemas educacionais brasileiros no que dizia respeito à formação de professores. Este projeto tinha como objetivo trabalhar com os professores a participação no processo de democratização e desenvolvimento de uma nova sociedade. Segundo Alonso (1996), este projeto tinha como base a preparação de uma escola mais crítica e contextualizada.

Em 1986, uma bancada de especialistas do MEC e o Conselho Federal de Educação determinou pelo documento “Ensino a Distância uma opção – proposta do Conselho Federal de Educação” que a modalidade era uma alternativa viável à democratização das oportunidades educacionais no país. Contudo, somente na década de 1990 a maior parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras mobilizou-se para a EAD.

Em 1991, teve início o programa Jornal da Educação – Edição do Professor, produzido pela Fundação Roquete Pinto. Em 1992, é criado no MEC a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância que apresenta, em 1994, o documento “Proposta de Diretrizes Curriculares de Política para Educação a Distância” para servir de estímulo e ponto de partida das discussões. A Universidade Federal de Mato Grosso, em 1994, por meio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância

(NEAD), iniciou a oferta do curso de “Especialização para Formação de Orientadores Acadêmicos em EAD”, e o curso de “Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau, modalidade a distância” – dirigido a professores das primeiras quatro séries do 1º grau da rede pública do Estado do Mato Grosso. De acordo com Preti (2009, p.95), “trata-se de um marco na educação brasileira, por ter sido o primeiro curso de graduação a distância no país, implementado antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”.

Em 1995, é criada a Secretaria de Educação a Distância (Seed). Ainda neste mesmo ano, o programa Salto para o Futuro, cujo nome era Jornal da Educação, foi incorporado à TV Escola. Cabe destacar que o ano de 1996 constitui-se em um marco para a EAD, que lhe dá legitimidade e visibilidade à medida que se institui como parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conforme a Lei n. 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, que em seu artigo 80 disciplina e introduz importantes transformações para a estruturação da educação nacional, em especial para a EAD. A referida modalidade tem o seguinte disciplinamento:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

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

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

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

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

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

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

Com a promulgação da LDB, há incentivo à criação de sistemas cuja base seja o ensino individualizado, como a EAD. Sendo assim o sistema de ensino ganha maior flexibilidade para o desenvolvimento de novas metodologias dos cursos em questão.

Ainda, em 1996 é criado o BRASILEAD, a primeira tentativa de consórcio das universidades públicas com o intuito de estabelecer parcerias entre Instituições Públicas do Ensino Superior para oferta de cursos. No final da década de 1990, a partir da experiência da Universidade Federal de Mato Grosso (1994), as universidades públicas começaram a ensaiar suas primeiras experiências na oferta de cursos de graduação a distância, como a Universidade Federal do Paraná, a

Universidade Estadual do Ceará e a Universidade Estadual de Santa Catarina.

Em 2000, foi fundada a Universidade Pública Virtual Brasileira (UNIREDE), um consórcio que reúne mais de 70 instituições públicas de ensino superior, buscando implementar política de ofertas de cursos a distância, visando a construção de um sistema de EAD.

Segundo Preti (2009, p. 108), a UNIREDE além de apoiar o fortalecimento e/ou surgimento de experiências em EAD com as instituições consorciadas, sobretudo na formação de professores, produziu dois documentos que, serviram de base para repensar a EAD: 1) “Programa de Qualificação Docente” em maio de 2001 e 2) “Formação de Professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental: princípios norteadores para elaboração dos cursos de Licenciatura, na modalidade a distância, no âmbito da Unirede”, publicado em janeiro de 2002. Ambos elaborados pelo Polo de Assessoria Didático-Pedagógica sob a coordenação do NEAD/UFMT. Ainda, para Preti (2009), “hoje a UNIREDE atua e está organizada muito mais como uma associação que reúne as instituições públicas que atuam no campo da EAD” (PRETI, 2009, p. 108).

Concretamente, segundo Leite (2011), a UNIREDE, está vigorando e tem um papel importante nos seguintes eixos: consolidação da avaliação e acompanhamento de processos e projetos de EAD, junto às instâncias do MEC; a organização da associação UNIREDE com caráter de sociedade científica e a cooperação e interlocução interinstitucional visando contribuir com políticas públicas.

No entanto, foi a partir do ano de 2000, em resposta à LDB, que o MEC deu início ao credenciamento de Universidades para oferecerem cursos à distância; e nesses destacam-se a Universidade Federal do Mato Grosso, a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Castelo Branco, a Escola Nacional de Saúde Pública Oswaldo Cruz, a Universidade Anhembi-Morumbi, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal do Paraná.

Em 2001 foi formada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) a RENADUC – Rede Nacional de Informação e Educação a Distância e em 2002, a Secretaria de Educação de Minas Gerais implementa um projeto de formação em nível superior (curso especial de graduação em Pedagogia para a formação de professores em serviços do Estado de Minas Gerais), - Projeto Veredas -; ambos considerados importantes iniciativas no âmbito da formação de gestores municipais e de professores estaduais das séries iniciais, respectivamente.

Ainda, em relação ao Projeto Veredas, foram oferecidas 14.700 vagas destinadas aos professores das redes estadual e municipais em efetivo exercício, nos

anos iniciais do Ensino Fundamental - 1ª à 4ª série - no período de 2002 a 2005. Implementado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de MG, sendo desenvolvido na modalidade a distância e em serviço, por meio da Rede Veredas - integrada por 18 instituições de ensino superior que atuaram como agências formadoras (AFOR). O curso foi considerado, por educadores e entidades educacionais de renome, como inovador, tanto na concepção de formação de professores, quanto na organização e na dinâmica da parceria desenvolvida com as AFOR. Além disso, foi avaliado favoravelmente, tanto pelos alunos quanto pelos tutores. Dos 14.136 alunos matriculados diplomaram-se 13.749, o que indica um índice muito baixo de evasão e perda (2,7%) pouco usual em cursos a distância ou mesmo presenciais.

Nesse mesmo período, são criadas as associações como a ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), a UVB (Universidade Virtual Brasileira) um consórcio resultado da associação de dez universidades privadas brasileiras autorizado a oferecer cinco cursos de graduação a distância nas áreas de humanas (Administração, Economia, Turismo, Geografia entre outros) e a Univir (voltada para o treinamento corporativo).

Em 2006, através do Decreto n. 5.800, foi instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo Preti (2009), a origem da criação da UAB pode ser encontrada na implantação dos consórcios BRASILEAD e UNIREDE, uma vez que esses consórcios buscavam um meio de estabelecer parcerias para oferta de cursos a distância entre as Instituições Públicas de Ensino Superior. Não foi um trabalho fácil, faltavam recursos financeiros para viabilizar os projetos, além do irrisório apoio institucional do MEC naquele momento. Em paralelo segundo Preti (2009), “as instituições privadas se organizavam rapidamente para oferta de cursos a distância e caminhavam a passos largos ocupando, cada vez mais, ‘o mercado educacional’ nessa modalidade” (PRETI, 2009, p. 120, *grifo do autor*).

Em função desse contexto, ocorre uma mudança de caráter institucional da Secretaria de Educação a Distância, à época ligada ao MEC, que resgata a antiga ideia do antropólogo Darcy Ribeiro em termos da criação de uma Universidade Aberta no Brasil.

Dentro desta ótica, a SEED tomou para si a responsabilidade e começou a articular com as instituições que já ofereciam cursos na modalidade a distância as discussões, ao mesmo tempo em que incentivava as outras instituições a se iniciarem na modalidade, fortalecendo cada vez mais o grupo.

O programa que se instituiu define como objetivo a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino público superior e gratuito no país, bem

como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino. É preciso ressaltar que o programa não é uma nova universidade, mas uma nova experiência que congrega o conjunto das atividades das universidades e Cefets.

Segundo Preti (2009), com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), os programas passaram a ser construídos num esforço conjunto do setor público para implementar um sistema de EAD no país. As instituições que participam da UAB são reconhecidas pelo MEC e ofertam cursos a distância atendendo exclusivamente ao programa UAB. O modelo UAB caracteriza-se por integrar universidades (federais, estaduais ou municipais) e Institutos de Educação Tecnológica – os IEFTs.

Observa-se que o modelo da UAB tem como referência a experiência espanhola da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), mas não se orienta para reproduzir os modelos da UNED. Ainda, é possível identificar que o modelo, também, apresenta uma forte interação com a *The Open University* (Reino Unido), o que nos permite inferir que o modelo da UAB é um modelo em construção com ligações com outras experiências internacionais.

Neste momento temos uma grande diversidade de cursos. Há cursos de curta e de longa duração; alguns totalmente *online*, outros impressos que ainda utilizam somente correio. Desta forma pode-se inferir que o panorama atual da EAD é muito dinâmico.

Nesse contexto é possível concluir, pela sua historicidade e desenvolvimento, que a EAD vem ganhando espaço e se aprimorando cada vez mais no mundo todo. Por intermédio das tecnologias, pode-se dizer que há um importante dinamismo na Educação a Distância, de forma a viabilizar mecanismos de comunicação mais eficazes capazes de suprir a distância geográfica entre os sujeitos do processo.

Entretanto, no que se refere ao Brasil, cabe pontuar, que este há algum tempo implementa programas e cursos na modalidade a distância, como pode ser observado ao longo deste tópico, porém houve descontinuidade nos processos com as mudanças de governos e alguns programas foram desativados. Quanto ao cenário acadêmico no país, é preciso de aporte para pleno exercício da EAD para que ela ganhe legitimidade, bem como oferta sistemática pelas IES como caminho para ampliar as oportunidades educativas. Daí a necessidade de discutirmos, no próximo tópico, o tema das concepções teóricas da Educação a Distância.

3.2 Educação a Distância: fundamentos teóricos / concepções

Os processos de discussão em relação à modalidade de Educação a Distância (EAD) vêm ocupando lugar de destaque no contexto da educação, sendo apresentado principalmente no cenário brasileiro, como uma alternativa recente e inovadora capaz de contribuir para solucionar a problemática da educação,

Tomando como subsídio a discussão de Reis (2002, p. 24), depreende-se que a análise da EAD conforme formulado pela autora precisa ser analisada de forma crítica, uma vez que não condiz com a trajetória da mesma, tendo em vista seu percurso e longa história no País. No contexto atual, a modalidade de EAD apresenta-se sob o símbolo da modernidade, estando presente nos argumentos daqueles que enfatizam sua importância a capacidade não só de se contrapor ao ensino presencial – avaliado como obsoleto e arcaico –, mas, principalmente, de propiciar o avanço da educação.

Em razão de tal prisma, e conforme formulado por Reis (2002), destacam-se os seguintes elementos distintivos da EAD:

a possibilidade de incorporação de amplos contingentes no processo de ensino-aprendizagem, o respeito ao ritmo e à dinâmica do estudante e, paralelamente, a flexibilidade de horários e a localização espacial. A estes acrescentam-se ainda as possibilidades de propiciar um processo permanente de educação, de forma a atender às diferentes exigências sociais, respondendo à dinâmica das mudanças e aos desafios da obsolescência do conhecimento (REIS, 2002, p. 24).

Entretanto, conforme argumentado na análise da EAD, efetivada pela autora acima indicada destaca-se:

A dominância de uma visão apologética em relação a esta modalidade, sendo, regra geral, atribuídas a ela todas as virtudes em confronto com o ensino presencial, ao qual se conferem todas as mazelas e atrasos. Tal dicotomia requer ampliar o entendimento da questão a fim de minimizar as oposições e obter-se uma visão que permita apreender a contribuição da EAD como uma possibilidade de, somada ao ensino presencial, constituir-se em um dos instrumentos para a solução dos problemas da educação nacional (REIS, 2002, p.24).

A estes aspectos agrega-se ainda, conforme destacado por Reis, Cunha e Moreira (2006, p. 7), o fato de que a temática da EAD ocupa hoje espaço de centralidade e importância, fundamentalmente em razão das mudanças nas relações sociais advindas de uma ordem globalizada, cuja ocorrência vem interpondo uma série de desafios à sociedade. Sob tal prisma, a EAD se torna elemento estratégico para a formação dos sujeitos, com vistas a torná-los aptos para a integração nesta nova ordem social, presente na economia, na política e nas novas formas e relações de trabalho.

É relevante ainda acrescentar que na contextualização da Educação a Distância no cenário nacional Reis (2002) enfatiza:

a preocupação educacional em utilizar aparatos de mediação pedagógica, como elementos importantes para dinamizar e ampliar as oportunidades educacionais não é nova. Entretanto, esta dimensão ganha maior destaque a partir dos anos 60, face às possibilidades advindas do desenvolvimento tecnológico, tornando factíveis, de forma cada vez mais demarcada, as possibilidades de comunicação e interação diante do rompimento das barreiras em relação ao tempo e ao espaço (REIS, 2002, p. 25).

No que se refere à dimensão tecnológica, esta tem sido objeto de investigação e de discussão presente nos diferentes autores. Dentre eles destacam-se WURMAN (1991), LÉVY (1993), BELLONI (2001), FIORENTINI e CARNEIRO (2001), RIBAS e SILVA (2006), SILVEIRA (2000), PAVARINI (2000), PFROMM NETTO (1998), CASTELLS (1999), ROSINI (2007), CORRÊA (2007), TEDESCO (2004), e também nos trabalhos de docentes e discentes que se preocupam em efetivar uma interlocução entre as questões da informação e educação, ou seja, a interação Educação – Ciência da Informação.

Em função desta posição vem sendo desenvolvidas discussões, análises e publicações que têm como preocupação a relação da educação e as novas tecnologias. No que se refere à ênfase do trabalho anteriormente citado, destacam-se as análises que discutem a tecnologia no contexto da EAD e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)²¹. Assim, considerando este contexto, e a partir dessas discussões gostaríamos de reiterar alguns aspectos da questão tecnológica na contribuição da EAD como uma das estratégias para ampliação do acesso e da democratização da educação:

- 1) A exploração do áudio como uma solução para a popularização e democratização da cultura e da informação. Há locais onde a única fonte de informação é o rádio. Um exemplo é a Rádio Nacional Ondas Curtas (conhecida também como Rádio Nacional Amazônia), que faz parte do sistema Radiobrás e tem a função de receber ligações telefônicas diariamente, com recados para distintas localidades (ou seja, não há linhas telefônicas e nem sinal de televisão). O rádio, como uma estratégia para a aprendizagem, permite a construção do conhecimento e pode influenciar, com seus recursos, na

²¹ Artigo “Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no Processo de Educação a Distância: Possibilidades, Limites e Desafios” publicado por REIS, Alcenir Soares dos; RIBAS, Claudia S. da Cunha; PEDROSO, Ana Paula Ferreira na Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación www.eptic.com.br, vol. IX, n. 1, ene. – abr. /2007 e artigo A questão informacional e o uso de recursos tecnológicos na educação de jovens e adultos de belo horizonte (EJA-bh): realidade e utopia na prática docente publicado por REIS, Alcenir Soares dos; PEDROSO, Ana Paula Ferreira; CUNHA, Claudia S. da, na Revista Ponto de Acesso, Salvador, V.4, n.3, p.16-31, dez 2010.

efetividade de mudanças no paradigma educacional vigente na sociedade (RIBAS; SILVA, 2006, p. 72-73).

2) Os meios de comunicação audiovisual notadamente: o cinema e a televisão destacam-se por suas virtualidades, a medida em que a linguagem audiovisual é uma forma de expressão específica, diferente da verbal. O cinema é fonte de informação, de conhecimento e de lazer tão importante quanto os livros, a televisão e a Internet. Conforme enfatiza PFROMM NETTO (1998, p. 79), "... além de se impor como forma de arte e entretenimento, o cinema tem sido amplamente usado para propósitos de documentação, demonstração, ilustração, pesquisa, educação e treinamento". Já a televisão possibilita novas formas lógicas, competências e sensibilidades de aprendizagem que diferem dos aspectos tradicionalmente lineares e sistemáticos utilizados no processo ensino-aprendizagem. Na verdade, segundo Reis, Ribas e Pedroso (2007),

o desafio da TV, na escola, é utilizá-la como instrumento de formação para o educador; é conhecer essa tecnologia, saber usá-la para a própria formação continuada e integrá-la pedagogicamente em uma prática docente. A escola precisa, em primeiro lugar, fazer da TV um objeto de estudo, conhecendo sua linguagem e sua programação como uma estratégia educativa e, a partir desta apreensão, incorporá-la pedagogicamente (REIS; RIBAS; PEDROSO, 2007, p.11).

3) A Internet tem transformado processos e práticas tradicionais de educação e socialização do conhecimento, por meio de inovações que modificam as formas de produção, distribuição, apropriação, representação e interpretação da informação e do conhecimento e que facilitam a comunicação e abrangem uma tendência em direção à geração de cenários virtuais de aprendizagem. Esta realidade abre para a EAD uma possibilidade ímpar, ou seja, os estudantes, estejam onde estiverem, podem interagir, trocar informações e ter acesso a um número significativo de material informacional.

Segundo Ribas *et al.* (2006), ao eliminar velhas barreiras espaciais e temporais que limitavam o fluxo informacional entre sociedades, até a segunda metade do século XX, a tecnologia pode ser vista como uma ferramenta que pode potencializar a disseminação da informação. Por outro lado, torna-se importante enfatizar que tais potencialidades estejam vinculadas à promoção da equidade e da inclusão de todos aos benefícios propiciados pela tecnologia.

Retomando aspectos da análise de EAD torna-se patente as dificuldades de se romper com as práticas educativas tradicionais e se destaca a necessidade de incorporação das tecnologias no processo educativo.

Evidencia-se ainda que,

as novas tecnologias estão presentes no dia-a-dia de todos, fazendo com que o domínio das mesmas seja uma exigência crucial, colocando-se como objetivo precípua a construção de uma sociedade na qual a inexistência de analfabetos digitais seja uma realidade (REIS; CUNHA; MOREIRA, 2006).

Acrescenta-se às formulações antecedentes a visão relativa à tecnologia objeto de reflexões de Ribas *et al.* (2006) e constante da análise efetivada conjuntamente em Reis, Ribas e Pedroso (2007), e na qual se explicita:

a tecnologia moderniza-se, ganha memória e mobilidade. Ela permite usar o computador como suporte, televisão, rádio, Internet e imprensa. É uma nova forma de comunicação, de acesso e de produção de conhecimento. TV/vídeo, rádio e outras tecnologias consagram a perspectiva para o desenvolvimento social, econômico e educativo, na educação a distância. Na realidade, não existe ênfase em uma ou outra tecnologia aqui abordada, considerando, por exemplo, que o audiovisual não substitui a palavra escrita, ele a integra e a complementa. Sob tal prisma, não há, entre as distintas possibilidades tecnológicas, relações de antagonismo mas de complementaridade (REIS; RIBAS; PEDROSO, 2007, p. 12).

Prosseguindo nesta análise da EAD vamos identificar, de acordo com Lowe e Gunawardena (2005), que a busca por uma conceitualização precisa de Educação a Distância vem ocorrendo há mais de duas décadas sem o desenvolvimento de um consenso entre os pesquisadores. No entanto, estudos mais recentes apontam para uma conceitualização, se não homogênea, mais precisa.

Na realidade, a apreensão teórica em relação a esta modalidade demonstra a ocorrência de uma gama de conceitualizações, que se apresentam centrada nas dimensões do auto-estudo; do ensino industrializado; dos métodos instrucionais, ou seja, da relação entre racionalidade/industrialização quanto aos aspectos técnicos do seu fazer; dos aparatos de mediação; da separação física, dentre outros, o que assinala a importância de dar continuidade à discussão da questão conceitual e de se efetivar a identificação dos fundamentos teóricos/ concepções em relação à EAD.

Acrescentando-se aos pontos anteriormente elencados deve-se ainda incluir para apreensão e aprofundamento, a ocupação do mercado educacional na modalidade de EAD, haja vista os interesses dos consórcios transnacionais, inclusive aliados com o capital nacional, em considerar educação como mercado, representando tal fato, que já se constitui em realidade, um desafio não só à Universidade, mas fundamentalmente ao estado, à cultura e à identidade nacional.

Porém, para se ter uma visão geral em relação à EAD em termos de suas concepções recupera-se as formulações de diferentes autores a fim de evidenciar as distintas perspectivas em que é colocada bem como apontar as várias definições que o ensino à distância sofreu nessas últimas décadas. Conforme indicado na análise de Dohmem (1967) *apud* Nunes (1993-1994), no que se refere à dimensão de auto-estudo encontramos a formulação abaixo indicada:

Educação a distância (Ferstudium) é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo onde o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados à cabo por um grupo de professores. Isto é possível de ser feito a distância através da aplicação de meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias. O oposto de 'educação a distância' é a 'educação direta' ou 'educação face-a-face': um tipo de educação que tem lugar com o contato direto entre professores e estudantes (DOHMEM, 1967, *apud* NUNES, 1993-1994, p.10).

Considerando o caráter de instrução, ou seja, métodos instrucionais, Moore (1972) *apud* Nunes (1993-1994) apresenta a conceituação transcrita a seguir:

O ensino a distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas (MOORE, 1972, *apud* NUNES, 1993-1994).

Acrescentando-se à indicação anterior e tendo os aspectos de racionalidade/industrialização, ou seja, o ensino industrializado, como fator marcante, a conceituação se apresenta conforme descrita a seguir:

Educação/ensino a distância (Fernunterricht) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e dos princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo dos meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender (PETERS, 1973, *apud* NUNES, p. 10).

Segundo Holmberg²², (citado por FONSECA, 1999), e sua compreensão de EAD como várias formas de ensino,

o termo educação a distância abrange as várias formas de estudo, a todos os níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de docentes presentes com os seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local, mas que apesar de tudo, beneficiam do planejamento, direção e instrução de uma organização orientadora (HOLMBERG, 1977, citado por FONSECA, 1999, p. 24).

Para Ibañez²³, (citado por CARDOSO NETO, 1998),

o ensino a distância é um sistema multimídia de comunicação bidirecional com o aluno afastado do centro docente e ajudado por uma organização de apoio, para atender de modo flexível à aprendizagem de uma população massiva e dispersa. Este sistema somente se configura com recursos tecnológicos que permitam economia de escala (IBÁÑEZ, 1986, citado por CARDOSO NETO, 1998).

Rowntree (1986, p. 16) afirma que a Educação a Distância é um sistema em que o aluno realiza a maior parte da sua aprendizagem por meio de materiais didáticos previamente preparados, com um escasso contato direto com os professores. Ainda assim, pode ter ou não um contato ocasional com outros alunos.

²² HOLMBERG, Börje. **Educación a Distance**: situación y perspectivas. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, 1977.

²³ IBÁÑEZ, Ricardo Marin. **El material impreso em las Universidades a Distancia**. 1986.

Já Keegan (1991), a partir dos subsídios teóricos dos autores citados anteriormente e centrando-se na dimensão de separação física presente na EAD, apresenta a seguinte formulação:

separação física entre professor e aluno, que o distingue do presencial; influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, projeto, organização dirigida, etc.) que a diferencia da educação individual; utilização de meios técnicos de comunicação, usualmente impressos, para unir o professor ao aluno e transmitir conteúdos educativos; previsão de uma comunicação – diálogo, e da possibilidade de iniciativas de dupla via; possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização; e participação de uma forma industrializada de educação (KEEGAN, 1991, p. 38).

Resgatando ainda aspectos da discussão de Reis (2002, p. 129-130) identifica-se as análises de Landim (2000), em estudo sobre a EAD, na qual se apresenta uma série de conceituações para a referida modalidade, dentre as quais destacamos os autores que não só enfatizam a dimensão tecnológica, mas também o caráter autônomo do processo educativo. Assim:

O ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos (GARCIA ARETIO, 1994, *apud* LANDIM, 2000).

Acrescentando-se à perspectiva anterior, vale apontar a seguinte formulação:

A educação a distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos. Implica novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos (LLMAS *apud* LANDIM, 2000).

No âmbito dessas formulações encontramos a visão de Moran (2002), conforme indicada a seguir:

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Apesar de não estarem juntos, de maneira presencial, eles podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN, 2002, p.1).

Em continuidade e visando compreender a natureza multidimensional da EAD, Moore e Kearsley (2007), adotam a seguinte definição:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.2).

No que se refere à dimensão legal encontramos, conforme disposto no

Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentando o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a seguinte normatização:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005).

Acrescentando às perspectivas anteriores, Maia e Mattar (2007) *apud* Mattar (2011) apontam a seguinte formulação: “A EAD é uma modalidade de educação, planejada por docentes ou instituições, em que professores e alunos estão separados espacialmente e diversas tecnologias de comunicação são utilizadas” (MAIA; MATTAR, 2007 *apud* MATTAR, 2011, p. 3).

Considerando, portanto as conceituações anteriormente apontadas, Reis (2002) afirma que, apesar das nuances que as distinguem é possível estabelecer as seguintes convergências:

Ocorrer, tendo como condição fundamental, que o auto-estudo seja a condição precípua a ser atendida pelo aluno; Recorrer/utilizar, de forma efetiva, os meios de comunicação de massa; Permitir a incorporação de diferentes sujeitos, não se constituindo elementos de limitação a idade, o tempo e o espaço; Realizar o processo educativo, sem que seja exigido que a relação professor-aluno ocorra através da interação face a face (REIS, 2002, p. 132).

Há ainda, conforme ressaltado na análise de Reis (2002), que apesar das distintas definições elaboradas pelos autores, alguns aspectos ganham relevância na EAD. Nos termos de Reis (2002), indicados a seguir destacam-se

o caráter de efetiva democratização, as possibilidades de autonomia e independência dos alunos, a abertura e o atendimento às necessidades da educação permanente, a possibilidade de redução dos custos educacionais, considerando que não se necessita de uma grande infraestrutura física (REIS, 2002, p. 132).

Entretanto, é importante atentar para o fato de que os custos de produção do material didático são complexos, exigindo múltiplos profissionais, encarecendo de forma significativa os produtos educacionais.

Portanto, é importante compreender que os desafios da Educação a Distância são congruentes com os desafios do sistema educacional em sua totalidade, cuja análise implica em considerar o que a educação pretende realizar, para quem se dirige, como será desenvolvida, com o uso de quais tecnologias e quais as abordagens mais adequadas, para acelerar o processo de inclusão social da população. Cabe ressaltar que a inclusão social é um dos grandes desafios de nosso país que, por razões históricas, acumulou enorme conjunto de desigualdades sociais, no tocante à distribuição da riqueza, da terra, do acesso aos bens materiais e

culturais, bem como da apropriação de conhecimentos.

Com essa caracterização e apoiada ainda na fundamentação dos quatro pilares da Educação do Século XXI pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; a Educação deixa de ser concebida como mera transposição de informações e passa a ser norteada pela contextualização de conhecimentos úteis ao aluno, o que de certa forma, neste aspecto, coloca a EAD em uma posição privilegiada, considerando que a partir da ampliação dos níveis de interatividade apoiado nas novas tecnologias de informação e comunicação, vislumbra-se excelentes perspectivas para a aplicação e o desenvolvimento da mesma.

Contudo, conforme destaca Preti (2009), o Brasil ainda não conseguiu acompanhar o crescimento populacional e o aumento do número de alunos egressos do ensino médio com a ampliação de vagas no ensino superior público. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1998 cerca de 1,5 milhão de alunos havia concluído o ensino médio. A maioria pretendia dar continuidade aos estudos; entretanto, segundo o autor, o Censo da Educação Superior de 1999 apontou que o número de vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior chegava apenas a 904.634 para 3.354.790 inscritos no vestibular.

Ainda, segundo dados do Relatório de Desenvolvimento Humano 2001 – Novas Tecnologias e Desenvolvimento Humano, elaborado pela organização das Nações Unidas, revela que o Brasil é o país da América Latina com o menor índice de atendimento aos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior, tendo cerca de metade do índice da Bolívia, e um terço do Chile (PRETI, 2009, p. 107). Para Preti (2009), “hoje, há certo consenso entre as universidades brasileiras e o MEC de que a EAD pode responder ao atendimento de contingente expressivo da população que ainda não tem acesso ao ensino superior” (PRETI, 2009, p. 107).

Desta forma e a partir das questões que vão se colocando para o sistema educacional, e de forma específica no que concerne a EAD é possível de se descrever o caminho de sua implementação tendo como norteador a legislação que vai disciplinando suas diretrizes e procedimentos. No que se refere a EAD, o disciplinamento como política pública se institui a partir do artigo 80 da LDB e, desde então, o MEC passa a adotar ações mais incisivas e sistematizadas em termos de avaliação da EAD em âmbito nacional por meio de diversos dispositivos legais. As discussões destes aspectos apresentam-se no tópico indicado a seguir.

3.3 Educação a Distância (EAD): legislação disciplinadora

Cabe destacar que desde o reconhecimento no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a EAD vem assumindo papel de relevo no elenco das políticas públicas; sendo alvo desde então, de várias regulamentações legais. São resoluções, portarias e decretos que indicam os caminhos permitidos e normativos para o reconhecimento de suas ações; no entanto, vamos nos ater neste estudo às mais importantes, destacando-se, aquelas que, até o presente momento, são reguladoras da EAD como um todo.

Em 10 de fevereiro de 1998, o Decreto n. 2.494 regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n. 9.394/96) e estabelece:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único - Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (BRASIL, Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998).

Em 7 de abril de 1998, o MEC publica a Portaria n. 301 que normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Esta norma é específica para a EAD. Ainda em 1998, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) elaborou uma proposta de Padrões de Qualidade para cursos de graduação a distância.

Em 18 de outubro de 2001, a Portaria n. 2.253 autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos, estabelecendo que é possível, mesmo em instituições não credenciadas, introduzir disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, respeitando o limite de 20% do tempo previsto para integralização do respectivo currículo presencial. A formulação se apresenta transcrita nos seguintes termos:

Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

§ 2º Até a renovação do reconhecimento de cada curso, a oferta de disciplinas previstas no caput corresponderá, obrigatoriamente, à oferta de disciplinas presenciais para matrícula opcional dos alunos.

§ 3º Os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido (BRASIL, Portaria n. 2.253, de 18 de outubro de 2001).

Em abril de 2001, a Resolução CNE/CE 1/2001 refere-se à oferta de cursos de pós-graduação (*stricto sensu e lato sensu*) a distância, a serem oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas.

Em 2002, o MEC designou por meio da Portaria n. 335, de 6 de fevereiro de 2002 e Portarias n. 698/02 e 1.786/02, uma comissão assessora para Educação Superior a Distância para apoiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta da EAD no nível superior e nos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância. Em agosto de 2002, esta comissão apresenta nova proposta de regulamentação da EAD.

Em 10 de dezembro de 2004, a Portaria n. 4.059, revoga a Portaria n. 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001, publicada no Diário Oficial da União de 19 de outubro de 2001, Seção 1, páginas 18 e 19, e passa a regulamentar a oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos, estabelecendo a seguinte normatização:

Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Art. 3º As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semi-presencial.

Art. 4º A oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial prevista nesta Portaria será avaliada e considerada nos procedimentos de reconhecimento e

de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição (BRASIL, PORTARIA n. 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004).

Em 19 de dezembro de 2005, surge um novo marco na EAD, o Decreto n. 5622 que regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina em seu artigo 1º e 3º:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

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

[...]

Art. 3o A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional (BRASIL, Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005).

Destaca-se ainda que, com o decreto acima, ficam revogados o Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998.

Em 9 de maio de 2006, o Decreto n. 5.773 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. A formulação se apresenta nos seguintes termos:

Art. 5º No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete ao Ministério da Educação, por intermédio de suas Secretarias, exercer as funções de regulação e supervisão da educação superior, em suas respectivas áreas de atuação.

[...]

§ 4º À Secretaria de Educação a Distância compete especialmente:

I - examinar parecer sobre os pedidos de credenciamento e reconhecimentos de instituições específicas para oferta de educação superior a distância, no que se

refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;

II - examinar parecer sobre os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de educação a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;

III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específicas para oferta de educação superior a distância;

IV - estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e

V - exercer, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação (BRASIL, Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006).

Em 12 de dezembro de 2007, o Decreto n. 6.303, altera os dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício

das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino, estabelecendo no Art. 5º, parágrafo 4:

§ 4o À Secretaria de Educação a Distância compete especialmente:

I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias;

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias;

III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância;

IV - estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e

V - exercer a supervisão dos cursos de graduação e seqüenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação (BRASIL, Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007).

A relevância da EAD está evidenciada em diversas medidas institucionais desencadeadas pelo MEC como ações regulatórias. A partir da criação dos Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância, em agosto de 2007, evidencia-se que a preocupação central era apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de Educação a Distância e, de outro, coibir a precarização da educação superior.

Assim, tal regulamentação se faz com o objetivo de disciplinar alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade. Consoante com esta perspectiva o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) elaborou os Instrumentos de avaliação em EAD utilizados para o credenciamento de instituições para oferta de cursos nesta modalidade, credenciamento de polos de apoio presencial e para autorização de cursos.

Esses instrumentos foram homologados pela Portaria do MEC n. 1.047 e pela Portaria n. 1.050 disciplinando as diretrizes e os instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior e de seus polos de apoio presencial e pela Portaria n. 1.051, de 08 de novembro de 2007, disciplinando os instrumentos de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade a distância.

Cabe destacar que os referidos instrumentos de avaliação inserem-se no ordenamento legal que permite operacionalizar o Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior (SINAES)²⁴, criado em 14 de abril de 2004, pela Lei n. 10.681. Pode-se inferir que nesse processo de aprimoramento atualiza-se os procedimentos de EAD.

Em 18 de novembro de 2010, o MEC publica a portaria n. 1.326, que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciatura, na modalidade de educação a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Esse instrumento apresenta três dimensões, contempladas da seguinte forma: 1) Organização didático-pedagógica, 2) Corpo Social e 3) Instalações Físicas.

De 2010 a maio de 2011, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), coordenou a revisão dos instrumentos de avaliação utilizados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Este trabalho surgiu em observância ao disposto na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, no Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006, que define como uma das competências do INEP elaborar os instrumentos de avaliação e na Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007, consolidada e publicada em 29 de dezembro de 2010, que atribui à Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES/INEP as decisões sobre os procedimentos de avaliação.

A reformulação dos instrumentos foi realizada pela Comissão de Revisão dos Instrumentos de Avaliação, coordenada pela DAES, mediante solicitação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), em reunião ordinária. Por meio da Portaria INEP n. 386, de 27 de setembro de 2010, publicada no DOU em 28/09/2010, Seção 2, página 18, a comissão foi oficializada.

Como resultado dessa reformulação, o INEP divulgou uma Nota Técnica, publicada em 1º de junho de 2011, que reformula o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (presencial e a distância) - permanecendo as dimensões Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Infraestrutura, porém alterando os seus indicadores. Esta Nota Técnica tem como objetivo informar sobre a reformulação dos Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação e apresentar a proposta elaborada pela Comissão de Revisão dos Instrumentos, aprovada pela Conaes em reuniões realizadas nos meses de abril e maio de 2011.

²⁴ O SINAES tem como uma de suas finalidades aferir a qualidade para a melhoria da educação superior. A avaliação entendida como um processo exige uma medida operacionalizada por instrumento que possibilita o registro de análises quantitativas e qualitativas em relação a uma qualidade padrão.

Em síntese, com toda a evolução histórica da EAD e seu desenvolvimento no país tanto na esfera conceitual quanto de legislação disciplinadora, tratadas neste tópico, é possível perceber que caminhamos para um novo momento da EAD. Ressaltando a importância da legislação como instrumento de análise Reis (2002) e Preti (2009) apontam:

o aparato legal constitui um instrumento importante para análise e interpretação da realidade social, na medida em que nos permite captar o subjacente ao texto legal, colocando em evidência as contradições entre os distintos interesses presentes na realidade (REIS, 2002, p. 255).

De acordo com Preti (2009, p. 116), “a legislação educacional é resultado das pressões sociais, em particular da comunidade educativa, em defesa da democratização da educação em confronto com os interesses de outros grupos”.

Portanto, diante deste cenário, dar-se a continuidade à análise da EAD, discutindo no tópico subsequente, a Educação a Distância e o contexto brasileiro, traçando, desta forma um quadro teórico que possa subsidiar o entendimento do profissional da informação nas equipes de produção de materiais didáticos na modalidade a distância.

3.4 O Disciplinamento da EAD: uma análise do contexto brasileiro

Em virtude dos processos de aprimoramento dos instrumentos disciplinadores da EAD no Brasil, que acabam por interferir e refletir na atualização dos procedimentos de criação e oferta de cursos na modalidade a distância, encontramos um disciplinamento via INEP que nos permite analisar e refletir sobre alguns aspectos a seguir.

Quanto a participação presencial, por exemplo, no Brasil, o órgão responsável é o Ministério da Educação e Cultura – MEC - que estabelece que de acordo com o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, a obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação nos cursos à distância.

Também é oportuno destacar, no âmbito do referido decreto, que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios deve estar claramente definido, assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso. A formulação se apresenta nos seguintes termos:

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

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

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005).

Destaca-se ainda:

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

- I - cumprimento das atividades programadas; e
- II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância (BRASIL, Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005).

De uma perspectiva semelhante, acredita-se que a avaliação presencial ainda é necessária em função do contexto histórico brasileiro e de questões culturais. Pode-se dizer que este procedimento avaliativo torna o processo mais transparente e garante legitimidade à formação.

No que se refere à questão de certificação dos cursos à distância, a mesma encontra-se contemplada no Art. 5º, Art. 6º e Art. 27º, transcritos a seguir:

Art. 5º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente.

Art. 6º Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional (BRASIL, Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005).

A legislação prevê ainda:

Art. 27º Os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação e similares, a distância, emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser submetidos para revalidação em universidade pública brasileira, conforme a legislação vigente.

§ 1º Para os fins de revalidação de diploma de curso ou programa de graduação, a universidade poderá exigir que o portador do diploma estrangeiro se submeta a complementação de estudos, provas ou exames destinados a suprir ou aferir conhecimentos, competências e habilidades na área de diplomação.

§ 2º Deverão ser respeitados os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação de cursos (BRASIL, Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005).

Nesse contexto, constata-se que a legislação não distingue o diplomado em um curso a distância ou presencial. Os profissionais formados no sistema não-presencial concorrem em concurso público e a vagas no mercado da mesma forma que os oriundos de cursos presenciais. Embora não haja diferença entre o certificado de quem é egresso de um curso a distância ou de um aluno que tenha feito curso presencial, há ainda, no contexto nacional, questionamentos quanto a esta modalidade de formação.

É possível apontar que há uma percepção errônea, uma falta de informação ou até mesmo preconceito das pessoas quanto à legitimidade do diploma dos cursos na modalidade de EAD. Contudo, essa percepção tende a desaparecer à medida que o próprio desempenho dos formandos nesta modalidade evidenciar as competências e os saberes adquiridos e as instituições entregarem à sociedade bons profissionais.

Quanto à legislação Brasileira na questão de formação de pessoal para o trabalho com Educação a Distância, coloca-se como exigência a necessidade de regulamentação específica para implementação da mesma. A formulação se apresenta nos seguintes termos:

Art. 12º. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

[...]VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância; [...] (BRASIL, Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005).

Destaca-se ainda no âmbito dos dispositivos da legislação educacional brasileira, conforme consta do Capítulo II - O Credenciamento de Instituições para Oferta de Cursos e Programas na Modalidade a Distância, Art. 12, item VII, e no que se refere ao pessoal de apoio, que as exigências em relação à mesma estão explicitadas nos termos transcritos a seguir:

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

[...] VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado; [...] (BRASIL, Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005).

Quanto ao quadro de colaboradores, no que se refere à questão do período de trabalho dos colaboradores (parcial x integral), identifica-se uma tendência nas organizações por contratarem e até subcontratarem empresas parceiras em período parcial ou como consultores, Esta prática pode comprometer a qualidade dos

cursos, principalmente no que se refere aos cargos e a remuneração dos professores, monitores ou tutores e configura-se ainda, situação irregular perante o MEC por não estar de acordo com os critérios do instrumento de “Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciatura, na modalidade de educação a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES” - Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010 - publicada no DOU n.º 221, de 19.11.2010, Seção 1, página 09/10.

É possível inferir que não obstante esse instrumento ter sido reformulado, conforme Nota Técnica publicada em maio de 2011 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), possibilitou a valorização do profissional no que tange o regime de trabalho do corpo docente: No indicador **2.8. Regime de trabalho do corpo docente do curso**, para obtenção do conceito 4 (muito bom/muito bem) foi aumentado o percentual exigido de professores previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral de 45% para 60% e, para a obtenção do conceito 5 (excelente) foi aumentado de 60% para 80% o percentual de docentes em regime parcial ou integral.

Ainda, em se tratando do Quadro de colaboradores, especificamente no que se refere à questão do número ideal de alunos numa turma *online* por profissional, há por parte do MEC um processo de reavaliação quanto ao número de discentes por tutor o que o leva a considerar e exigir para atribuição do conceito **suficiente** (nota 3), o limite de 40 a 50 alunos por profissional, embora concretamente, muitas instituições na prática adotam outras estratégias, expondo seus profissionais a uma superexploração.

Todavia, foi possível constatar, em razão de nossa experiência profissional, como tutora, nos últimos três anos em cursos de pós-graduação em instituições privadas, que o número alunos/instrutor tem oscilado e as instituições ainda não estão cumprindo a “risca” a média recomendada de 50 alunos por profissional.

O Ministério da Educação preocupado com a oferta de Educação a Distância de qualidade no país e com a dedicação dos colaboradores envolvidos, principalmente os docentes e os tutores, publicou em 2010 no Diário Oficial da União (DOU), em extrato, o “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciatura, na modalidade de educação a distância, do Sistema Nacional e Avaliação da Educação Superior – SINAES”, deixando claro qual é o item de maior peso para avaliação dos cursos a distância na qual se destaca a chamada dimensão “Corpo Social”.

Nessa dimensão encontram-se os indicadores referentes principalmente ao corpo docente (titulação acadêmica, regime de trabalho, se tem dedicação exclusiva à EAD ou não). O item de dedicação exclusiva à EAD aparece nos critérios como um indicador de destaque, considerando a valorização, na análise dos cursos, do docente especializado em formação a distância; a proporção professor-aluno que garanta boas qualidades de comunicação e acompanhamento e o número de professores/horas disponíveis para os atendimentos requeridos pelos alunos. Vejamos a seguir a formulação relativa à dimensão Corpo Social, conforme disposto na Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010, publicada no DOU n.º 221, de 19.11.2010, Seção 1, página 09/10.

Art. 1º Aprovar, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciaturas, na modalidade de educação a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, anexo a esta portaria.

ANEXO

[...]

**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO:
BACHARELADO E LICENCIATURA - MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

EXTRATO

Dimensões e Indicadores

[...]

2. Corpo Social

- 2.1. *Composição do NDE (Núcleo Docente Estruturante)*
- 2.2. *Titulação e formação acadêmica do NDE*
- 2.3. *Regime de trabalho do NDE*
- 2.4. *Titulação e formação do coordenador do curso*
- 2.5. *Regime de Trabalho do Coordenador do curso*
- 2.6. *Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente*
- 2.7. *Titulação Acadêmica dos Docentes - INDICADOR DE DESTAQUE*
- 2.8. *Regime de trabalho do corpo docente - INDICADOR DE DESTAQUE*
- 2.9. *Tempo de experiência de magistério superior ou experiência do corpo docente*
- 2.10. *Relação docentes (equivalente 40h) com dedicação exclusiva à EAD, por estudante no curso - INDICADOR DE DESTAQUE*
- 2.11. *Alunos por turma em disciplina teórica (Específico Presencial)*
- 2.12. *Número médio de disciplinas por docente*
- 2.13. *Pesquisa e Produção Científica*
- 2.14. *Formação e experiência do coordenador do curso em EAD*
- 2.15. *Qualificação/Experiência do corpo docente em EAD - INDICADOR DE DESTAQUE*
- 2.16. *Formação e titulação do corpo de tutores*
- 2.17. *Qualificação/experiência do corpo de tutores em EAD*
- 2.18. *Regime de trabalho do corpo de tutores*
- 2.19. *Relação docentes com dedicação exclusiva à EAD e tutores presenciais e a distância (todos equivalentes 40h) por estudante no curso - INDICADOR DE DESTAQUE (BRASIL, Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010).*

Salienta-se que pela Nota Técnica publicada em maio de 2011 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância foi reformulado permanecendo as dimensões Organização Didático-Pedagógica, Corpo

Docente e Infraestrutura e alterados os indicadores. Como exemplo, destaca-se o Indicador “Relação entre o número de docentes (equivalente 40h em dedicação à EAD) e o número de estudantes”. Antes da Nota Técnica, em uma escala de 1 a 5, na avaliação de um curso, a instituição alcançava conceito 4 (muito bom/muito bem) para este indicador quando a relação aluno por docente equivalente a tempo integral fosse, no máximo, de 25/1. No entanto, após a Nota Técnica, de maio 2011, o indicador passou a ser elemento de destaque para a avaliação na modalidade de EAD sendo que, para obtenção do conceito 4 (muito bom/muito bem), em uma escala de 1 a 5, é preciso que a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes a 40h) pelo número de estudantes seja de 1 docente para 131 a 140 vagas/estudantes matriculados.

No que se refere ao disciplinamento da infraestrutura de apoio físico, especificamente aos Polos/Centros de Apoio, entre as exigências para a implantação destes, conforme registra o Capítulo II - Do Credenciamento de Instituições para Oferta de Cursos e Programas na Modalidade a Distância, no Art. 12, item X, c, do Decreto 5.622, de 19/12/2005, do MEC dar-se-á ênfase a:

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

[...]

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

a) instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;

[...]

c) polos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso; [...](BRASIL, Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005).

Outra disposição legal, posteriormente, que corroborou com a importância dos credenciamentos dos polos foi a Portaria Normativa n. 2, de 10 de janeiro de 2007. A formulação se apresenta nos seguintes termos:

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

§ 1º Polo de apoio presencial é a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância, conforme dispõe o art. 12, X, c, do Decreto n. 5.622, de 2005.

§ 2º Os momentos presenciais obrigatórios, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, §

1º, do Decreto nº 5.622, de 2005, serão realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial credenciados.

§ 3º A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de polos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento, nos termos do § 4º do art. 10 do Decreto nº 5.773, de 2006 (BRASIL, Portaria Normativa n. 2, de 10 de janeiro de 2007).

No entanto, é pertinente ainda acrescentar no que se refere ao polo de apoio presencial, o Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007 que altera os dispositivos dos Decretos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e 5.733, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

Ainda, no que se refere ao credenciamento de polo de apoio presencial para Educação a Distância, o mesmo encontra-se respaldado pelo instrumento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES com o seguinte título “Credenciamento de polo de apoio presencial para educação a distância” (ANEXO B).

Percebe-se que para vários especialistas na área, um dos pontos mais contestado é a exigência de uma estrutura física para realização de atividades com os alunos. Concretamente, o processo é oneroso e muitas vezes inibe o aluno, que é o alvo da situação, por não poder se deslocar para um determinado local para realizar as atividades. Segundo eles, as exigências atuais de infraestrutura do MEC referentes a polos com muito mais recursos, dificultam o atendimento a pequenas populações. Diante disso, é necessário discutir formas de tornar o sistema mais eficiente. Segundo alguns críticos, as portarias e regras que balizam a educação superior a distância no Brasil sufocam o crescimento e o desenvolvimento do sistema, e conseqüentemente, limitam o potencial da geração de vagas.

Entretanto, acredita-se que a existência de polos com uma estrutura mínima e próximos aos alunos é muito importante no Brasil, uma vez que este ainda tem uma cultura "jovem" na EAD, e o sistema híbrido - unindo sistemas presenciais e a distancia - tem apresentado resultados positivos.

Quanto ao disciplinamento do elemento de infraestrutura física – Centros de documentação e informação, no Brasil, a indicação da presença de biblioteca como critério obrigatório na modalidade de EAD se dá pelo Decreto 5.622, de 19/12/2005, conforme registra o Capítulo II - Do Credenciamento de Instituições para Oferta de Cursos e Programas na Modalidade a Distância, no Art. 12, item X, d, transcrito a seguir:

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

[...]

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

a) instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;

[...]

d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância (BRASIL, Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005).

Acrescentando-se aos elementos anteriores, encontra-se também conforme disposto na Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010, a seguinte regulamentação, aprovada em extrato:

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO:
BACHARELADO E LICENCIATURA - MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA

EXTRATO

Dimensões e Indicadores

[...]

3. Instalações Físicas

[..]

3.6. Acervos da bibliografia básica - INDICADOR DE DESTAQUE

3.7. Livros da bibliografia complementar

3.8. Periódicos especializados, indexados e correntes

[...]

3.10. Utilização de biblioteca virtual (BRASIL, Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010).

Vale ainda acrescentar que para avaliar a infraestrutura de apoio de EAD - Biblioteca, o MEC adota como referência os indicadores de qualidade constantes no instrumento de avaliação adotado pela Comissão de Especialistas da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), tendo o seguinte título “Formulário de verificação *in Loco* das condições institucionais (para uso dos consultores *ad hoc*²⁵ da SESu/MEC) - Credenciamento de instituições para EAD e autorização de cursos superiores a distância” (BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2007) e o instrumento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES com o seguinte título “Credenciamento de polo de apoio presencial para educação a distância”.

²⁵ Consiste na revisão de um programa ou projeto depois de ele ter estado em funcionamento durante vários anos.

Nesses documentos são apontados os níveis para autorização de um curso na modalidade de EAD e credenciamento de instituições e polos identificados como: dimensões, categorias de análise, indicadores e aspectos a serem analisados. Cabe destacar que a Nota Técnica publicada em maio de 2011 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), reformula o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (presencial e a distância) e, em se tratando da categoria de análise Infraestrutura de Apoio, o indicador biblioteca é também contemplado dando-se ênfase a:

- Situação do acervo de livros e periódicos;
- Imagens, áudio, vídeos, sites na Internet, bem como, laboratórios, bibliotecas e museus virtuais e outros recursos que a informática torna disponíveis;
- Atendimento dos alunos, independente do local onde estejam (por exemplo: embalagem especial para entrega e devolução segura de livros, periódicos e materiais didáticos);
- Instalações para o acervo e condições de funcionamento: limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta;
- Instalações para estudos individuais e em grupo;
- Número mínimo de exemplares por aluno; Bibliografia Básica - quando o acervo atende aos programas das disciplinas para fins de autorização, considera-se o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se Cursos Superiores de Tecnologia (CST), ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Em uma escala de 1 a 5, atribui-se conceito 5 (excelente) quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para menos de 5 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES²⁶;
- Número mínimo de exemplares para Bibliografias complementares feitas pelos programas das disciplinas; para fins de autorização, considerar

²⁶ Para Bibliografia básica, cabe salientar que nos cursos que possuem acervo virtual, a proporção de alunos por exemplar físico dos livros que figurem no acervo eletrônico é acrescida em 30% nos critérios 3, 4 e 5 do instrumento.

o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se superiores tecnológicos, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Em uma escala de 1 a 5, atribui-se conceito 5 (excelente) quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, cinco títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título, nas formas impressa, virtual ou multimídia;

- Existência de assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes; para fins de autorização, considerar os periódicos relativos às áreas do primeiro ano do curso, se CST, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Em uma escala de 1 a 5, atribui-se conceito 5 (excelente) quando há assinatura/acesso sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 20 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3(três) anos;
- Instalações e gerenciamento central das bibliotecas dos polos regionais e manipulação do acervo que virá para os polos regionais;
- Informatização do sistema de bibliotecas (que administra as bibliotecas dos polos regionais), política de aquisição, expansão e atualização do acervo das bibliotecas polos regionais.

Considerando os instrumentos expostos anteriormente, verifica-se que os mesmos têm um caráter disciplinador, estabelecendo as normas norteadoras para a EAD em busca do controle, da garantia da qualidade do ensino e da minimização da proliferação desenfreada de instituições que não estão engajadas em preparar os alunos a “pensar” e “expressar” sobre o papel do conhecimento na transformação da sociedade, mas apenas focada no lucro. Em decorrência disso, permite-se constatar a importância da presença de bibliotecários em um espaço até então pouco privilegiado e até mesmo afirmar e atestar a postura do MEC no reconhecimento do papel da biblioteca e dos profissionais no âmbito da EAD constituindo-se tal espaço um campo de trabalho profícuo para os profissionais.

No Brasil, é exigência do MEC que as instituições tenham infraestruturas físicas presenciais que apoiem os alunos e os demais colaboradores tanto na sede das instituições quanto nos polos. De acordo com as normas legais atuais, que se expressam nos instrumentos de credenciamento, autorização de cursos a distância e de autorização de polos, para não se abdicar da prática laboratorial dos cursos, as instituições e seus polos precisam se equipar com laboratórios presenciais que serão utilizados diariamente nos cursos de acordo com as suas disciplinas, no qual o aluno

manipula diretamente os materiais constitutivos dos experimentos, no mesmo espaço e tempo que seus colegas e na presença de um profissional.

Assim, face aos aspectos acima indicados, vale atentar para a formulação relativa ao Decreto 5.622, de 19/12/2005, conforme registra o Capítulo II - Do Credenciamento de Instituições para Oferta de Cursos e Programas na Modalidade a Distância, no Art. 12, item X, b, transcrita a seguir:

CAPÍTULO II

DO CREDENCIAMENTO DE INSTITUIÇÕES PARA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

[...]

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

[...]

b) laboratórios científicos, quando for o caso; [...] (BRASIL, Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005).

Acrescentando-se à perspectiva antecedente, deve-se mencionar também, como documento de comprovação, a Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010.

Complementando estes dados, vale ainda acrescentar os aspectos que são utilizados pela comissão avaliadora do INEP/MEC. As análises têm como base os documentos de avaliação apresentados nos ANEXOS A, B e C. Sob tal ótica, os instrumentos indicam os aspectos a considerar no processo de credenciamento e autorização em termos da infraestrutura - laboratórios de informática e especializados:

- Acesso dos alunos a equipamentos de informática: para fins de autorização, considera-se os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CST, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas, considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número de usuários, velocidade de acesso à Internet, política de atualização de equipamentos e softwares, adequação do espaço físico;
- Local das atividades práticas em laboratórios e estágios supervisionados;
- Relação completa com especificação e quantidade dos equipamentos necessário para a instrumentação do processo pedagógico e a relação proporcional aluno / meio de comunicação;
- A previsão de implantação de laboratórios especializados com regulamento específico, destinados à realização das aulas práticas,

com perspectiva de pleno atendimento das demandas para o primeiro ano do curso, se CST, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas;

- A disponibilização de recursos de informática atualizados, com acesso à Internet, em quantidade e qualidade compatíveis com as necessidades das atividades propostas e que atendam, plenamente ou adequadamente, às demandas individuais dos alunos;
- Apresentação de recursos de TIC (audiovisuais, incluindo multimídia) em quantidade e qualidade suficientes, para atender, plenamente ou adequadamente, às necessidades de professores, tutores, técnicos e estudantes;
- Laboratórios de informática: computadores, aparelho de fax, computador com kit multimídia em rede e com acesso a Internet, Impressora, computador com câmera e conexão à Internet, linha telefônica, *No-break*²⁷ e bancada para experimentos. Concretamente, esse espaço físico é uma forma de garantir que o aluno tenha acesso às salas de aulas virtuais (se o modelo de curso utilizar espaço virtual) e à biblioteca digital;
- Laboratórios didáticos: bancadas para experimentos, computador com kit multimídia e acesso a Internet, impressora, computador com câmera e conexão à Internet; linha telefônica com ramais e *No-break*;
- Laboratórios didáticos específicos: equipamentos de acordo com natureza do curso;
- Laboratórios didáticos especializados: qualidade²⁸ - adequação e atualização de equipamentos, disponibilidade de insumos;
- Laboratórios didáticos especializados: serviços – apoio técnico, manutenção de equipamentos, atendimento à comunidade.

No que se refere ao disciplinamento dos processos avaliativos brasileiros realizados pela instituição na modalidade de EAD no país, o mesmo encontra-se regulamentado pelo Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, conforme registra o Capítulo II – Da Regulação, Seção II - Do Credenciamento e Recredenciamento de

²⁷ *No-break* é normalmente usado para proteger computadores, centros de dados, telecomunicações equipamento ou outros equipamentos elétricos, onde uma interrupção de energia inesperada pode causar lesões, mortes, interrupção dos negócios graves ou perda de dados.

²⁸ De acordo com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia reformulado pelo INEP em maio de 2011 (BRASIL. Nota Técnica, 2011), para cursos a distância, é preciso verificar os laboratórios especializados da sede e dos pólos e ainda, para o curso de Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca.

Instituição de Educação Superior, Subseção I - Das Disposições Gerais , no Art. 16, item VI, transcrito a seguir:

Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:

[...]

VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e **os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos**; [...] (BRASIL, Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, *grifo nosso*).

Acrescentando-se ao elemento anterior, pode-se citar também a Nota Técnica, publicada em maio de 2011, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que reformula o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (presencial e a distância), e que destaca a necessidade de se constar no documento de contextualização da Instituição de ensino e dos cursos, como síntese preliminar, os relatórios de autoavaliação da IES.

Há, ainda, previsto no Instrumento acima, o indicador ‘1.11. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso’, cujo critério de análise, em uma escala de 1 a 5, atribui nota 5 (conceito excelente) a instituição “quando as ações acadêmico-administrativas, em **decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira excelente**” (BRASIL. INEP, Nota Técnica, 2011, *grifo nosso*).

Em continuidade, como respaldo a importância das instituições em investir nas avaliações internas como instrumento na busca da melhoria da qualidade, acrescenta-se o documento “Formulário de verificação *in Loco* das condições institucionais (para uso dos consultores *ad hoc* da SESu/MEC) - Credenciamento de instituições para EAD e autorização de cursos superiores a distância”, ANEXO A, que destaca alguns pressupostos importantes que os dirigentes devem adotar para nortear o processo de avaliação na esfera institucional:

- a. Processo de avaliação institucional;
- b. Análise e avaliação dos resultados obtidos pelos alunos no processo de avaliação da aprendizagem;
- c. Avaliação das práticas educacionais dos professores orientadores ou tutores;
- d. Avaliação do material didático quanto ao seu aspecto científico, cultural, ético e estético, didático-pedagógico, motivacional, sua adequação aos alunos e às TICs utilizadas, a capacidade de comunicação, etc;

- e. Avaliação do sistema de orientação docente ou tutoria;
- f. Avaliação da infraestrutura material que dá suportes tecnológicos, científicos e instrumentais ao curso;
- g. Avaliação do modelo de educação superior a distância adotado;
- h. Meta-avaliação (um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos alunos, seja do desenvolvimento do curso como um todo);
- i. Existência de etapas de auto-avaliação e avaliação externa (BRASIL. INEP, 2007).

No que se refere a avaliação de um programa e/ou curso, no âmbito da Nota Técnica (BRASIL. INEP, Nota Técnica, 2011), o indicador “1.11. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso” já apontado, anteriormente, destaca que as ações acadêmico-administrativas em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, deverão estar previstas/implantadas pela instituição.

Considerando a importância da dimensão de avaliação, é pertinente ainda acrescentar a indicação dos aspectos que as instituições devem considerar no que se refere à avaliação da aprendizagem do aluno e que se apresentam no “Formulário de verificação in Loco das condições institucionais (para uso dos consultores ad hoc da SESu/MEC) - Credenciamento de instituições para EAD e autorização de cursos superiores a distância”, ANEXO A, destacando:

- a. Publicação e divulgação apropriada das informações referentes ao processo de seleção dos alunos.
- b. Informação que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicas, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, assegurando a todos um ponto de partida comum.
- c. Definição clara do processo de avaliação da aprendizagem do aluno.
- d. Definição de como serão feitas a recuperação dos estudos e a avaliação correspondente a essa recuperação.
- e. Processo de avaliação de alunos que têm ritmo de aprendizagem diferenciado e a possibilidade de avaliar as competências e conhecimentos adquiridos em outras oportunidades.
- f. Publicação de todas as informações referentes às avaliações desde o início do processo, para que o aluno não seja surpreendido.
- g. Precauções para garantir sigilo e segurança nas avaliações, zelando

pela confiabilidade e credibilidade dos resultados (BRASIL. INEP, 2007).

No que se refere as políticas e implementação da EAD no Brasil, a legislação que regulamenta a EAD, conforme as bases legais para a modalidade de Educação a Distância, foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n. 5.622, Art. 1. Cabe ressaltar que a Educação a Distância teve sua trajetória marcada por sucessos e insucessos provocados pelas reestruturações de políticas públicas educacionais.

Segundo Ropoli (2006),

No período entre 1998 e 2005 as Instituições foram adquirindo experiências em EAD, a Sociedade começou a se sensibilizar para esta nova modalidade de ensino, os congressos temáticos sobre EAD foram intensificados - o que significou aumento nas pesquisas e nas produções acadêmicas -, e as discussões se ampliaram. Este cenário contribuiu para a definição de políticas federais, resultando em uma nova regulamentação do MEC, por meio do decreto n.º 5.622, de 19 de Dezembro de 2005, na qual amplia a legislação passa a abranger todos os níveis de ensino (ROPOLI, 2006).

No âmbito da política educacional nacional, considera-se que durante esses anos o Brasil passou por uma fase de “experimentação” na EAD, onde houve uma aprendizagem intensa e uma busca de modelos mais adequados para cada instituição. Concretamente, foi uma etapa de aprendizagem das instituições públicas e privadas e também do Ministério de Educação.

Por meio do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, oficializa-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB) criada em 2005 com os esforços de instituições participantes de estatais, empresas públicas e Governo Federal. Seu principal objetivo é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício da educação básica pública que ainda não têm graduação, o que significa atender a demanda de milhares de professores, formar novos docentes e propiciar formação continuada de profissionais.

A UAB não é uma universidade tradicional, mas um sistema nacional de ensino superior a distância. É importante ressaltar que a UAB não possui uma estrutura física propriamente dita; concretamente, é um órgão do MEC que gerencia as iniciativas da EAD nas universidades públicas, ou seja, um consórcio de instituições de ensino superior públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da EAD. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguido dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

A rede da UAB está articulada de forma que são as instituições que ofertam os cursos para os polos que dão suporte local. Sua estrutura de rede está relacionada a Instituições, IFES, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e Polos de apoio presencial, que permitem o desenvolvimento e oferta de cursos a distância. As IES, ao ofertar cursos a distância, realizam processos de seleção de polos, onde estão os coordenadores e tutores, bem como das instalações de apoio presencial aos alunos de cada região (BRASIL, Ministério da Educação, Universidade Aberta do Brasil, 2008a).

O modelo da UAB não está centrado no aluno, mas sim na capacidade da oferta das IFES e na disposição do governo local em montar os Polos de apoio presencial. A vantagem desse modelo é que se une sob uma grande estrutura com outras instituições já existentes para criação de novos cursos e novas formas de ensino. A desvantagem, é que suas políticas institucionais muitas vezes são incompatíveis e faltam verbas para a colaboração. É importante ressaltar que os Polos de apoio presencial da UAB são gerenciados pelas prefeituras das cidades onde estão instalados, ou seja, as instalações físicas são cedidas pela prefeitura da cidade - o que também pode ser considerado uma fonte de dificuldade.

Vale colocar que as variações em relação à quantidade de cursos, instituições, estudantes, acervo, e média de livros por aluno, variam dependendo do estado e da forma como as prefeituras desse estado administram o espaço e se dispõem na criação de políticas que contribuam para o crescimento institucional do polo. As IFES são responsáveis pelo suporte de ensino presencial e a distância, e pela matrícula e acompanhamento do aluno cadastrado no seu sistema acadêmico. O diploma é gerado pela universidade que oferece o curso.

Nos dias atuais, conforme destaca Moran (2009, p. 56), “nos encontramos numa fase de consolidação da EAD no Brasil, principalmente no ensino superior. A educação a distância é política pública, com forte apoio governamental, o que não acontecia no começo”. Além da formação acadêmica, o acesso à informação para milhares de pessoas que se encontram longe dos grandes centros, passa a ser uma preocupação política, até então deixada de lado pelo governo; porém, amplamente discutida por pesquisadores da área, conforme destaca Bernheim e Chauí (2003, p. 1) ao afirmar que “o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias - primas ou energia, e torna-se a utilização intensiva do conhecimento e da informação”.

Diante desses fatos, percebe-se uma preocupação em torno da qualidade das ofertas dos cursos a distância e um movimento maior do governo federal na consolidação de uma política mais reguladora no MEC, com decretos e portarias que

definem claramente o que é válido ou não. O próprio MEC, pela Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010, publicada no DOU n.º 221, de 19.11.2010, Seção 1, página 09/10, define como um dos seus itens básicos de indicadores que será utilizado na avaliação dos cursos de graduação, na modalidade a distância, no Sistema Federal de Educação Superior, e que deve merecer a atenção das Instituições que preparam seus programas educacionais a distância o item 1.1, transcrito a seguir: “1.1. **Implementação das políticas institucionais** constantes do Plano de Desenvolvimento Institucional - (PDI)²⁹, no âmbito do curso” (BRASIL, Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010, *grifo nosso*).

Há, ainda, prevista na legislação, a regulamentação da mesma proposta no item ‘1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso’ (BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), *Nota Técnica*, 2011).

No entanto, é pertinente ainda acrescentar que para alguns críticos as portarias e regras que balizam a educação superior a distância no Brasil sufocam o crescimento e o desenvolvimento do sistema, bem como impõem limitações e são consideradas retrógradas. Para Vianney (2008), a tentativa de imposição de um modelo único de EAD por parte do MEC “é tão-somente inibidora do crescimento da modalidade da EAD na geração dos comprovados benefícios em inclusão social e disseminação de competências universitárias com uma aprendizagem de qualidade” (VIANNEY, 2008, p. 54-55).

Todavia, é importante destacar que a Educação a Distância no Brasil tanto nas instituições públicas quanto privadas é regida pela mesma política educacional.

As instituições públicas dependem das verbas e políticas do Governo Federal, que por sua vez, em face das questões burocráticas acabam ficando reféns dos processos cada vez mais lentos, apesar do governo, aos poucos, ter se conscientizando da importância desta modalidade de ensino para gerar melhores condições de vida e trabalho para os brasileiros. Já as instituições privadas por disporem de recursos próprios, conseguem propor, implantar e investir em novos programas mais rapidamente.

²⁹ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho; à missão a que se propõe; às estratégias para atingir suas metas e objetivos; à sua estrutura organizacional e ao Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar ainda o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos; metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações; a manutenção de padrões de qualidade; o perfil do corpo docente; a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, presenciais e/ou a distância; a descrição da infraestrutura física e instalações acadêmicas, com ênfase na biblioteca e laboratórios e o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (BRASIL, Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006).

No que se refere aos convênios e parcerias, no Brasil, a permissão destes para o estabelecimento de EAD nas instituições públicas e privadas é permitida a partir do Decreto que regulamenta o setor, o 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que dispõe que as instituições credenciadas para oferta de cursos a distância podem formar parcerias e abranger bases territoriais diversas, desde que sejam cumpridas as determinações fixadas no Art. 26.

Destaca-se ainda, conforme consta do CAPÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, Art. 6, e no que se refere ao estabelecimento de convênios e parcerias, que as exigências em relação aos mesmos estão explicitadas nos termos transcritos a seguir:

Art. 6º Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional (BRASIL, Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005, grifo nosso).

Consta ainda, no Formulário de verificação *in Loco* das condições institucionais (para uso dos consultores *ad hoc* da SESu/MEC) - Credenciamento de instituições para EAD e autorização de cursos superiores a distância (BRASIL. INEP, 2007), alguns aspectos que precisam ser considerados pela instituição de ensino para a formação de convênios e parcerias:

- Identificar qual o papel de cada conveniado ou parceiro no projeto convênios, parcerias e acordos celebrados com outras instituições;
- Orientar às instituições estrangeiras, com as quais eventualmente estabeleça parceria, quanto ao processo de credenciamento e autorização de curso e demais aspectos da legislação brasileira, visto que esta é a que prevalece nas relações contratuais entre instituição-aluno e é a instituição nacional que responde perante as autoridades constituídas, devendo ficar explícito que a responsabilidade e direção do processo cabe a esta;
- Estabelecer à Instituição responsável pela certificação do curso;
- Comprovar, em caso de acordos internacionais, que a tecnologia utilizada seja passível de absorção pela instituição nacional, buscando-se a independência tecnológica.

Assim, tendo como base os aspectos anteriormente citados, torna-se possível concluir que a legislação atual contempla plenamente a formação de convênios, estimulando principalmente as instituições de ensino a formar convênios com outras instituições para a instalação de polos educacionais. De certa forma, este instrumento é interessante, principalmente para o Brasil, que apresenta uma

quantidade de pessoas ainda sem acesso a instituições de ensino próximas de suas cidades, uma vez que por intermédio de convênios junto às instituições que praticam a EAD, é possível proporcionar aos alunos o acesso a educação.

Sob a ótica das instituições, esse instrumento pode ser ainda mais vantajoso, pois firmar parcerias (colaboração entre instituições de diferentes tipos, cooperação empresas/universidades, convênios com organizações públicas e/ou organizações não governamentais) pode ser uma solução racional e medida eficiente na diminuição dos custos da formação à distância. Esse tipo de ação poderá permitir investimentos razoáveis no desenvolvimento coerente e pertinente de ensino à distância nas universidades. Contudo, tal fato não implica que se deva permitir tudo. Concretamente, é preciso tomar cuidado para que não haja uma sobrecarga em alguns polos deixando de lado a qualidade do ensino, comprometendo o processo ensino-aprendizagem.

Prosseguindo, do ponto de vista do disciplinamento da concepção e organização didático-pedagógica, vale mencionar que, no Brasil, pela Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010, estão fixadas os indicadores e as exigências a serem cumpridas para a dimensão 'Organização didático-pedagógica' para se efetivar a avaliação de cursos na modalidade de Educação a Distância.

São ainda regulamentadas, por intermédio da Nota Técnica publicada em maio de 2011, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os indicadores, seus respectivos conceitos (em uma escala de 1 a 5) e os critérios de análise para a Dimensão 1 'ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA' sintetizados no QUADRO 7 a seguir:

QUADRO 7 - Indicadores da dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Indicadores	Conceito	Critério de Análise
Contexto educacional	5	Quando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) contempla, de maneira excelente , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
Objetivos do curso	5	Quando os objetivos do curso apresentam excelente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
Perfil profissional do egresso	5	Quando o perfil profissional expressa, de maneira excelente, as competências do egresso.
Estrutura curricular	5	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.
Conteúdos Curriculares	5	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira excelente, o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.
Metodologia	5	Quando as atividades pedagógicas apresentam excelente coerência com a metodologia prevista/implantada.
Atividades complementares	5	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
Trabalho de conclusão de curso (TCC)	5	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, orientação e coordenação.
Número de vagas	5	Quando o número de vagas previsto/implantado corresponde de maneira excelente , à dimensão do corpo docente e as condições de infraestrutura da IES.

Fonte: O QUADRO acima, no que se refere aos indicadores, seus respectivos conceitos e os critérios de análise para a Dimensão 1 'ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA' foi construído com base na Nota Técnica (BRASIL. INEP, 2011) , que reformula o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (presencial e a distância).

Integrando-se aos instrumentos de regulação acima citados, constitui também como subsídio o 'Formulário de verificação *in Loco* das condições institucionais (para uso dos consultores *ad hoc* da SESu/MEC) - Credenciamento de instituições para EAD e autorização de cursos superiores a distância' (BRASIL. INEP, 2007) que apresenta os aspectos quanto a concepção e conteúdos curriculares que uma instituição de ensino que pretende ofertar cursos ou programas a distância precisa se ater:

- Conhecimento da legislação sobre Educação a Distância e todos os instrumentos legais que regem a educação superior brasileira, em especial do curso escolhido;
- Coerência dos conteúdos curriculares de forma a atender às orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos Conselhos Estaduais de Educação e aos padrões de qualidade traçados para o curso, respeitando objetivos e diretrizes curriculares nacionais;
- Bases filosóficas e pedagógicas do curso, face à exigência de uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre disciplinas e suas metodologias;
- Identificação das características e situação dos alunos potenciais;
- Análise do potencial dos meios de comunicação e informação e sua adequação à natureza do curso e às características dos alunos potenciais;
- Dimensionamento da carga horária do curso e das disciplinas;
- Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas e bibliografia;
- Espaços para estágios supervisionados determinados pela legislação ou atividades equivalentes;
- Cronograma completo do curso e das disciplinas iniciais.

Em síntese, como decorrência dos elementos e dos indicadores de qualidade acima citados, torna-se possível inferir que os dispositivos apresentados permitem legitimar os programas e cursos a distância no âmbito da educação superior no país. Embora existam críticas sobre as exigências do MEC para a EAD, a posição dos especialistas é a de reconhecer que os objetivos do governo ao estipular as regras são as melhores possíveis, entretanto, em tais normalizações o que vem ocorrendo, como resultado final, é a limitação da ação e a expansão das instituições com bons projetos; é preciso considerar que mesmo tendo a legislação passado por várias modificações no que tange a EAD e a necessidade vital de sua disputa nos

últimos anos, os dispositivos constituem um marco na história da modalidade no país com o objetivo de orientar as instituições na oferta de programas em EAD, de servir de padrão de avaliação in loco dos cursos ofertados realizada pela comissão de avaliação externa do MEC/INEP, de impedir o credenciamento descontrolado de instituições, sem quaisquer exigências que garantam a qualidade do ensino e de buscar justamente um dos pilares que a sustenta - a política continuada de ensino – e contribuir para sanar os problemas da educação, notadamente no sentido de atender àqueles que não tiveram a oportunidade de vivenciar uma trajetória educacional regular.

Do ponto de vista desta análise, é importante registrar que o órgão responsável pela elaboração desses instrumentos no país deve realizar revisões periódicas nos indicadores e nos critérios dos instrumentos de regulação no intuito de assegurar que as instituições trabalhem continuamente buscando melhorias na criação e no aperfeiçoamento dos conhecimentos de modo a construir e oferecer uma EAD em sua totalidade, sem deixar de lado a formação humanística e o respeito à cultura do indivíduo. Sem dúvida, a existência de cursos de má qualidade reforça a imagem da EAD como “negócio” cuja estratégia é a redução dos custos e o aumento da lucratividade.

Somando-se aos argumentos acima, vale ressaltar a preocupação do órgão competente no Brasil - o MEC, presente nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância³⁰, no sentido de preservar e garantir a legitimidade da equipe multidisciplinar no processo de EAD. A formulação se apresenta nos seguintes termos:

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

[...]

(III) Material Didático

[...]

Enfim, o projeto pedagógico do curso deve especificar claramente a configuração do material didático que será utilizado. Em particular, deve especificar a **equipe multidisciplinar** responsável por esta tarefa: os professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (por exemplo, webdesigners, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc). Deve especificar, também, a parcela deste material que estará produzida e pré-testada pela **equipe multidisciplinar institucional** antes do início do curso (BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância - Seed, p. 16, 2007, *grifo nosso*).

³⁰ Esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

Destaca-se ainda:

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

[...]

(V) Equipe Multidisciplinar

Em educação a distância, há uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade.

No entanto, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade:

- docentes;
- tutores;
- pessoal técnico-administrativo

(BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância - Seed, p. 19, 2007).

Quanto ao acompanhamento e atendimento ao aluno, ainda, parece possível afirmar que a EAD deveria movimentar e dirigir a instituição a partir da prática efetiva do acompanhamento e atendimento ao aluno, junto ao contexto de ensinar e aprender, uma vez que um aluno bem assistido ou acompanhado pode reduzir a sua insatisfação, estar bem informado e orientado quanto as suas incertezas no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, o que vem ocorrendo no cenário brasileiro é o contrário, ou seja, um maior investimento tem sido destinado à concepção de cursos e materiais didáticos, ao planejamento e organização de materiais, propagandas, captação de alunos e matrículas, deixando de lado o investimento em atividades de tutoria. Assim, na tentativa de compreender o que pode significar/representar a referida afirmação, apresenta-se a seguir um panorama do cenário concernente a tutoria no Brasil.

As instituições de ensino “particulares” com a possibilidade aberta pelo MEC de oferecerem 20%³¹ de sua carga horária em EAD para os seus cursos superiores reconhecidos, passam a oferecer disciplinas a distância, só que com tutores realizando o trabalho ao invés de professores. Conseqüentemente reduzem o contingente de professores e aumentam o número de alunos por tutor, porém não aumentam o número de tutores como se espera. Cabe destacar que a remuneração pelos serviços também é diferente, apesar de no discurso colocar-se tutor e professor em patamares idênticos; entretanto como nas instituições públicas a

³¹ Art. 1º, §2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso (BRASIL, Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004).

remuneração é feita por meio de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela CAPES/MEC e pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/MEC³², remunera-se o tutor com um valor 10% menor do que o próprio governo paga para um professor, numa universidade estadual ou federal. Estrategicamente as instituições particulares tomam este valor como referência para remunerar seus quadros.

Na realidade, já existem várias exigências do MEC para a atuação deste profissional. Apesar da atividade do tutor não ser regulamentada, um decreto de 2007 definiu alguns critérios de qualidade para a atuação desse profissional, inclusive classificando-os como “tutores presenciais” e “tutores a distância”. Os primeiros são aqueles que desenvolvem funções de tutoria em cursos nos quais os alunos se encontram em um espaço físico e têm acesso aos conteúdos por meio de transmissões televisivas ao vivo e/ou gravadas ou em situações presenciais de um curso desenvolvido, em sua maior parte, a distância; os “tutores a distância”, aqueles que mantém contato com os estudantes apenas por meio de tecnologia – ambiente virtual de aprendizagem, telefone, *e-mail*, etc.

Essa mesma classificação é utilizada pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que exige do profissional formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior, para realizar as seguintes atividades:

- Mediar à comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;

³² Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009 (BRASIL, Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2009).

- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (BRASIL, Ministério da Educação, Universidade Aberta do Brasil, 2008b).

É pertinente ainda acrescentar como fonte de informação que destaca a importância da tutoria, a Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010, dimensão 1. Organização didático-pedagógica, o indicador 1.13. Atividades de Tutoria; dimensão 2. Corpo Social, o indicador 2.16. Formação e titulação do corpo de tutores, o indicador 2.17. Qualificação/experiência do corpo de tutores em EAD e o indicador 2.18. Regime de trabalho do corpo de tutores (BRASIL, Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010).

Há, ainda, prevista na legislação, a adoção do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia reformulado pelo INEP em maio de 2011, que atribui para o indicador 1.12 Atividades de tutoria, em uma escala de 1 a 5, nota 5 quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira excelente, as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular; para o indicador 2.15. Titulação e formação do corpo de tutores do curso, nota 5 (conceito excelente) quando todos os tutores previstos/efetivos são graduados na área, sendo que, no mínimo, 30% têm titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*; para o indicador 2.16. Experiência do corpo de tutores em educação a distância, nota 5 quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 70% (BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, *Nota Técnica*, 2011).

No que se refere ao disciplinamento dos profissionais da equipe de suporte e logística, no Brasil, o instrumento Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância destaca no tópico “(V) Equipe Multidisciplinar” a importância da participação desses profissionais dispondo dos mesmos nos seguintes termos:

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

[...]

(V) Equipe Multidisciplinar

[...]

O corpo técnico-administrativo

O corpo técnico-administrativo tem por função oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados, atuando na sede da instituição junto à equipe docente responsável pela gestão do curso e nos polos descentralizados de apoio presencial. As atividades desempenhadas

por esses profissionais envolvem duas dimensões principais: a administrativa e a tecnológica.

[...]

No que tange à dimensão administrativa, a equipe deve atuar em funções de secretaria acadêmica, no registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes, envolvendo o cumprimento de prazos e exigências legais em todas as instâncias acadêmicas; bem como no apoio ao corpo docente e de tutores nas atividades presenciais e a distância, distribuição e recebimento de material didático, atendimento a estudantes usuários de laboratórios e bibliotecas, entre outros. (BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância - Seed, p. 22-24, 2007, *grifo nosso*).

Complementado estes dados, vale ainda destacar o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciatura, na modalidade de educação a distância, do Sistema Nacional e Avaliação da Educação Superior – SINAES, que destaca na dimensão 3: INFRAESTRUTURA, indicador 3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) a formulação representada no QUADRO 8 nos seguintes termos:

QUADRO 8 – Indicador 3.12 do instrumento de avaliação de cursos de graduação na Modalidade a Distância

3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística). NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.	1	Quando não há sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado.
	2	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é insuficiente para atendimento à demanda real.
	3	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é suficiente para atender à demanda real.
	4	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado atende muito bem à demanda real.
	5	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é excelente para atender à demanda real.

Fonte: BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Nota Técnica. 2011.

No que se refere ao disciplinamento do elemento Comunicação/interação, no Brasil, o instrumento Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância assegura no tópico “(II) Sistema de Comunicação” a importância do princípio da interação e da interatividade como fundamental para o processo de comunicação que deve ser garantido no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado. A formulação se apresenta nos seguintes termos:

um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo (BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância - Seed, p. 11, 2007).

Destaca-se ainda:

Da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada. Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo (BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância - Seed, p. 11, 2007).

Somando-se à dimensão acima indicada, vale ressaltar a preocupação pelo órgão competente - o MEC - presente no dispositivo do Instrumento apresentado no ANEXO A, no sentido de preservar e garantir a legitimidade da adoção do princípio de interação na EAD conforme fixado no item “1.15. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes”, cuja formulação atribui em uma escala de 1 a 5, nota 5 (conceito excelente), “Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira excelente, às propostas do curso” (BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), *Nota Técnica*, 2011).

No Brasil, as instituições de ensino desenvolvem e implementam o seu próprio modelo de EAD, haja vista a sua pluralidade cultural e sua diversidade socioeconômica; portanto, não há um modelo único. Distintas soluções são encontradas para cada instituição, uma vez que cada uma apresenta características organizacionais próprias de acordo com as abordagens filosóficas, metodológicas e acadêmicas, recursos financeiros, recursos tecnológicos adotados e perfil do público alvo. Segundo Vianney (2008),

ao início de 2007 não se verificavam no campo da educação a distância imperativo legal ou determinação científica, quer no Brasil, quer em outros países, que obrigassem ou conduzissem à adoção de um modelo organizacional único para estabelecer metodologia ou tecnologia padrão para a modalidade como um fator gerador de qualidade (VIANNEY, 2008, p.1).

Acrescentando-se a essa dimensão avaliativa, o autor esclarece:

os estudos consolidados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) registram modelos diversos e em operação com qualidade. Os relatórios produzidos pelo Ministério da Educação, desde o ano de 1998, para se proceder ao Credenciamento de instituições de ensino superior para a oferta de educação a distância registram um amplo e variado painel brasileiro de modelos de educação a distância, tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Não se encontra, portanto, um modelo *ad nunum* para a educação a distância (VIANNEY, 2008, p.4, *grifo do autor*).

Diante desse cenário, identifica-se que cada instituição também define seus recursos educacionais, podendo adotar desde os recursos mais avançados em termos tecnológicos até os mais tradicionais, como os impressos - precursores da EAD.

Vale apontar que, no Brasil, pela Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010, as exigências a serem cumpridas para os recursos educacionais se fazem presentes implicitamente nos indicadores transcritos a seguir:

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO:
 BACHARELADO E LICENCIATURA - MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
 EXTRATO
 Dimensões e Indicadores
 1. Organização didático-pedagógica
 [...]
1.14. Tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem
1.15. Material didático institucional impresso (ou em outro formato) - INDICADOR DE DESTAQUE
1.16. Efetividade na utilização dos mecanismos gerais de interação entre docentes, tutores e estudantes
 [...] (BRASIL, Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010, *grifo nosso*).

Portanto, diante deste cenário, dar-se a continuidade à análise da EAD, discutindo no tópico subsequente, a Educação a Distância e a dimensão informacional sob a ótica da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, traçando, desta forma um quadro teórico que possa subsidiar o entendimento do profissional da informação nas equipes de produção de materiais didáticos na modalidade a distância.

3.5 A Educação a Distância (EAD) e a Dimensão Informacional

No percurso desta pesquisa identificou-se um primeiro momento da história do conhecimento com o domínio da oralidade, um segundo momento com a instituição da escrita e um terceiro com a imprensa, situação que deu uma notória agilidade à comunicação e a disseminação da informação. Assim, pode-se apontar que a tecnologia da escrita e, posteriormente, da imprensa, permitiu maior alcance das mensagens discursivas.

No momento atual, identificado como a era digital, produz-se uma mudança radical na seleção, organização, tratamento, armazenamento, disponibilização e na disseminação da informação, o que facilita e potencializa a incorporação de novos sujeitos no processo de informação.

Segundo Reis, Moura e Ribas (2007),

o fenômeno da digitalização da informação e a paulatina apropriação dos meios digitais de produção e difusão informacional permitiram, em larga escala, o intercâmbio dos receptores em propositores de mensagens discursivas. Deste modo, a influência mútua exercida pelos polos de difusão e recepção impactaram enormemente as formas de conceber, disseminar e utilizar informações (REIS; MOURA; RIBAS, 2007, p. 3).

Tendo como base as discussões de MACHLUP (1962), PORAT (1977), BELL (1978), BAUDRILLARD (1983), NAISBITT (1984), KUMAR (1997), CASTELLS (1996, 1999), GODDARD (1991), CEPIK (2000), DUPAS (2001), WERTHEIN (2000), WEBSTER (2002), DANTAS (2002), vamos encontrar nas análises destes autores a indicação de que a explosão informacional provocada pelas inovações tecnológicas do século XX, evidenciadas a partir da 2ª Guerra Mundial, fez a quantidade de documentos vigentes no mundo ganhar dimensões incomensuráveis. Os problemas resultantes dessa explosão estão, de um modo geral, diretamente ligados à impossibilidade de controle de produção, recuperação, reconhecimento, tratamento e disponibilização contextualizada do conteúdo inseridos nos diferentes suportes.

A cada dia inumeráveis textos, nascidos nos mais diferentes meios, são concebidos e divulgados por meio dos canais tecnológicos de transmissão de dados, fato que termina por se apresentar com uma dimensão paradoxal, ou seja, uma proliferação que traz problemas, mas que também representam soluções, pois permite incorporar e incluir novos sujeitos na sociedade da informação.

Esses autores buscam compreender as intensas mudanças sociais que ocorreram a partir da década de 1970, cujo momento decisivo foi chamado de “revolução da informação e comunicação”, com seus impactos sobre o trabalho e as empresas num quadro de crise das ideologias políticas e das crenças culturais.

Webster (2002) e Kumar (1997) discutem se essas mudanças na sociedade e a ênfase atribuída às novas tecnologias de informação e comunicação permitem - como querem diversos analistas - falar de uma transformação nos moldes e características semelhantes ao que hoje se identifica como “revolução industrial”.

Para fazê-lo, Kumar (1997, p.172) não se abstrai de utilizar a expressão “revolução da informação” para referir-se às mudanças decorrentes da generalização das tecnologias de informação e comunicação, tendo em vista destacar o seu caráter transformador. Segundo o autor, a aceleração do suprimento e uso de bens de informação não é o mesmo que “sociedade da informação”. As mudanças de atitudes em relação à política, trabalho, vida familiar e identidade pessoal não parecem estar se somando em uma “nova forma de sociedade”.

Assim, embora existam bons relatos dos efeitos em determinadas áreas, não há nenhum modelo geral de mudança. Pelo contrário, Kumar (1997) argumenta que as evidências indicam que o que ela fez foi dar às sociedades industriais meios

de fazer mais e em maior extensão o que já vinham fazendo. O autor entende que “a informação designa hoje a sociedade pós-industrial. É o que a gera e sustenta” (KUMAR, 1997, p.21).

Já Webster (2002), argumenta não se tratar de revolução e, distingue cinco definições de sociedade da informação tendo por base os seguintes critérios: tecnológico, econômico, ocupacional, espacial e cultural.

A definição mais comum de sociedade da informação se baseia na inovação tecnológica, com destaque para a convergência entre as telecomunicações e a computação. Segundo Naisbitt (1984), a tecnologia da computação está para a era da informação como a mecanização estava para a revolução industrial. Entretanto, o problema desse critério é o seguinte: Qual o grau de absorção de TI seria necessário para se qualificar uma sociedade como uma “sociedade da informação?”

O segundo critério, o econômico, é representado por uma subdivisão da economia: a economia da informação. Machlup (1962) e Porat (1977), principais representantes dessa corrente, usaram da estatística para quantificar a importância econômica da informação. Esse critério também tem problemas. Há muito julgamento de valor na construção das categorias, ou seja: o que incluir e o que não incluir entre as indústrias de informação? Essa categorização implica a distinção entre *pensar* e *fazer*, uma distinção difícil de ser feita.

O critério ocupacional destaca a predominância das ocupações típicas de uma “sociedade da informação”. Esta ideia encontra-se na base do pensamento de Bell (1978) em sua teoria da sociedade informacional (a emergência de uma *white collar society*). Esta definição também tem problemas: como definir o que é e o que não é um “trabalhador da informação”?

O critério espacial enfatiza as *networks* de informação que interligam localidades. Goddard (1991) destaca quatro elementos associados ao processo de transição para uma sociedade da informação: informação como recurso estratégico em função da globalização da produção e comercialização; tecnologias de informação e comunicação (TIC's) como infraestrutura de processamento e distribuição de informação; explosão do “setor de informação comercializável” e a informatização crescente das economias facilitam a integração de economias regionais e nacionais. Daí a chamada “*wired society*”. Porém, o problema continua a ser o mesmo: sabendo-se que existem diferentes níveis de *networking*, como estabelecer um ponto que determine que a sociedade tenha entrado realmente numa “era de informação”?

E, por fim, o critério cultural, talvez o mais reconhecido, mas certamente o

menos aferido, refere-se à explosão de signos concomitante com a redução de seu poder de significar em função da multiplicidade de direções de onde vêm, de suas contradições, diversidade e mutabilidade. Vivemos num ambiente saturado de informação. Uma sociedade informacional surge quando a informação encontra-se em todos os domínios da vida, da moda ao trabalho, do estilo de vida ao consumo. A essência da vida em comunidade implica simbolização, isto é, troca de mensagens com outras pessoas. É esta explosão de significado que indica a entrada na “era da informação”.

Nesse contexto, Baudrillard (1983, p.95) aponta que “há mais e mais informação, e menos e menor significado”. Logo, há tantas mensagens e sinais que acabam perdendo significado para o indivíduo, de forma que este entra numa “era de espetáculo”: as pessoas reconhecem a artificialidade dos sinais que emitem para os outros, da mesma forma que reconhecem a falta de autenticidade dos sinais que constroem para si próprias.

Sobre as cinco perspectivas, Webster (2002) condena a abordagem quantitativa da informação como critério para o reconhecimento de uma sociedade da informação. É, sobretudo, necessário examinar o significado da informação. Uma sociedade da informação definida pela quantidade de informação desconsidera questões relevantes como o significado e a qualidade. Assim, não se pode aceitar que a simples geração de mais informação implica na transição para uma “sociedade da informação”.

Castells (1996), traz também para a discussão a visão de que, atualmente, as sociedades avançadas mundiais estão sofrendo uma transformação estrutural causada por uma

evolução tecnológica baseada em tecnologias de informação/comunicação, as formações de uma economia global e um processo de mudança cultural cujas principais manifestações são a transformação do papel das mulheres na sociedade e o aumento do desenvolvimento de uma consciência ecológica (CASTELLS, 1996, p. 3).

Ainda, Castells (1999) ao abordar o tema sociedade da informação apontou as seguintes características: inovação, velocidade e conexão. Segundo o autor, a inovação é o resultado da interação de inúmeros órgãos públicos, agentes econômicos, atores sociais e instituições que produzem um fluxo permanente de troca de informações e de conhecimento; velocidade diz como uma era na qual até mesmo nanosegundos tornaram-se demasiado lentos, como medida de algumas operações de computador; e conexão na qual o mundo se transforma em uma aldeia global. A Internet surge como possibilidade de conexão entre as diversas pessoas.

No contexto de adoção das técnicas de organização da informação e suas ações, apoiadas na intensificação do uso de tecnologias, inicialmente pelas

tecnologias impressas, observa-se, na transmissão da informação, o impacto de uma velocidade na vida cotidiana nunca antes experimentada pela sociedade ao longo da história, implicando na proliferação de acervos – livros, fitas, CDs, DVDs - e conseqüentemente uma necessidade mais complexa de organizar e acessar a informação.

Na era da informação e da multiplicidade de sua produção, compete aos profissionais que se encontram no exercício de suas atividades, selecionar a informação, ou seja, realizar uma "filtragem" de documentos (nos mais variados formatos) em consonância com as necessidades dos usuários; organizar e descrever os documentos, tanto do ponto de vista físico (características físicas dos documentos) quanto do ponto de vista temático (ou de descrição do conteúdo), resultando na produção de representações documentais (fichas de catálogo, referências bibliográficas, resumos, termos de indexação etc.), realizadas por meio das técnicas de classificação, indexação ou descrição e resumo; propiciar a disseminação da informação.

Nesse contexto, a questão das tecnologias traz desafios ao cenário educacional, notadamente na modalidade de EAD nos âmbitos dos recursos pedagógicos com os materiais didáticos, os ambientes virtuais de aprendizagem, as novas formas de interações e mediações. Pode-se dizer que o desafio atual nesse cenário é transformar informação em conhecimento. Para Silva e Silva Neto (2008),

esse desafio se dá, porque com a pluralidade de recursos e inovações proporcionados pelas tecnologias digitais o indivíduo encontra-se cercado de aparatos tecnológicos que causam interesse e, conseqüentemente, o uso dessas novidades passa a se intensificar. Emerge, então, a necessidade de um uso favorável dessas tecnologias à educação (SILVA; SILVA NETO, 2008, p.2).

Vale destacar que a transferência da teoria para a prática na produção de materiais para EAD não é fácil nem óbvia. Em termos efetivos, a consulta à literatura sobre as práticas das equipes de produção na EAD, aos autores que argumentam em relação ao design instrucional e a nossa experiência como coordenadoras de produção, demonstram que a estruturação do conteúdo na modalidade de EAD está diretamente vinculada à equipe de produção, revelando alguns problemas que merecem ser objetos de reflexão.

Tendo como referência os aspectos acima indicados destacam-se:: a profusão de falsos conceitos tratados como axiomas; imagens que, se, em tese, deveriam dar suporte ao texto, nada têm a ver com eles; animações gratuitas que competem com o conteúdo tratado por ser fonte de distração; fontes, que se belas para títulos, tornam-se ilegíveis em parágrafos longos; textos, cujas cores, ao invés de harmonizar com o fundo, contrastam ou se misturam com este; materiais em uma

sequência linear marcante na apresentação de conteúdo (texto, imagem e som) sob uma falsa crença de que esta ainda é a melhor maneira de se apresentar o conteúdo - não considerando que, atualmente, com todos os recursos tecnológicos, na modalidade de EAD, imagem e som têm maior impacto no processo ensino aprendizagem que o texto (CUNHA; REIS, 2011).

Vale destacar que a simples migração de materiais desenvolvidos em outras linguagens, sem a devida adaptação para a modalidade de EAD, implica em consequências danosas ao processo de ensino-aprendizagem, situação que se apresenta ainda como um problema e desafio para as equipes de produção.

Assim, por meio da experiência vivenciada em processos de Educação a Distância e dos estudos realizados, busca-se captar as dimensões e ações informacionais inerentes as funções do bibliotecário e como elas se apresentam no contexto da prática da equipe de produção em EAD. Em razão destes aspectos orientadores, e de nossas análises, tornou-se possível tomar como base as funções relativas às ações dos profissionais e a partir delas elaborar a seguinte concepção norteadora do trabalho,

" Compreende-se como dimensões informacionais os procedimentos teóricos-metodológicos que orientam a seleção, a organização, o tratamento e a disseminação da informação, enquanto ações que se efetivam no âmbito das Unidades e/ou Serviços de Informação; estas potencializam a apreensão e a produção do conhecimento considerando-se a historicidade e os contextos sociais".

Inicialmente, pela revisão da literatura realizada nesta pesquisa, observou-se que há poucos estudos discutindo a questão informacional na EAD, notadamente no contexto das práticas das equipes de produção de materiais didáticos, revelando a necessidade da pesquisa, uma vez que é crescente a demanda por uma gestão competente de informações e de documentos na EAD.

Nesse contexto, é possível inferir que, em grande parte, esses estudos são realizados na Educação, e não na Biblioteconomia e/ou Ciência da Informação pelo próprio caráter e estruturação dos cursos; no entanto, esse cenário está mudando, exigindo um posicionamento acadêmico na busca de "soluções" para adequar a proposta dos cursos às demandas dos alunos e do mercado de trabalho. Segundo Gameiro *et al.*(2008),

o desafio de uma qualificação no domínio das Ciências da Informação e da Documentação está, justamente, em identificar-se com as necessidades do mercado de trabalho e acompanhar o movimento destas necessidades, sendo capazes de construir, sempre e permanentemente, respostas técnicas e científicas (GAMEIRO *et al.*, 2008, p.1).

Em continuidade, Ferreira (2003, p. 48) destaca:

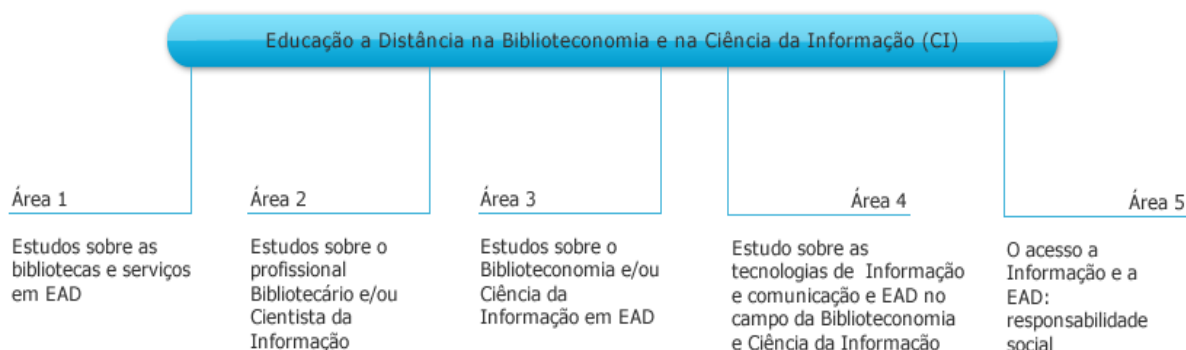
O mercado reconhece a necessidade e o valor da informação, a necessidade de habilidades e competências para se trabalhar com a informação, a interdisciplinaridade do processo de gestão do conhecimento, identificando as funções para desenvolver essa prática, mas não percebe que essas funções são específicas da Ciência da Informação (FERREIRA, 2003, p. 48).

Diante deste cenário, da-se a continuidade à análise da EAD e a dimensão informacional recuperando os estudos da EAD no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação evidenciando os elementos de convergência e divergência da interlocução entre as áreas.

3.5.1 Educação a Distância (EAD): estudos no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação (CI)

No campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação (CI) no que se refere às pesquisas que investigam sobre a Educação a Distância (EAD), identifica-se que os estudos na literatura estão centrados em temas com certas afinidades que categorizamos em cinco grandes áreas de estudo, conforme FIG. 1:

FIGURA 1 – Áreas comuns de estudo sobre a EAD na Biblioteconomia e na CI



Fonte: Elaborada pela autora.

Área 1 - Estudos sobre as Bibliotecas e serviços em EAD

Os estudos nessa área advogam a importância do papel das Bibliotecas nas mais variadas instituições na modalidade de EAD, os seus distintos tipos de Bibliotecas e serviços; ou seja, a investigação das novas concepções de Bibliotecas e serviços na modalidade a distância.

No contexto do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação na EAD, as bibliotecas são tocadas pelas inovações tecnológicas. As bibliotecas tradicionais com seus acervos gigantes, já não são mais únicas. Com a adoção das novas tecnologias, as bases de dados bibliográficos começaram a ser

consultadas à distância e a partir desse momento surgiram novas concepções de biblioteca: eletrônica, digital, virtual, *online* e as híbridas.

Segundo Marchiori (2002, *apud* CAMARGO, 2009, p. 347-348), o termo biblioteca eletrônica se refere ao sistema no qual os processos básicos da biblioteca são de natureza eletrônica, ou que necessita a utilização de computadores e seus recursos para a busca de textos, recuperação e armazenamento de registros.

A biblioteca digital apresenta-se como um serviço de informação sem uma infraestrutura física que oferece materiais exclusivamente no formato digital. Para Marchiori (1997, p.118), a informação que a biblioteca digital contém existe apenas na forma digital, podendo residir em meios diferentes de armazenagem, tais como *pendrive*, CD-Rom, DVD, *Hard Disk*.

A biblioteca não contém livros na forma convencional e a informação pode ser acessada, em locais específicos e remotamente, por meio de redes de computadores. Nesse contexto, pode-se inferir que a biblioteca digital, por se denominar biblioteca, deverá prover os mesmos tipos de serviços que uma biblioteca tradicional disponibiliza, tais como servir como fonte de informações, coleções e serviços.

A biblioteca virtual é definida como um tipo de biblioteca que, para existir, seu funcionamento e seus serviços dependem de procedimentos de realidade virtual. Para Marchiori (2002, *apud* CAMARGO, 2009),

um software próprio acoplado a um computador sofisticado reproduz o ambiente de uma biblioteca em duas ou três dimensões, criando um ambiente de total imersão e interação. É, então, possível, ao entrar em uma biblioteca virtual, circular entre as salas, selecionar um livro nas estantes, tocá-lo, abri-lo e lê-lo (MARCHIORI, 2002, *apud* CAMARGO, 2009, p. 347-348).

A biblioteca *online* possui fontes de informação globalizadas e podem ser acessadas de forma rápida e fácil. Já as bibliotecas híbridas são designadas para agregar diferentes tipos de tecnologias, fontes, utilizando tecnologias que possam combinar em uma só biblioteca o impresso e o digital.

Neste cenário, os novos formatos de bibliotecas adquirem uma significativa dimensão, donde é possível notar uma preocupação crescente em atender o usuário com o máximo de rapidez e eficiência, bem como uma maior preocupação com o acesso à informação em detrimento da posse do documento, minimizando-se as limitações de tempo e espaço na busca da informação.

As coleções e os serviços são contemplados com novos formatos e novas versões, tudo isso facilitado pelas TICs, o que permite-nos identificar estudos sobre a crescente adaptação de serviços e produtos dos ambientes tradicionais para os ambientes virtuais educacionais. Estes têm o intuito de proporcionar todos os

recursos informacionais, de maneira que ofereçam, originalmente, bens e serviços, capazes de satisfazer as necessidades e expectativas dos usuários dos cursos na modalidade a distância e adaptados às novas racionalizações de tempo, à localização física e aos processos de busca da informação e aos modos de aprendizagem individualizada e coletiva.

No aprendizado a distância é especialmente relevante o acesso às bibliotecas. Pode-se observar que é preciso criar maneiras de agilizar o processo de disponibilização de acervos digitalizados em bibliotecas de acesso globalizado, principalmente por meio da Internet, criar mais locais de acesso virtuais, onde os usuários possam acessar e pesquisar facilmente a literatura e proporcionar as alternativas de serviços virtuais, tais como: provisão de documentos, provisão de auxílio bibliográfico, serviços de alerta eletrônico, comutação bibliográfica *online*, empréstimo entre bibliotecas, orientação ao usuário, dentre outros.

Nesse contexto, os estudos da área estão na busca constante de uma biblioteca que funcione alinhada a novos moldes, conectada à rede (*web*) e fornecendo suporte e material apropriado a cada área.

Outro tipo de estudo nessa área está relacionado à organização das bibliotecas das instituições educacionais para o atendimento aos alunos, tanto das bibliotecas digitais como nas tradicionais para os cursos na modalidade a distância. Cabe destacar que embora as atividades de ensino a distância sejam tidas como “recente” na Biblioteconomia e na Ciência da Informação, os bibliotecários já atuam no desenvolvimento de serviços a distância faz muito tempo. No Brasil, podemos citar o COMUT (Programa de Comutação Bibliográfica), mantido pelo IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia).

Área 2 - Estudos sobre o profissional Bibliotecário e/ou Cientista da Informação em EAD

Essa área dedica aos estudos e pesquisas sobre a atuação do bibliotecário e/ou cientista da informação em EAD enquanto um cenário possível, investigando a definição e a conceituação, o perfil, as habilidades e competências, e refletindo acerca dos impactos e contribuições na formação de estudantes dos cursos de Biblioteconomia e Ciência da Informação.

É comum identificar nos estudos dessa área questionamentos relacionados à figura do bibliotecário e o seu perfil no intuito de identificar se o mesmo é capaz de integrar vários campos do conhecimento, várias competências, combinar teoria e prática e enfrentar e resolver os problemas que se apresentam.

Ainda, duas frentes de estudos nessa área buscam investigar a atuação

do bibliotecário/ cientista da informação junto à EAD em relação à adequação dos serviços e produtos já oferecidos ao usuário presencial e não presencial e à participação no planejamento, na organização e na gestão de bibliotecas ou de conteúdos digitais.

A formação dos profissionais para atuar no campo da EAD emerge também nessa área como aspecto a ser estudado, uma vez que os estudos argumentam que o bibliotecário para atuar na área deve buscar sempre a formação continuada, a adaptação a novos contextos e às mudanças do ambiente informacional. Enfatiza-se também a interação com outros profissionais e com os usuários, além da articulação de um discurso capaz de demonstrar o seu real papel e importância junto aos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, ao oferecer a possibilidade de Educação a Distância destacam-se os estudos sobre o impacto que é sentido pelos profissionais que atuam nas bibliotecas, pois a necessidade de oferecer aos alunos na modalidade a distância serviços que são oferecidos na modalidade presencial acaba por gerar novas maneiras para disponibilizar os serviços existentes.

Há ainda estudos nessa área que tem por objetivo analisar a atuação do bibliotecário nos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A falta de bibliotecário nos polos de EAD era uma realidade muito comum até pouco tempo atrás, pois a exigência deste profissional pelo MEC só passou a vigorar em 2008, embora a classe já discutia a questão e se declarava indignada com tamanho descaso por parte dos órgãos competentes. Diante desse cenário, a importância do bibliotecário como critério para a formalização dos Polos de Apoio Presencial no Brasil na organização da biblioteca e nos serviços associados passou a ser objeto de estudo.

Relata-se também a experiência na Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (ECI/UFMG), vinculada à linha de pesquisa Informação, Cultura e Sociedade, entre 2006 e 2008, ao ofertar disciplinas presenciais, para os alunos do Bacharelado em Biblioteconomia, cujo objetivo era fomentar os estudos da EAD e suas contribuições na formação profissional dos estudantes da área. As disciplinas foram: i) Tópicos em Administração em Unidades de Informação (Metodologia para Desenvolvimento de ambiente de aprendizagem para formação do profissional da Ciência da Informação) ministrada no 1º semestre de 2006; ii) TÓP. EM MÉT. B.C.I. (Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação à Distância) ministrada no 1º semestre de 2007; iii) Tópicos em Recursos Informacionais - Seminários (Bibliotecário em equipes de EAD) ministrada no 1º semestre de 2008.

Área 3 - Estudos sobre o ensino de Biblioteconomia e/ ou Ciência da Informação (CI) em EAD

Embora haja uma demanda crescente por programas de Biblioteconomia e/ou Ciência da Informação em EAD, ainda é carente a literatura científica nacional, em Biblioteconomia e CI, sobre o tema. Segundo Duque (2010), em pesquisa bibliográfica realizada em 9 (nove) periódicos brasileiros – com avaliação *Qualis*³³ na área de Ciência da Informação (1995 a 2009) totalizando 2170 (dois mil cento e setenta) documentos pesquisados – 28 (vinte e oito) referiam-se à EAD via Internet; destes, 8 (oito) se referiam à EAD na *Web* somente como suporte de treinamento para bibliotecários, 6 (seis) abordavam a utilização de bibliotecas virtuais/digitais para cursos a distância e 2 (dois) versavam sobre comunicação científica. De acordo com a pesquisa, não foram encontrados artigos referentes à modelagem de cursos com ênfase na Ciência da Informação.

Ainda de acordo com Duque (2010), em levantamento realizado nas bases de dados *online* de 8 (oito) Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (1995-2009), dentre onze reconhecidos pela CAPES, observou-se que das 746 (setecentas e quarenta e seis) teses e dissertações em Ciência da Informação pesquisadas, o tema Educação a Distância fora pontuado em apenas 8 (oito) delas, sendo que o assunto tratava-se basicamente de EAD via Internet.

Prosseguindo, no que se refere aos estudos sobre o ensino de Biblioteconomia e/ ou Ciência da Informação (CI) em EAD, especificamente sobre a criação de modelos educativos para a Educação a Distância, detectamos que no México esses estudos têm sido apontados como uma alternativa para facilitar aos indivíduos a oportunidade de acessar programas educativos, conforme suas características profissionais.

A recente aparição de propostas educativas a distância tem levantado várias questões em torno da construção de modelos educativos que incluam a convergência de tecnologias da informação, exigindo análises profundas de dois aspectos: a definição teórica do modelo e a forma de construir aplicações didáticas. A partir destas considerações, Lafuente López e Garduño Vera (1999) abordam alguns aspectos relativos à construção de meios didáticos para a Educação a Distância desde a perspectiva do construtivismo, com a intenção de analisar tópicos particulares da Educação a Distância sobre temas vinculados à Biblioteconomia e Estudos da Informação.

³³ *Qualis* é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção (CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso: 15 ago. 2011).

Os autores argumentam que é difícil desenhar programas de Educação a Distância, no âmbito da Ciência da Informação latino americano, devido a pouca experiência que temos neste âmbito e porque até o momento estes programas têm sido recebidos com receio, por parte dos especialistas em educação em geral e na Biblioteconomia em particular. As experiências que existem referem-se a programas recentes, os quais indicam que se deve deixar amadurecer a aplicação das teorias e metodologias próprias do modelo de Educação a Distância e fomentar o uso de tecnologias de informação e comunicação.

Ainda, de acordo com Lafuente Lopéz e Garduño Vera (1999), nos últimos anos diversas escolas de Ciência da Informação da América Latina têm realizado a tarefa de revisar seus planos e programas de estudo, devido à aparição de novos fenômenos. No México, tem sido realizado um intenso trabalho de revisão e adequação dos planos e programas de estudo das Licenciaturas em Biblioteconomia do país e do Mestrado em Biblioteconomia, da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM); estas modificações estão em vigência desde 1999. Segundo Moura e Correia (2000),

No Brasil há um consenso quanto à necessidade de reformulação dos currículos de Biblioteconomia para acompanhar as mudanças na sociedade. A ênfase é para habilitar/instrumentalizar o profissional da informação com o corpo de conhecimentos relacionados à informação e às tecnologias de processamento de dados e de texto; recuperação da informação, administração de registros (MOURA; CORREIA, 2000, p. 73).

Destaca-se ainda, que no país, as escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação estão reestruturando seus currículos, em decorrência das evoluções tecnológicas e das novas diretrizes curriculares. Estas, destinadas aos cursos de graduação de Biblioteconomia do Brasil, refletem a preocupação das instituições de ensino em assumir as novas tendências da área e se organizarem dentro da perspectiva da interdisciplinaridade. Para Moura e Correia (2000, p. 79), “os cursos de Biblioteconomia tendem a introduzir instrumental mais moderno aos conteúdos programáticos das disciplinas, com o uso do computador no ensino”.

Dados do e-MEC de 18 de agosto de 2011 revelam que no Brasil existem 47 cursos de Biblioteconomia, modalidade presencial, sendo 45 no grau de Bacharel e 2 Licenciaturas. Fazem parte deste grupo os cursos de Biblioteconomia e Documentação, Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação e Ciências da Informação-Biblioteconomia. No entanto, não foi identificado programas de nível superior desse grupo na modalidade a distância, no Brasil, nos graus de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico.

Ainda, os resultados realizados de uma pesquisa documental em literatura nacional e estrangeira, referendos temáticos, teóricos e práticos,

envolvendo abordagens sobre a Biblioteconomia, a Ciência da informação e o ensino desses campos em EAD não apontam propostas de criação de cursos nos graus de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico nessas áreas.

No entanto, há instituições no Brasil que oferecem cursos de curta duração extracurriculares, de extensão e de qualificação a distância sobre temas que envolvem a Biblioteconomia e a Ciência da Informação. De acordo com Estabel e Moro (2006), o departamento de Ciências da Informação, da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizou o primeiro curso em EAD ministrado no Brasil, com ênfase na biblioteca escolar: o *Bibliotec I*, no período de abril e maio de 2002.

O curso contou com a participação de acadêmicos de Biblioteconomia e profissionais atuantes em bibliotecas escolares de diversas unidades da federação: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Brasília-DF, Rio de Janeiro e São Paulo. O objetivo desse curso era qualificar os profissionais na área de bibliotecas escolares devido a carência de disciplinas nos cursos de Biblioteconomia que abordem as temáticas de inclusão, acessibilidade, *layout*, uso e materiais especiais para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Também identificam-se estudos e trabalhos de propostas educativas de ensino a distância como apoio ao ensino de Biblioteconomia, destinados aos alunos de Biblioteconomia e da Ciência da Informação, que lhes permitam, entre outros aspectos, atualizar seus conhecimentos ou elevar seus níveis acadêmicos. Em 2001, a UFRGS realizou a primeira disciplina ministrada na modalidade de EAD, mediado por computador, tendo como sujeitos alunos do curso de Biblioteconomia do Departamento de Ciências da Informação.

A disciplina “Tópicos Especiais em Recursos e Serviços de Informação” foi desenvolvida com carga horária de 2 créditos de 30 horas/aula e organizada em três módulos técnicos: a) Módulo 1: Informações Concorrenciais como Fonte para Tomada de Decisões, b) Módulo 2: A Internet como Fonte de Informação na Biblioteca Escolar e c) Módulo 3: Fontes de Informação Tecnológica. Essa experiência se destaca como marco inicial para o oferecimento de outras disciplinas na área do Ensino e da oferta de Cursos de Extensão em EAD, mediados por computador na UFRGS.

Área 4 - Estudo sobre as tecnologias de informação e comunicação e EAD no campo da Biblioteconomia e Ciência da Informação

As novas tecnologias de informação multiplicaram a gama de opções disponibilizadas à EAD, o que promove mais forma de acesso, mais flexibilidade e maior agilidade para o indivíduo na busca de informações. Diante desse cenário, novos estudos dos processos dos sistemas de informação na modalidade de EAD na utilização de técnicas e métodos de tratar e gerir a informação, estudos de usuários e biblioteca digital têm sido realizados na Ciência da Informação. Ainda, considerando o sistema de informações, é importante ressaltar os estudos sobre a preservação da informação digital para a EAD, visando a integridade das informações, em suporte digital, em longo prazo.

Garduño Vera (2004) destaca em seus estudos os diversos fenômenos relacionados com a Educação a Distância, o reconhecimento institucional que requer essa modalidade e a influência que a Internet tem exercido nos diversos processos da Educação a Distância, fazendo referência às suas características de interatividade na *web* e suas conseqüências no ensino de Biblioteconomia.

Estudos sobre ferramentas informacionais que constituem um importante repertório de serviços e produtos oriundos da CI também estão sendo realizados e adequados ao ambiente de EAD, destacando: políticas de indexação, *Biblio-chat*, indexação semântica, catálogos eletrônicos, *wiki*, mapa do conhecimento, bases temáticas, mural, redes sociais etc.

Os formatos e padrões utilizados na garantia da recuperação de materiais e dinamização da integração entre os diversos sistemas de aprendizado *online* também tem sido investigados. Além dos estudos sobre os diferentes tipos de formatos de informação, integrado entre si, que visam tornar todos os recursos acessíveis aos usuários, em que se destacam a existência de: OPAC (*Online Public Access Catalog*) local, COPAC (*Curl Public Access Catalog*), catálogo regional virtual unificado, CD-Roms, textos completos, grupos de dados remotos e locais, portais diversos, jornais e revistas eletrônicos e impressos e coleções especiais, mapas, slides, gravações de áudio e vídeos.

Estudos sobre o papel que as TICs exercem como instrumentos mediadores do processo de ensino e aprendizagem, por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem são também objeto de estudo na Biblioteconomia e na CI, pois os efeitos do uso da informação compartilhada podem caminhar para uma rede integrada de comunicação, permitindo o estabelecimento de novas relações entre os professores, bibliotecários e alunos e destes com os seus pares. Ainda, os AVAs propiciam além da interação, a construção de ideias, o compartilhamento de

experiências, as práticas de aprendizagens, as discussões e reflexões sobre os materiais disponibilizados para os alunos.

Uma frente de estudo na área que tem polemizado bastante está relacionada ao surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação como uma forma de substituir o livro e conseqüentemente provocar o desaparecimento da profissão de bibliotecário. Entretanto, contrariamente a essas previsões, percebe-se que novos campos se abrem a esse profissional, sendo a EAD mais um desses campos.

Área 5 – O acesso à informação e a EAD: responsabilidade social

Os estudos nessa área estão relacionados ao papel da biblioteca na EAD, uma vez que a Biblioteca apóia o processo de ensino aprendizagem devendo oferecer aos alunos na modalidade a distância as mesmas possibilidades disponíveis aos alunos da modalidade presencial. O papel social da Biblioteconomia está justamente em assegurar o acesso à informação a todos.

Nesse contexto, surgem também pesquisas sobre o bibliotecário como mediador, propiciando a inclusão informacional, social, educacional e digital por meio da EAD, ou seja, a presença de bibliotecários no cenário com papel relevante e transformador e as possíveis contribuições nos processos de inclusão social e digital do país. Para tanto, alguns estudos apontam três desafios na atuação deste profissional no contexto de uma sociedade inclusiva: Educação a Distância, redes sociais e ação cultural. Acredita-se que o desenvolvimento destes é essencial na sociedade contemporânea, dado o constante uso de tecnologias na prestação de serviços educativos; a emergência de um novo conceito para o entendimento de sistemas complexos de organização social; e a importância que a cultura tem assumido frente à estrutura e à organização da sociedade atual.

Segundo Cunha e Ziviani (2008), com os estudos que se encontram em curso sobre informação e EAD, coloca-se também em discussão a modalidade como instrumento de formação de redes sociais por meio de plataformas tecnológicas e suas indagações em relação ao posicionamento dos sujeitos que, ao atuarem nesse meio, criam uma rede de interações formada por um conjunto de nós e ligações entre teorias, conceitos, crenças e ideias, em contínuo processo de elaboração, no qual não há um nó ou entidade fundamental. Trata-se de um conhecimento provisório, transitório, interdependente, inter-relacionado e interdisciplinar, sempre aberto a novos nós e ligações que favorecem “apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais” (MORIN, 2000, p. 76).

A questão dos direitos autorais e a disseminação da informação tanto nos

ambientes de EAD quanto no processo de construção de materiais didáticos também são discutidas de forma cuidadosa e com um novo olhar, ou seja, “como uma nova forma de pensar o direito de uso das propriedades intelectuais”, o *copyleft*³⁴, principalmente pelas novas possibilidades advindas com as novas tecnologias de informação e comunicação, que desencadeou no surgimento das comunidades livres e as licenças públicas livres de softwares (GPL – *General Public License*) e de diversas expressões midiáticas (sites, podcasts, edição de áudio, vídeo etc).

Em síntese, cabe ressaltar que os estudos nessas cinco áreas se constituem como marcos de referência de objetos de estudo sobre a Educação a Distância no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação.

A fim de dirimir qualquer equívoco em termos dos estudos nessas áreas, esclarece-se que esses estudos muitas vezes não caminham isoladamente, isto é, dependendo do tema pesquisado e sua complexidade, os assuntos se inter-relacionam e se completam, como é o caso de pesquisas, por exemplo, que analisam a Biblioteca Digital e os Ambientes Virtuais; isto é, Área 1 - Estudos sobre as bibliotecas e serviços em EAD e Área 4 - Estudo sobre as tecnologias de informação e comunicação e EAD no campo da Biblioteconomia e Ciência da Informação. Nesse contexto, tanto um objeto de estudo quanto o outro surge como uma nova opção no processo de aprendizagem em virtude dos papéis que desempenham além de combinarem recursos tecnológicos para acessos remotos que são objetos comuns de investigação entre as áreas.

Entretanto, o que fica patente apoiado na extensa literatura científica aqui analisada e citada é que existem elementos de convergências e divergências na interlocução entre a EAD, a Biblioteconomia e a Ciência da Informação. aspecto que se apresenta nas discussões abaixo especificada.

3.5.2 Elementos de convergências e divergências na interlocução entre a EAD, a Biblioteconomia e a Ciência da Informação

É importante salientar que o conceito de EAD ainda está sendo construído por meio de processos, avaliações e experiências das instituições ou empresas que a tem instituída. Nas diversas situações em que se apresentam tem sido encontradas singularidades que precisam ser convertidas em referencial teórico

³⁴ *Copyleft* determina que todo programa licenciado pela GPL, tenha esses direitos repassados aos outros usuários no momento de sua distribuição, ou seja, essa licença requer os direitos de quaisquer modificações feitas no aplicativo sejam passadas adiante com a liberdade de modificá-los novamente. A GPL não permite, portanto, que o usuário ao modificar o sistema se apodere dessas mudanças para comercializá-lo.

embasado, consistente.

A EAD no caso brasileiro ainda é um “laboratório” onde as experiências vão atingindo estágios de maturidade conforme o desenvolvimento sociocultural do contexto de sociedade em que está imersa. Não apenas por meio da legislação instituída, mas também por meio da legitimação da credibilidade construída é que talvez, num futuro próximo, possamos avaliar mais concretamente o impacto dessa modalidade de ensino na garantia da construção da cidadania; para os pesquisadores, estudantes e profissionais constitui mais um recurso para a ampla divulgação do conhecimento. Nesse contexto, uma análise crítica nos mostra que existem pontos de convergência e divergência entre a EAD, a Biblioteconomia e a CI que merecem ser destacados.

3.5.2.1 Elementos de convergências

Quando um aluno ou professor vai à biblioteca, tanto física quanto virtual, na busca por informações e se depara com vários títulos, a possibilidade de contar com o auxílio do bibliotecário na orientação e no gerenciamento das ferramentas disponibilizadas (como os catálogos e a classificação dos livros), facilita o acesso às informações desejadas. Assim, a presença e a participação do bibliotecário nas equipes de EAD é um elemento de convergência entre a EAD, a Biblioteconomia e a CI, e imprescindível tanto na biblioteca física quanto na modalidade a distância (mesmo que se faça virtualmente, por meio de ferramentas de comunicação/interação). Segundo Mostafa (2003, p. 5),

A pedagogia usa, portanto estratégias muito semelhantes às estratégias informacionais, dada à semelhança do processo informacional/ pedagógico na sala de aula e na biblioteca. A professora do ensino fundamental ou médio desenvolve no aluno as mesmas capacidades superiores de raciocínio que o bibliotecário desenvolve no usuário de biblioteca. Para desenvolver no aluno capacidades de abstração necessárias ao pensamento superior e aos sentidos complexos, que são os sentidos científicos, é necessário aquele *detour* que vai dos dados, passa pelas informações e chega ao conhecimento (MOSTAFA, 2003, p.5, grifo do autor).

Nesse contexto, pode-se inferir que a construção de um curso na modalidade a distância deve ressaltar competências comuns à construção de uma biblioteca, seguindo seu formato e perfil, como ter acesso à informação, para possibilitar a análise e interpretação pelos usuários, reforçada pela informatização do conhecimento e aliado ao crescente uso da Internet.

Outro elemento de convergência entre as áreas é o acesso ao maior número de diversificadas fontes de informação “dantes tão renegadas aos capítulos finais dos livros, agora estão presentes no corpo dos textos e são partícipes de

estratégias de ensino e aprendizagem” (MOSTAFA, 2003, p. 4). Segundo a autora,

Parte da evasão no EAD pode estar relacionada com a dificuldade do acesso a fontes de informações bibliográficas, justamente num momento de abundância informacional. As bases de dados, ao contrário, tornam-se cada vez mais ricas em informações, mas esse crescimento não corresponde a adequadas estratégias de como explorá-las. A complexidade envolvida na busca de informações é a mesma de qualquer metodologia de projetos ou de trabalho na escola. Há um papel reservado ao professor no agenciamento do processo de conhecer, da mesma forma que há sempre um papel reservado ao bibliotecário no agenciamento das fontes eletrônicas no Ensino a Distância (MOSTAFA, 2003, p.4).

A importância de um bibliotecário no auxílio ao aluno é também um elemento de convergência entre a EAD, a Biblioteconomia e a CI, haja vista que a Internet ainda não possui recursos que facilitem, de maneira eficiente e eficaz, o acesso à informação com total qualidade. Por esse motivo, a necessidade de se conhecer as fontes e saber identificar e promover o acesso à informação continua sendo um diferencial importante para os profissionais que se dedicam ao atendimento do usuário. Para Tomaél *et al.* (1999, p.5), “a complexidade de questões impostas na Internet, como a volatilidade, abertura, mutabilidade e dinamismo espaço-temporal, exige a necessidade de seleção criteriosa em se tratando de documentos eletrônicos”.

Além disso, todos os serviços disponíveis por meio da rede precisam igualmente ser analisados quanto à qualidade. De acordo com Tomaél *et al.* (2001, p.23), “para avaliar uma fonte é fundamental identificar o indivíduo ou instituição responsável por sua compilação”. Assim, é pela credibilidade que um indivíduo ou instituição se apresenta que se determinará o grau de confiabilidade das informações contidas em uma determinada fonte de informação.

É dentro deste contexto que se pode apropriar dos critérios de qualidade propostos por Tomaél *et al.* (1999), e tomá-los como base para uma avaliação da informação na EAD: a) Informações Cadastrais; b) Consistência das informações; c) Confiabilidade das informações; d) Adequação da Fonte; e) Links; f) Facilidade de Uso; g) Mídias Utilizadas; h) Restrições Percebidas e i) Suporte ao Usuário. Tais critérios podem ser avaliados facilmente por um bibliotecário, já que trabalham diretamente com informações e possuem o conhecimento tácito para caracterizá-la.

A importância de uma biblioteca virtual é também um elemento de convergência uma vez que as bibliotecas tradicionais já não são mais as únicas alternativas de fontes de informação; surgiram novas concepções como a biblioteca Virtual.

No cenário da EAD, o aluno também precisa de uma biblioteca, já que a mesma é sinônimo de informação selecionada, organizada e tratada. Mesmo sendo a aula em grande parte virtual, nada mais justo que sua biblioteca além de existir

fisicamente, também exista virtualmente.

Com isso legitimam-se as novas competências para o bibliotecário, como a preocupação com os direitos autorais, sua obtenção e pagamento, o treinamento e referência *online*, entre outros serviços. Mostafa (2003, p.4) explicita:

Nesse sentido a Internet é também uma grande biblioteca. E pode ser explorada enquanto tal e enquanto fonte para a construção de bibliotecas virtuais dos cursos de EAD. Nos dois casos, a presença do bibliotecário é tão importante quanto à presença do professor no ensino e aprendizagem. Donde a figura do bibliotecário na famosa equipe de EAD. De tal sorte que a biblioteca virtual do curso de EAD seja um produto customizado ao curso e construído conjuntamente no planejamento do próprio curso (MOSTAFA, 2003, p.4).

Podemos ressaltar várias formas de procurar informação na Internet, tecnologia preferida da maioria dos cursos de EAD. Sendo a) pela busca Web, através de motores de busca, ou pelos mapas conceituais dos sites, b) através das bases de dados bibliográficas que traz a segurança do texto revisado pelos pares; c) através das bibliotecas virtuais como as pioneiras do Prossiga/CNPq e da maioria das bibliotecas universitárias que tem disponibilizado, além do seu catálogo de livros, também um conjunto de links por assunto; d) através das bibliotecas digitais: as bibliotecas universitárias disponibilizando de forma *online* suas teses e dissertações dando origem a bibliotecas digitais da sua produção científica; e) catálogos de bibliotecas reais disponibilizados na Internet.

Assim, tendo esses aspectos como elementos de interlocução entre a EAD, a Biblioteconomia e a CI, pode-se inferir que o processo de ensino-aprendizagem funciona como uma mediação entre o objeto de ensino no qual se constituem os conhecimentos científicos e tecnológicos e o objeto a ensinar no qual se constituem os saberes acadêmicos (os conteúdos). Para que o primeiro se transforme no segundo é preciso articular um conjunto de saberes pedagógicos (didática, estratégias de ensino, sequenciação de conteúdos, teorias sobre currículo, métodos de avaliação), cerne do processo educacional. É disso que trata a Educação como campo de conhecimento. E é com isso que temos de interagir ao nos aproximarmos do campo educacional.

3.5.2.2 Elementos de Divergências

Quanto ao aspectos de divergência entre a EAD, a Biblioteconomia e a CI, cabe destacar a questão da transmissão da informação e a construção do conhecimento por meio da EAD como elemento comprometedor para o desenvolvimento e a independência de uma identidade cultural.

Alguns estudiosos defendem que em um ambiente globalizado de

disseminação de informações o foco de construção de identidade cultural se torna difuso e com pouco significado em termos de unidades nacionais já que as relações se fazem sob o prisma da noção de aldeias globais, comunidades virtuais – que de certa forma acaba por influenciar, comprometer e até emprobecer uma sociedade.

No entanto, é preciso destacar que os conhecimentos se constroem por intermédio do processo educativo, que, de tempos em tempos, é renovado com a evolução da própria sociedade e com o surgimento de novas tecnologias. Dentro deste prisma, a Educação absorve as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), como um dia absorveu o lápis, a lousa, a caneta esferográfica, as transparências, os slides e outros instrumentos, com o intuito de facilitar tanto o ensino como a aprendizagem.

Neste contexto de inovações tecnológicas e necessidades sociais, intensifica-se a utilização da Educação a Distância (EAD), pois esta é uma modalidade que “[...] apresenta maneiras próprias de execução, mas obedece à concepção geral da educação, que se transforma, à medida em que se modificam as visões humanas do mundo [...]” (WICKERT, 1999).

Outro elemento de divergência entre as áreas é a questão da utilização da EAD na Biblioteconomia e na CI. Percebe-se que em ambas as áreas, a EAD tende a ser considerada de caráter complementar; isto é, emprega-se a modalidade a distância para uma disciplina ou curso apenas para complementar as aulas presenciais.

Contudo, cabe ressaltar que a Educação a Distância pode desempenhar papéis múltiplos, que vão desde a atualização de conhecimentos específicos até a formação profissional. Assim, ela pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento educacional de um país, e notadamente de uma sociedade com as características brasileiras (grande extensão territorial, concentração das atividades no sudeste do país, número limitado de vagas nas universidades públicas), em que o sistema educacional não consegue desenvolver as múltiplas ações que a cidadania requer (NUNES, 1993-1994). No âmbito da Biblioteconomia, por exemplo, um serviço de Comut vem complementar a dinâmica da busca de informações, sendo que a formação se efetivará conforme os interesses e afinidades do usuário.

Outro aspecto de divergência entre as áreas é a questão da qualidade das fontes de informação. Para a Biblioteconomia e para a Ciência da Informação, a avaliação e a estruturação de conteúdos são fatores de garantia da qualidade da informação haja vista que a credibilidade é um quesito para a segurança da produção e disseminação do conhecimento.

Contudo, em virtude do desenvolvimento de novos equipamentos e

novas técnicas, a modalidade a distância acaba por transmitir informações de forma mais dinâmica, em menor tempo, sem a necessidade de esperar por um encontro presencial ou a publicação impressa de uma obra porque possuem como base a Internet e seus aplicativos e ferramentas. No entanto, é preciso uma avaliação cautelosa ao se “apropriar” do que está publicado em virtude de sua legitimidade e veracidade.

A tendência da minimização do convívio social entre professores e alunos, a proliferação de cursos com baixa qualidade, a formação voltada ao mercado de trabalho, a falta de credibilidade da realização do curso pelos alunos e o fortalecimento da visão econômica sobre a educacional são também aspectos de divergências entre a EAD, a Biblioteconomia e a CI.

Encontra-se disponível no ciberespaço um número cada vez maior de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Esses ambientes podem atuar concomitantemente à educação presencial, ou podem ser utilizados isoladamente. Muitas organizações produzem e disponibilizam estes sistemas, cada qual com seu custo e aplicabilidade, mas tendo em comum recursos interativos, além dos recursos de disponibilização de conteúdos, ferramentas de avaliação, testes e exercícios.

Os cursos oferecidos nestes ambientes, em geral, se destinam a estudantes universitários e profissionais que buscam concluir cursos de pós-graduação, como especialização, extensão ou mestrado, e cursos de formação continuada, sem necessidade de locomover-se geograficamente (FUKS *et al.*, 2003, p. 232). Nesse sistema de ensino e aprendizagem, o aluno passa a ser sujeito ativo em sua formação e faz com que o processo de aprendizagem se desenvolva no mesmo ambiente em que se trabalha.

Assim, consegue-se uma formação teórico-prática ligada à experiência e em contato direto com a atividade profissional que se deseja aperfeiçoar. Segundo Takahashi (2000), “o impacto de tecnologias de informação e comunicação coloca a necessidade de se pôr em marcha e manter, como situação de equilíbrio dinâmico, amplo processo de revisão curricular em todos os níveis e áreas” (TAKAHASHI, 2000, p. 49).

Identifica-se que o ensino da teoria e da prática se integra às novas ferramentas. O professor a elas recorre visando maior aproveitamento do conteúdo de suas disciplinas e à melhoria na formação dos profissionais. Por sua vez, os alunos necessitam possuir, mesmo que basicamente, conhecimento em informática. “Em particular a oferta não formal, sobretudo de estilo permanente, como é a necessidade constante de recapacitação profissional, será cada vez mais feita através da presença virtual” (DEMO, 2002, p. 217).

Diante disso, pode-se afirmar que há uma invasão crescente na sociedade de processos informatizados, e a educação pode e deve utilizar as tecnologias buscando maneiras que permitam ao indivíduo estudar a vida toda. Nesse contexto, a EAD surge com o intuito de estreitar relações entre os alunos e os professores, ampliar oportunidades educacionais, promover a auto-aprendizagem, a interatividade e a troca de experiências entre as pessoas que não precisam ocupar o mesmo espaço físico, nem estar conectadas em tempo real.

Destaca-se que aparece como complemento às modalidades educacionais existentes, e está amplamente difundida nos meios educacionais para jovens e adultos, “[...] onde vem sendo apontada como um dos caminhos para a democratização da educação e para suprir a demanda emergente de educação continuada” (PICANÇO, 2001, p.1).

Porém, a EAD não pode ser aplicada visando apenas formar um número maior de profissionais. Mesmo considerando as vantagens ditas acima, alguns pesquisadores defendem a ideia de que a EAD pode acarretar na minimização do convívio social entre professores e alunos, a proliferação de cursos com baixa qualidade, a formação voltada ao mercado de trabalho, a falta de credibilidade da realização do curso pelos alunos e o fortalecimento da visão econômica sobre a educacional. No entanto, tudo depende da forma de utilização da EAD e das ferramentas nas quais é aplicada, e principalmente, da adaptação dos alunos ao ensino e à aprendizagem à distância.

Face aos estudos que abarcam a EAD, a Biblioteconomia e a CI, os elementos de convergências e divergências que se fazem presente nessa interlocução é possível identificar em determinados elementos do processo de se “fazer” ou “executar” a EAD, especificamente, no âmbito da pesquisa, “o contexto das práticas das equipes de produção de materiais didáticos”, a necessidade do papel do profissional da informação enquanto intermediador do acesso, gestor e facilitador da interpretação do conteúdo ou informação na modalidade em questão.

Em razão das especificidades das atividades que são realizadas por tais profissionais, em termos de seleção, organização, tratamento e disseminação da informação, parece-nos pertinente descrever e analisar as etapas e fases do processo de produção das atividades no intuito de identificar as dimensões informacionais que se fazem presentes no contexto das equipes de produção para EAD, funções que acreditamos, lhes permitem contribuir no processo educativo.

Diante disso, destaca-se nesse cenário a Biblioteconomia e a Ciência da Informação como fios condutores por proporcionar embasamento teórico-prático para gestar o conteúdo informacional, sendo estas áreas do saber consideradas

importantes na presente pesquisa por favorecer o aporte de seus conceitos, normas, princípios e técnicas a várias outras áreas do conhecimento, e de forma destacada na EAD para a construção e produção de materiais didáticos.

Em continuidade torna-se oportuno discutir os modelos e componentes do sistema de EAD, fato que nos revela a necessidade de apreensão dos modelos de planejamento instrucional para EAD - o sistema e seus elementos - fundamentais para a compreensão de sua prática, tema de discussão no capítulo III.

“O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”.

FREIRE, 1996, p. 77

4. CAPÍTULO III – SISTEMA DE EAD: MODELOS E COMPONENTES

Neste estudo, não basta discorrer sobre a Educação e a Educação a Distância (EAD) enquanto modalidade educativa situando apenas sua historicidade e definição. É preciso conhecer alguns modelos de Educação a Distância (EAD) e sua arquitetura, bem como compreender que a função desses modelos é a de prover um modo sistematizado para se planejar, construir e aplicar cursos na modalidade a distância. Acredita-se que ao compreender a gestão dos modelos e seus processos nas análises e investigações destes modelos possamos compreender o sistema como um todo, para sermos capazes de analisar o papel e o trabalho das equipes de produção de EAD e para melhor compreender suas inter-relações.

Os estudos de modelos de EAD e de sua arquitetura bem como de seus principais componentes, demonstram que há muitos profissionais envolvidos nos processos, nas distintas equipes multidisciplinares, e que estes sistemicamente precisam estar em constante sintonia para realizar suas tarefas e disponibilizar um curso a distância. Assim, concomitantemente discute-se neste capítulo o sistema de EAD - modelos e componentes – e também desenvolvimento e gestão do sistema –; a estes se somam os instrumentos produzidos pelos órgãos oficiais, decorrentes dos disciplinamentos legais, anteriormente citados, notadamente a normatização estabelecida pelo INEP, visando o atendimento das necessidades educativas e a garantia de atendimento aos interesses públicos.

De uma perspectiva semelhante trazida pela literatura na área, pode-se dizer que é preciso conhecer os tipos de modelos de planejamento instrucional para a EAD e os elementos que compõem suas estruturas, bem como entender como se realizam os processos e as tarefas. Assume-se aqui que o adjetivo instrucional refere-se ao conceito de atividades de ensino, no sentido de instrução; “atividade de ensino que se utiliza da comunicação para facilitar a compreensão da verdade” (FILATRO, 2004, p.58).

Segundo Preti (2000),

Na modalidade presencial, são necessários prédios de tijolos e cimento. Na modalidade a distância, as estruturas devem ser previstas para todas as etapas de planejamento, produção, atendimento aos alunos e avaliação (PRETI, 2000, p. 165).

De acordo com Gustafson e Powell (1997), em seu trabalho *Revisioning Models of Instructional Development*, historicamente o planejamento instrucional tem a sua fundamentação baseada em um conjunto de opiniões e concepções que, quando implementados incluem a Análise, o Design, a Produção, a Avaliação e a Revisão.

Para Gustafson e Powell (1997), a análise incluiria a realização de uma avaliação das necessidades de uma escola, a identificação de um problema de

desempenho em um ambiente de negócios e até mesmo a definição e o estabelecer uma meta. O *design* normalmente incluiria os objetivos escritos em termos mensuráveis, a classificação quanto ao tipo de aprendizagem e a especificação das atividades de aprendizagem e das mídias. A produção incluiria a preparação de todos os materiais de alunos e professores (impressos ou não), conforme especificado durante o projeto. Já a avaliação deve incluir tanto os esforços formativos quanto os somativos, sendo que a avaliação formativa deve ser dedicada a identificar as revisões necessárias para a instrução enquanto a somativa deve ser direcionada para avaliar o grau em que os objetivos tenham sido alcançados. E finalmente a revisão, que implicaria fazer qualquer alteração considerada necessária com base nos dados da avaliação formativa.

Segundo os autores, as fases de análise, *design*, produção, avaliação e revisão estão virtualmente incluídas em todos os modelos de planejamento instrucional criados entre os anos 60, 70 e 80. Ainda, do ponto de vista dos autores, o planejamento instrucional representa um abrangente processo que inicia com a análise e termina com a revisão, embora muitos autores constantes desta discussão adicionar uma fase seguinte à avaliação, denominada implementação. Nesse contexto, em alguns autores também usam termos distintos para os vários elementos, bem como empregam o termo planejamento instrucional de uma forma mais limitada, isto é, tipicamente para descrever a fase de *design*, ou até mesmo utilizam o termo *Design Instrucional (DI)* para incluir todas as cinco fases que Gustafson e Powell (1997) definiram como planejamento instrucional. Contudo, cabe ressaltar que o processo de planejamento instrucional não é necessariamente linear e pode ser bastante dinâmico, recursivo e interminável.

Atualmente, existem vários estudos e discussões sobre a importância dos modelos de planejamento instrucional para a modalidade à distância embora muitas instituições ainda não atentaram ou se sensibilizaram no sentido de que a falta de um planejamento instrucional adequado é uma das razões do fracasso da modalidade em instituições que se arriscam a implantá-la, mas acabam desconsiderando problemas de ordem administrativa e política como possíveis causas, passando a atribuir o problema à modalidade de Educação a Distância, propriamente dita. De acordo com Nunes (1993-1994), o fracasso de iniciativas em EAD no Brasil pode se explicar em virtude dos aspectos abaixo mencionados:

organização de projetos-piloto sem a adequada preparação de seu seguimento; falta de critérios de avaliação dos programas projetos; inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas (quando essas existirem); descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e às entidades financiadoras; inexistência de estruturas institucionalizadas para a gerência dos projetos e a prestação de contas de

seus objetivos; programas pouco vinculados às necessidades reais do país e organizados sem qualquer vinculação exata com programas de governo; permanência de uma visão administrativa e política que desconhece os potenciais e as exigências da educação a distância, fazendo com que essa área sempre seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica e profissional; pouca divulgação dos projetos, inexistência de canais de interferência social nos mesmos; organização de projetos-piloto somente com finalidade de testagem de metodologias (NUNES, 1993-1994).

Para o propósito deste trabalho, ou seja, caracterizar os elementos constituintes destes modelos, com vistas a partir destes identificar os aspectos que devem estar no modelo de desenvolvimento e gestão definiu-se por retratar o assunto em questão, discorrendo de forma sintética sobre quatro modelos de planejamento instrucional consagrados para a Educação a Distância (EAD): DICK e CAREY (1990), EASTMOND (1994), WILLIS (1996), e MOORE e KEARSLEY (1996, 2007). Ainda, em relação à escolha desses modelos, optou-se em selecioná-los por representarem as categorias gerais do processo do modelo de planejamento instrucional e por serem considerados de valiosa influência em face de sua amplitude, distribuição contínua, bem como pelas citações da literatura na área.

Entretanto, cabe salientar que alguns modelos dão ênfase às estratégias tecnológicas, outros às estratégias pedagógicas e outros dão grande importância ao conhecimento da instituição onde o curso será desenvolvido.

O trabalho introdutório adotado mais abrangente relacionado ao processo de planejamento instrucional foi o de Dick e Carey (1990). O modelo proposto por Dick e Carey (1990) tornou-se conhecido em quase todos os lugares onde o planejamento instrucional é ensinado. Ele foi desenvolvido como um processo sistemático para avaliar o material instrucional; sendo composto por nove fases: Metas instrucionais, Análise instrucional, Comportamentos de entrada e as características dos aprendizes, Objetivos de desempenho, Critérios – referenciados de itens de avaliação, Estratégias instrucionais, Materiais instrucionais, Avaliação formativa e Avaliação somativa.

A primeira fase denominada de metas instrucionais consiste em avaliar as necessidades do aprendiz, identificar a intenção ou o propósito do curso e quais as tarefas os alunos concluíram ao final da instrução. A análise das necessidades revela as deficiências e as falhas de aprendizagem entre o estado desejado do *Design* e quais situações realmente existem dentro do ambiente de aprendizagem, identifica as metas desejáveis e quantifica o estado atual dos casos para avançar no sentido de alcançar a quantidade de metas estabelecidas.

A segunda fase, a Análise instrucional, ocorre após a identificação da existência de uma real necessidade que justifique a solução de um projeto instrucional. Para tal, os desenvolvedores estabelecem passos individuais, isto é, instruções que os aprendizes devem executar para alcançar as metas prescritas.

Segundo os autores, realizar a análise permite que os projetistas decidam os alvos afetivos, cognitivos e a habilidade psicomotora para o curso, bem como identifica as habilidades e as características necessárias que o aluno deve possuir para realizar o curso. Os resultados das análises evidenciam as regras, as ideias e os passos no processo que os aprendizes seguiram para realizar a tarefa.

Segundo Dick e Carey (1990), o último passo da análise instrucional é decidir o comportamento de entrada, que corresponde à terceira fase do modelo denominada de comportamentos de entrada e características dos aprendizes no que se refere às habilidades que os alunos precisam conhecer antes de ingressar no curso. Concretamente, os Comportamentos de entrada consistem nas habilidades básicas comuns do conteúdo do curso necessárias para o aprendiz alcançar com sucesso os resultados da aprendizagem. No que se refere à quarta fase do modelo, Objetivos de desempenho, os desenvolvedores instrucionais os classificam em várias categorias tais como: habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, informação verbal, habilidades motora e atitudes do aprendiz.

Segundo o autor, o propósito dos objetivos de desempenho consiste na habilidade do desenvolvedor instrucional em comunicar as metas do material instrucional e apresentar uma fundamentação em direção ao desenvolvimento das atividades instrucionais estabelecidas. Portanto, os objetivos de desempenho servem como orientações para desenvolver o material instrucional e projetar instrumentos para mensurar o desempenho do aluno e determinar se os objetivos das lições foram alcançados.

A quinta fase do modelo compreende os Critérios-referenciados dos itens de avaliação que consiste em diagnosticar as posses individuais para os pré-requisitos necessários para o aprendizado de novas habilidades. Conforme Dick e Carey (1990) destacam, o diagnóstico dos critérios-referenciados pode ajudar os analistas a avaliarem as entradas de comportamento e características por meio de testes e exercícios de aprendizagem. Ainda, os critérios-referenciados ajudam a explicar a compreensão ou não de um assunto, bem como fornecer informações valiosas em direção ao melhoramento das instruções.

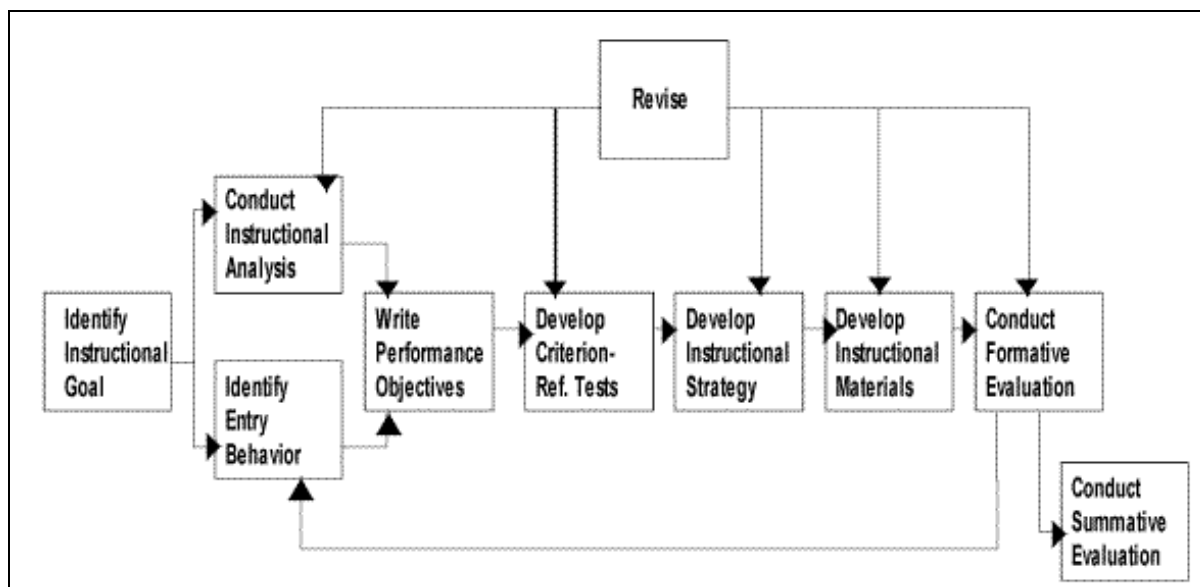
Em relação à sexta fase, correspondente às Estratégias instrucionais, seu propósito é orientar como tais atividades se relacionam com o cumprimento dos objetivos. Sua melhor lição de projeto consiste em demonstrar o conhecimento sobre os aprendizes, nas tarefas refletidas, nos objetivos e na eficácia das estratégias de ensino.

Para Dick e Carey (1990), a sétima fase, o Material instrucional, tem o objetivo de selecionar a mídia impressa ou outro tipo de mídia destinado a transmitir

eventos de instrução. Em continuidade, procura utilizar materiais existentes quando possível, caso contrário, desenvolve novos materiais. Já a oitava fase, refere-se à Avaliação formativa cujo propósito é fornecer os dados para revisar e melhorar os materiais instrucionais, no que se refere as instruções bem como torná-lo tão eficaz quanto possível para um grande número de alunos. E finalmente a nona fase que compreende a Avaliação somativa cujo propósito é estudar a eficácia do sistema como um todo, podendo ser realizada em grande ou pequena escala, durante um longo ou curto espaço de tempo.

A FIG. 2, a seguir, ilustra as fases do modelo anteriormente apresentadas.

FIGURA 2 - Modelo de design Dick e Carey (1990)



Fonte: Adaptado de DICK e CAREY, 1990.

O modelo proposto por Eastmond (1994) considera que a Avaliação das necessidades (Diagnóstico), o Desenvolvimento e a Avaliação são inseparáveis, ou seja, o diagnóstico tem o mesmo peso do desenvolvimento e da avaliação, e examinando-os como uma série de ciclos tem suas vantagens.

Segundo o autor, o lugar considerado ponto de partida do diagnóstico é excepcionalmente próximo do ponto final da avaliação. Esta proximidade é para mostrar simbolicamente que o final de um ciclo do diagnóstico, do desenvolvimento e da avaliação será necessariamente seguido de outro.

Com relação às fases do modelo podemos citar: o Diagnóstico, o

Desenvolvimento e a Avaliação. Segundo o autor, o Diagnóstico pode ser caracterizado como “a diferença entre o que é e o que poderia ser” em termos de resultados. A avaliação das necessidades (diagnóstico) é uma pesquisa sistemática dos objetivos a serem atingidos. Segundo Eastmond (1994, p. 89), a lógica do diagnóstico é: antes de começar a resolver um problema ou fazer melhoramentos, é importante certificar que o problema correto está sendo resolvido e que todo o esforço está diretamente voltado para as reais necessidades. “Determining what those needs are is what needs assessment is all about”³⁵ (EASTMOND, 1994, p.89). Para o autor, até que a necessidade tenha sido adequadamente identificada, uma solução é improvável de ser encontrada. E uma vez que a necessidade é identificada e especificada, um número de soluções potenciais torna-se possível.

Ainda, no que se refere ao diagnóstico, os estágios identificados por Eastmond (1994) para elaboração do mesmo incluem uma série de tarefas e estratégias para que se possa obter os dados: questionários, entrevistas, pesquisa documental, observação participativa, grupo de discussão, envolvimento da comunidade. Nesse contexto, o autor destaca ainda a importância da análise dos dados, uma vez que múltiplas fontes de dados e informações requerem um estudo e uma síntese minuciosa por parte do observador.

Portanto, é importante definir se o diagnóstico será realizado por uma equipe interna ou externa e quais as informações são importantes, pois ao prover a informação gerada no diagnóstico, esta permite que o desenvolvedor siga em frente no processo com a segurança de que as necessidades foram tratadas.

É na fase de Design e Desenvolvimento instrucional que o trabalho mais criativo é necessário. Na Educação a Distância, o desenvolvimento da instrução é de grande importância. Na sua ausência, as instruções recaem sobre as tradições, muitas vezes arcaicas, do que e como deveria ser ensinado. Por outro lado, segundo Eastmond (1994, p. 96), “when instruction is systematically developed, the course has organization, logical consistency, and wholeness that can engage students and supply the conditions for efficient learning”³⁶. Conforme ilustrado na FIG. 3, duas decisões conduzem a um tipo de decisão instrucional. A primeira decisão é a escolha entre adaptar uma instrução existente ou a criação de um material inteiramente. A segunda decisão decorre da primeira e envolve uma aproximação de uma equipe ou do corpo docente individualmente, seja para desenvolvimento de materiais didáticos ou para o ensino dos materiais.

³⁵ “Determinar quais são as necessidades é exatamente o que o diagnóstico diz respeito” (Tradução nossa).

³⁶ “quando a instrução é sistematicamente desenvolvida, o curso tem organização, lógica consistente, e a garantia de poder envolver os alunos e fornecer condições para um aprendizado eficiente” (Tradução nossa).

A preparação do curso e a produção dos materiais consiste na adaptação de material existente ou criação de um novo material, na definição de equipe de produção, no planejamento de atividades e implementação. Os membros da equipe de produção tipicamente incluem os *designers* instrucionais - especialistas na concepção e no processo sistemático do *design*; os *experts* em conteúdo – os maiores conhecedores sobre o assunto a ser ensinado (é muito comum ser o próprio professor do conteúdo) e os produtores de mídia – especialistas nas formas de mídia a serem utilizadas (vídeo, computador, produção de áudio, etc). Há ainda a acrescentar, que o papel do professor também precisa ser considerado nessa fase e pode compreender as seguintes tarefas: identificar e atender alunos, preparar materiais e identificar tecnologias.

A Avaliação é o processo de determinar o mérito, a importância ou o valor de alguma coisa; ou o produto desse processo. O aspecto marcante da avaliação, como uma forma especial de investigação, inclui características que dizem respeito ao custo, as comparações, as necessidades, a ética, a política, o apoio e o fazer valer dos julgamentos ao invés de testar hipóteses. É composta pela avaliação formativa e somativa.

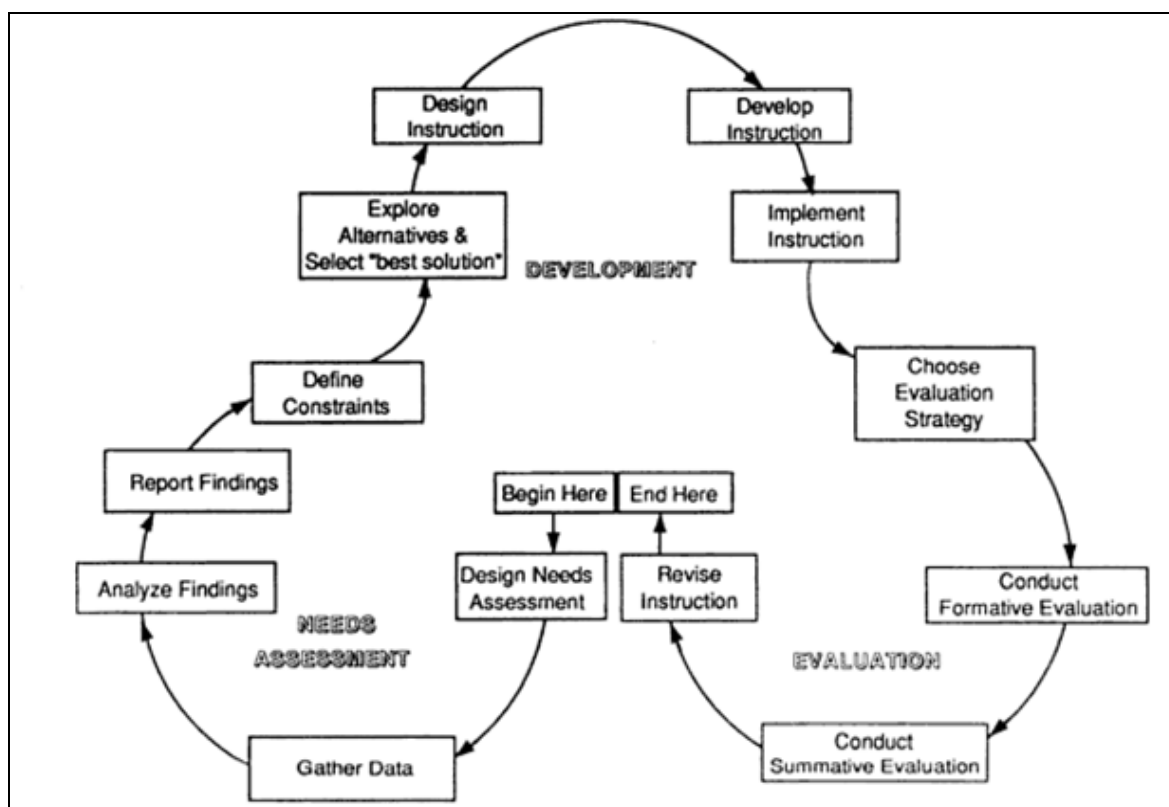
Segundo Eastmond (1994), a avaliação formativa é conduzida durante o desenvolvimento ou melhoria de um programa, produto ou pessoa. É o tipo de avaliação que é conduzida para o pessoal da casa, ou seja, funcionários da instituição, e geralmente permanece em casa. Contudo pode ser realizada por um avaliador interno ou externo, ou uma combinação dos dois.

Já a avaliação somativa é realizada após a conclusão e para o benefício de algum público externo ou tomador de decisão, como, por exemplo, agência de financiamento ou futuros potenciais usuários, embora também possa ser realizada por um avaliador interno ou externo, ou uma combinação dos dois. Eastmond (1994, p. 101) explicita: “for reasons of credibility, it is much more likely to involve external evaluators than is a formative evaluation”³⁷.

A FIG. 3 modela como esses três ciclos se interconectam.

³⁷ “por razões de credibilidade é mais provável envolver avaliadores externos do que na avaliação formativa” (Tradução nossa).

FIGURA 3 - Modelo de Eastmond (1994)



Fonte: Adaptado de EASTMOND, 1994.

De acordo com Willis (1996), um planejamento instrucional para cursos à distância proporciona um processo e uma estrutura para um planejamento sistemático, elaborado e adaptado de instruções baseadas nas necessidades identificadas do aluno e nas exigências de conteúdo. Para o autor, esse processo é essencial na Educação a Distância, onde o professor e os alunos, em sua grande maioria, não partilham das mesmas circunstâncias, origens ou histórias de vidas e concretamente tem um mínimo de contato face a face.

Ainda segundo o autor, embora existam muitos modelos e processos de planejamentos instrucionais, grande parte destes modelos segue os mesmos estágios básicos de projeto, desenvolvimento, avaliação e revisão.

O modelo proposto por Willis (1996) é composto de quatro etapas principais: *Design*, Desenvolvimento, Avaliação e Revisão. A primeira etapa, o *Design*, consiste em determinar as necessidades de instrução considerando quais dados ou informações externas as comprovam,, quais fatores conduzem a dimensão instrucional e quais as experiências passadas indicam que este se bem planejado pode efetivamente atende-las. Coloca-se ainda a importância de analisar a audiência (público alvo) para melhor entender os aprendizes (público) da modalidade à

distância e suas necessidades, considerando suas idades, bagagens cultural, experiências/ vivências do passado, níveis de interesse e educação, bem como estabelecer os objetivos e as metas baseados na natureza do problema, bem como nas características e necessidades do aluno. As metas são declarações ou exposições gerais da intenção instrucional, enquanto os objetivos são passos específicos que conduzem à obtenção da meta.

No que se refere à segunda etapa, o Desenvolvimento, Willis (1996) aponta a necessidade de criação de linhas gerais de conteúdo baseada nos problemas instrucionais, na análise da audiência, nos objetivos e metas instrucionais e no entendimento do conteúdo desejado do curso. Indica também a revisão de materiais existentes uma vez que materiais instrucionais não devem ser usados unicamente porque eles estão prontamente disponíveis ou têm sido eficazes em um ambiente de sala de aula tradicional, principalmente se os materiais pré-embalados são adotados, como é o caso dos telecursos.

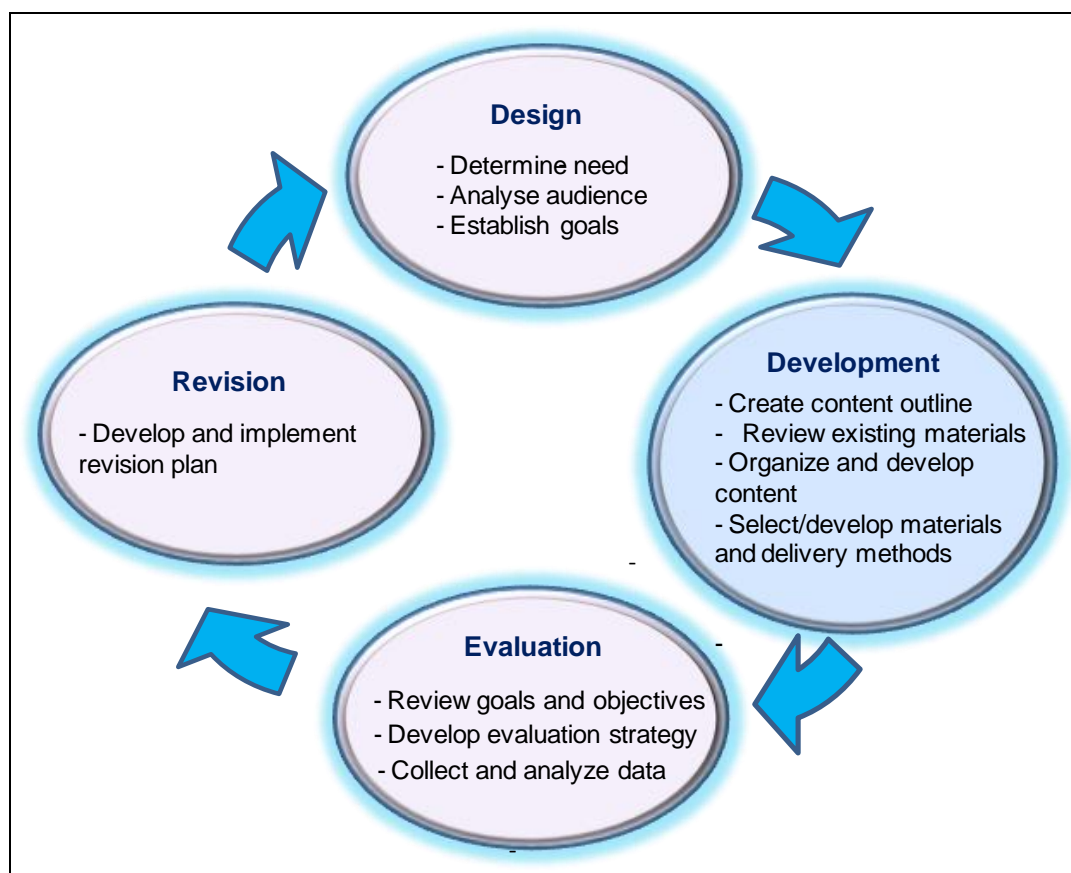
Há ainda a acrescentar nessa etapa a necessidade de organizar e desenvolver conteúdo. Segundo Willis (1996), o grande desafio enfrentado pelos educadores na modalidade de EAD é criar exemplos relevantes para os alunos, uma vez que o conteúdo, na sua maioria das vezes é ensinado através destes que o relaciona a um determinado contexto compreendido pelo aluno. Logo, se os exemplos são irrelevantes ou fora do contexto a aprendizagem fica comprometida e distante do universo do aluno.

Há ainda outra necessidade importante no desenvolvimento, que conforme indica o autor, corresponde a seleção e o desenvolvimento de materiais e metodologias, pois frequentemente é preciso integrar recursos impressos, de voz, vídeo e tecnologia em conjunto com a comunicação face a face. Contudo, nessa etapa, é necessário que a entrega desses componentes se faça baseado nas necessidades identificadas dos aprendizes, nos conteúdos necessários e na tecnologia disponível, constituindo-se, porém como um dos maiores desafios fazê-lo de forma que haja integração entre seus diferentes componentes.

Já a etapa de Avaliação, conforme destaca Willis (1996), compreende a revisão das metas e objetivos no intuito de determinar se os materiais e as metodologias instrucionais estão cumprindo as metas e os objetivos estabelecidos. Quanto ao desenvolvimento da estratégia de avaliação esta consiste no planejamento de como e quando avaliar a eficácia da instrução, na coleta e a análise dos dados visando identificar as falhas e as fraquezas, e ainda os pontos fortes e apontar os sucessos. E finalmente, e não menos importante, a etapa de Revisão que compreende o desenvolvimento e a implementação do plano de revisão. A FIG. 4 a

seguir ilustra o modelo proposto.

FIGURA 4 - Design instrucional para cursos a distância



Fonte: Adaptado de WILLIS, 1996.

Do ponto de vista da análise de Preti (2000) sobre o modelo de Willis (1996), conforme representado na FIGURA 4, considera as etapas necessárias para o ciclo genérico de um curso, independente do tipo de certificação e sem considerar os aspectos institucionais e legais de cada contexto, que também exercem influência na condução do trabalho como um todo (PRETI, 2000, p. 162).

Outro modelo de planejamento instrucional que merece destaque é o modelo sistêmico para a Educação a Distância (EAD) de Moore e Kearsley (1996). Segundo os autores, “uma visão sistêmica é muito útil para a compreensão da educação a distância como um campo de estudo e que adotar a abordagem sistêmica é o segredo da prática bem-sucedida” (MOORE e KEARSLEY, 2007, p.9).

Em seus estudos, Moore e Kearsley (2007) propõem uma abordagem simples da ideia de sistema ao fazer uma analogia com o sistema do corpo humano, salientando que todas as partes do corpo têm um papel a desempenhar para fazer todo o organismo operar eficazmente.

Nesse contexto, os autores explicitam:

A fim de compreender um sistema, ou corrigir um funcionamento falho em um sistema, é necessário, por um lado, compreender cada uma das partes e ser capaz de diagnosticar qual delas pode não estar operando adequadamente. No entanto, também é necessário entender o efeito de cada parte em todas as demais e o efeito dessas outras partes sobre a que está em análise (MOORE e KEARSLEY, 2007, p.9).

Em continuidade, os autores destacam que os sistemas existem em níveis diferentes de complexidade e “um sistema de educação a distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento” (MOORE e KEARSLEY, 2007, p.9).

Logo, pode-se inferir que o que acontece em uma parte do sistema exerce um efeito nas suas outras partes. Ou melhor, “[...] existem sistemas no interior de sistemas,... todos agindo e interagindo, em todo processo que pudermos selecionar para um estudo especial” (MOORE e KEARSLEY, 2007, p.11).

Ainda, de acordo com Moore e Kearsley (1996), um modelo sistêmico é uma ferramenta que proporciona meios de distinguir a EAD da educação convencional podendo ser aplicado em todos os níveis de ensino (programas, unidades, instituições e consórcios). Segundo os autores, um modelo deve ser composto de Conteúdo, Design, Comunicação, Interação, Ambiente de aprendizagem e Gerência.

Assim, acrescentado-se à perspectiva anterior, é interessante apontar que Moore e Kearsley (1996), ao proporem uma visão sistêmica para todo o processo de Educação a Distância (EAD), destacam também a importância do diagnóstico e incluem a própria filosofia da instituição entre as variáveis.

Segundo os autores, a cultura, a missão da organização, a estrutura, o funcionamento, entre outras variáveis organizacionais influenciam e muitas vezes são influenciados por diversos fatores, tais como: as políticas estaduais e em nível federal, os padrões determinados por uma entidade de certificação, a própria cultura da instituição baseada na visão compartilhada a respeito do lugar da educação na sociedade e na visão do corpo docente e dos colaboradores sobre o aprendizado, os aspectos filosóficos e até mesmo aspectos psicológicos que são partilhados.

De acordo com Preti (2000),

A política e os objetivos da instituição vão permear toda a atividade, o que inclui a estratégia de diagnóstico, o quanto os resultados do diagnóstico vão interferir no *design* dos cursos e como os resultados da avaliação final serão utilizados no planejamento de novos cursos (PRETI, 2000, p.164).

O Tipo de Curso (Diagnóstico) consiste em identificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes, decidir quais conteúdos devem ser trabalhados e

tomar decisões de acordo com a missão educacional da organização e pelos aspectos culturais do país em que ela está situada. Fazem parte desta fase os seguintes elementos: a organização, o corpo docente e discente. A fase de *Design* envolve especialistas em design instrucional e de conteúdos, que trabalham no desenvolvimento de itens, tais como: objetivo do curso, escolha de exercícios e atitudes, layout de textos, conteúdo de áudio e vídeo e nas questões relacionadas às sessões interativas de áudio, vídeo ou computador. São os *designers* gráficos e produtores de mídia que desenvolvem as ideias dos *designers* instrucionais e de conteúdo na forma de softwares ou materiais educacionais e determinam que mídias devam ser utilizadas para uma determinada situação.

Segundo Moore e Kearsley (1996), a fase de Implementação utiliza a tecnologia como fonte primária de comunicação entre alunos e professores e como um sistema de distribuição de material didático utilizando as mídias. Já na fase de Interações, os instrutores e tutores interagem com os alunos proporcionando instrução individualizada com base nos materiais elaborados. Esta interação pode ser conduzida em tempo real ou não, por meio da tecnologia. A natureza e extensão da interação varia de acordo com a missão da organização, com a natureza do assunto tratado, perfil dos alunos, dispersão geográfica e as mídias utilizadas no curso. Os especialistas envolvidos nessa etapa são os instrutores, tutores e conselheiros.

A fase Ambiente de aprendizado consiste em proporcionar ao aluno a opção de escolher o seu próprio local de estudo e a organização dos horários e locais de estudos individualizados. A fase de *Gerenciamento e Administração* busca assegurar que os recursos financeiros, humanos e o tempo estão sendo gerenciados de forma adequada, para que os cursos atendam o calendário programado. Ainda, de acordo com Moore e Kearsley (1996), o gerenciamento deve participar do processo político, auxiliando os administradores na obtenção de verbas e colaborando na identificação das mudanças culturais necessária para integrar esta forma de educação. O modelo de Moore e Kearsley é apresentado na FIG. 5, a seguir:

FIGURA 5 - Modelo sistêmico para Educação a Distância de Moore e Kearsley (1996)

Tipo de Curso	Design	Implementação	Interações	Ambiente
Necessidades Dos Alunos	Design Instrucional	Impresso	Tutores	Trabalho
Filosofia da Instituição	Planejamento do curso	Vídeo/Audio	Administração	Residência
Especialistas	Produção dos Materiais	Televisão /Rádio	Colegas	Sala de Aula
Estratégia Pedagógica	Estratégias de Avaliação	Softwares		Centros de Aprendizagem
		Videoconferência		
		Redes de Computadores		

Fonte: Adaptado de MOORE e KEARSLEY, 1996, p. 9.

Dando continuidade a presente análise, é importante destacar, tendo em vista os quatro modelos apresentados na presente pesquisa, que os modelos propostos por Willis (1996), Eastmond (1994), Dick e Carey (1990) e Moore e Kearsley (1996) referem-se aos cursos, sendo que Moore e Kearsley (1996) fazem referência à filosofia da instituição no estágio inicial. Portanto, ele é mais abrangente e engloba um número maior de variáveis.

Como descrito por Moore e Kearsley (2007), “seja na instituição de educação a distância mais sofisticada, com centenas de milhares de alunos, ou em uma simples classe com um professor, tem de existir um sistema que abarque todos ou a maior parte dos elementos” (MOORE E KEARSLEY, 2007, p.12).

Desta forma, os autores propõem um modelo geral que descreve os principais componentes de um sistema de Educação a Distância (EAD) e que precisa abarcar: *uma fonte de conhecimento* a ser ensinada e aprendida; um subsistema para estruturar esse conhecimento, denominado por *cursos*; *um subsistema que transmita os cursos* para os alunos; professores que interagem com os alunos; alunos em seus ambientes; *um subsistema que controle e avalie os resultados*, mas que permita intervenções quando ocorrer falhas e uma organização com uma *política e uma estrutura administrativa* para estabelecer os elos entre esses atores e setores do processo.

As *fontes do conteúdo* a serem ensinadas e a responsabilidade por decidir o que será ministrado são da organização que oferece o curso, podendo ser uma universidade; uma faculdade ou uma escola; uma unidade de treinamento de uma corporação empresarial; um departamento do governo ou uma entidade voluntária; um único professor, instrutor ou monitor na classe; ou um consórcio.

Segundo Moore e Kearsley (2007),

em qualquer desses níveis organizacionais devem existir especialistas em conteúdo que – por meio do estudo acadêmico – conhecem o campo e sua literatura, teoria, prática contemporânea e seus problemas; e no campo do treinamento, existem pessoas com aptidões altamente desenvolvidas que podem ser transmitidas (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 14).

Pode-se inferir que a principal fonte de conhecimento é o corpo docente ou os colaboradores da organização, o que não impede outras fontes como consultores externos, professores renomados, pesquisadores e cientistas, como convidados. Ultimamente é frequente as fundações, empresas e entidades não-educacionais fecharem acordos com uma organização educacional que já tem uma *expertise* na área de EAD, a fim de ter um programa criado especialmente com o foco no objetivo organizacional, isto é, atender as necessidades e a um público específico. Pode-se defini-los como cursos customizados – destinados especialmente para o que a organização gostaria que os participantes fossem capacitados a fazer. É comum esses cursos trabalharem com os seguintes eixos: Formação Geral - capacitação em gestão, com possibilidade de atuação em diversas áreas diferentes da organização; Solução de Problemas - capacitação em tema, problema ou setor específico da organização e Desenvolvimento de Competências - capacitação em uma competência ou conhecimento específico, mapeado pela empresa.

Todavia, apenas o conteúdo não faz um curso. A *criação de cursos* para a EAD requer não apenas o especialista em conteúdo, conhecido como “conteudista” ou professor-autor; é preciso profissionais da área de instrução pedagógica e *web* que possam criar o design instrucional e organizar o conteúdo em uma estrutura elaborada que se faça compreender à distância e especialistas em tecnologia da informação e comunicação que possam orientar o professor-autor e os instrucionais pedagógicos e *webs* sobre o melhor uso de cada tecnologia disponível.

Entretanto, é importante destacar que os especialistas em conteúdo não precisam ser *experts* em tecnologia e elaboração de instruções. Para tanto, faz-se necessário compreender que algumas responsabilidades precisam ser assumidas por especialistas distintos. Face a este contexto, Moore e Kearsley (2007) colocam em destaque que:

Os profissionais que criam as instruções devem trabalhar com os especialistas em conteúdo para ajudá-los a decidir sobre assuntos como: os objetivos do curso, os exercícios e as atividades que os alunos deverão realizar, o layout do texto e as ilustrações (seja em exemplares impressos ou em materiais pela internet), o conteúdo de segmentos gravados em áudio ou vídeo e as questões para sessões interativas nas salas de bate-papo on-line ou por áudio ou videoconferência. Designers gráficos, programadores de internet e outros especialistas em mídia devem ser agrupados para transformar as ideias dos especialistas em conteúdo e dos profissionais que elaboram as instruções em materiais e programas do

curso, de boa qualidade (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 15).

Continuando, enfatizam:

É preciso decidir sobre que parte das instruções pode ser veiculada mais eficazmente, considerando cada mídia em particular. Por fim, os especialistas em avaliação e pesquisa devem planejar o modo de avaliar o aprendizado individual do aluno, bem como a eficácia de todos os aspectos do curso de educação a distância, a fim de assegurar que ele dê certo; em outras palavras, atender às necessidades dos alunos e da organização de ensino, e proporcionar um aprendizado com redução de custo (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 15).

Acredita-se que, assim, analisando os fatores relativos à *criação do programa/curso*, torna-se possível entender que os melhores cursos são elaborados por equipes em que muitos especialistas com habilidades distintas trabalham juntos, trocando experiências e informações com o objetivo de somar os esforços e os conhecimentos para obtenção de um produto de qualidade.

A componente *mídia (tecnologia)* na EAD é responsável por estabelecer a comunicação entre a organização de ensino e o aluno; em outras palavras, disponibilizar o material do curso e viabilizar a interação via tecnologias. Moore e Kearsley (2007), discutindo a tecnologia, destacam que a mais mencionada atualmente é a do computador conectado à Internet, porém existem outras tecnologias que incluem mídia impressa, CD-ROMs, áudio e vídeoteipes, rádio, televisão, software e áudio/videoconferência. Para os autores, as tecnologias podem ser classificadas de diversas maneiras, em destaque para as tecnologias gravadas como o CD-ROMs e as interativas como a audioconferência.

Outro componente do modelo de Moore e Kearsley (2007) que merece ser observado é a *Interação*. Segundo os autores, os alunos a distância precisam se comunicar com as pessoas na instituição de ensino e com os instrutores. Essa comunicação tem por objetivo auxiliar todo o indivíduo a converter as informações recebidas em conhecimento. Portanto, “a natureza e a extensão da interação considerada apropriada varia de acordo com a filosofia organizacional e dos criadores, a natureza da matéria de ensino, a maturidade dos alunos, sua localização e a tecnologia usada no curso” (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 16).

Assim, parece possível afirmar que além de disponibilizar os materiais distribuídos pela mídia, é preciso prover os alunos de toda a informação necessária para o bom andamento do curso; em outras palavras, disponibilizar recursos que viabilizem a interação dos alunos com as pessoas da instituição (administrativo, pessoal da tecnologia, secretaria), dos alunos com os instrutores, dos alunos entre si, dos alunos com outros atores, aspectos que se fazem necessários para a Educação a Distância de qualidade.

Somando-se ao aspecto *Interação* acima citado, Moore e Kearsley (2007) destacam:

Em muitos programas, os educadores consideram importante também desejável que os alunos interajam. Com a tecnologia de teleconferência, os criadores podem formar grupos de alunos em cooperação, e os instrutores podem facilitar o apoio entre os colegas e a obtenção de conhecimento pelos alunos. Com o advento da tecnologia da internet, isso pode ser feito de um modo assíncrono, e os alunos podem participar de grupos 'virtuais' sem precisarem estar fisicamente presentes em um local de recepção, conforme ocorre com o áudio ou na videoteleconferência" (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 17, *grifo do autor*).

Em continuidade, Moore e Kearsley (2007) destacam também, que os alunos podem interagir com a equipe de apoio da instituição para resolver problemas técnicos, conhecidos como problemas de Tecnologia da Informação (TI). Para entender essa interação, podemos ilustrar algumas situações bem comuns que acontecem não somente nos cursos presenciais, mas também na modalidade a distância, tais como: quando o aluno não consegue baixar a videoaula da disciplina; não consegue imprimir o material disponível; esquece *login* e senha de acesso ao ambiente; perde o prazo de enviar a lista de exercício; solicita prorrogação na atividade do Fórum; solicita segunda via de boleto, declaração, notas na secretaria entre outras situações rotineiras no âmbito escolar.

Acrescentado-se aos componentes do modelo, destaca-se ainda a questão do *Ambiente de aprendizado*, enfatizando-se que este exerce "impacto sobre a eficácia das partes do sistema controladas pela instituição educacional"(MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 18). Para os autores, o Ambiente de aprendizado pode ser o local de trabalho, a residência, uma sala de aula, um centro de aprendizado, um hotel, um avião, um trem ou um ônibus. Contudo, em quase todos esses locais, os alunos estão sujeitos a distrações; o que nos possibilita inferir que é preciso que os alunos criem hábitos de estudo e disciplina, identificando o melhor local e o melhor horário para realmente se dedicarem aos estudos. Dentro de tal prisma, enfatizam:

Algumas entidades [...] podem organizar centros de estudos locais em que os alunos tomam parte de sessões face a face. Esses locais podem ter material e equipamento de instrução e talvez uma pequena biblioteca. Podem proporcionar espaço com divisórias para estudo individual ou oferecer salas para reuniões de grupos ou reuniões privadas com orientadores ou conselheiros. Os centros de aprendizado precisam ser gerenciados por um administrador preparado, que pode necessitar de uma equipe de apoio, dependendo do tamanho do centro (MOORE E KEARSLEY, 2007, p. 18).

O último componente do modelo de Moore e Kearsley (2007) e não menos importante, o Gerenciamento e Administração apresenta alguns pressupostos que segundo os autores podem nortear uma Educação a Distância de qualidade:

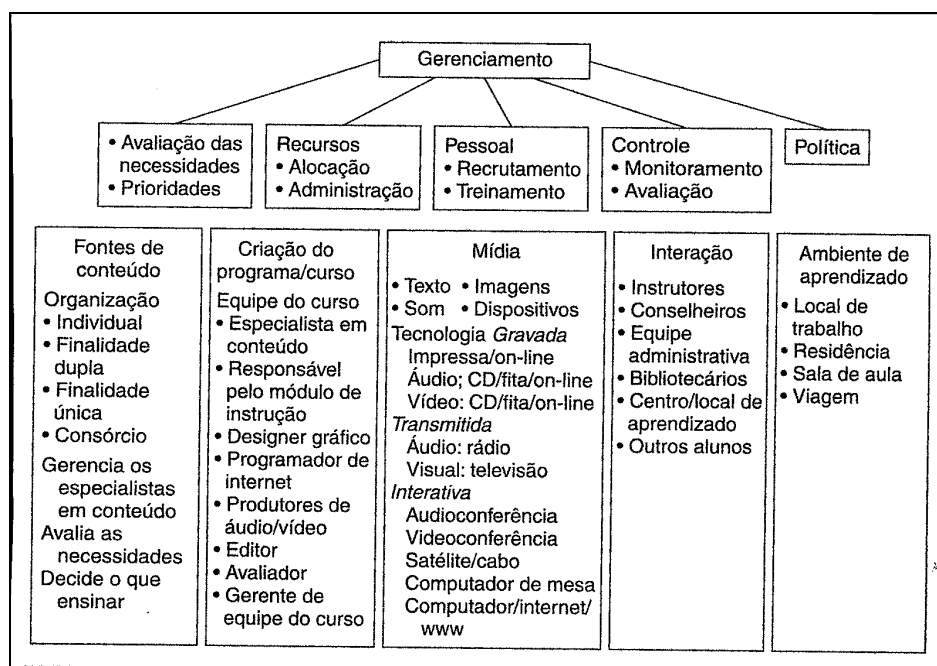
- "Os gerentes são responsáveis por todos os subsistemas que conduzem à

criação, veiculação e implementação do programa, iniciando com o difícil processo de avaliação das necessidades dos alunos, que não são facilmente acessíveis.

- Os gerentes precisam gerir os recursos, em virtude de uma grande parte do ensino ser na forma de programas que precisam ser preparados muito tempo antes da matrícula dos alunos.
- É necessário um investimento considerável e imediato de dinheiro e de outros recursos, muito antes de poder recuperá-lo pelo pagamento das mensalidades escolares.
- Usar tecnologia e concorrer com outras instituições significa que é preciso investir para assegurar produtos de mídia de boa qualidade.
- Os administradores precisam garantir que recursos financeiros, colaboradores e tempo sejam gerenciados, para que os cursos sejam produzidos em tempo hábil e que numerosas tarefas relacionadas ao trabalho se coordenem entre si.
- Corpo docente e colaboradores adequados precisam ser recrutados e treinados.
- Mecanismos de feedback e avaliação são vitais, porque, se alguma parte do sistema tiver uma falha, todo o sistema ficará prejudicado.
- Os dirigentes precisam participar do processo político, auxiliando os formuladores de políticas a compreender o potencial da educação a distância, obtendo financiamento e propiciando a mudança na cultura organizacional necessária para a inclusão de métodos de ensino desconhecidos” (MOORE E KEARSLEY, 2007, p. 19).

A FIG. 6 a seguir ilustra o modelo geral proposto pelos autores.

FIGURA 6 - Modelo sistêmico para a Educação a Distância



Fonte: Adaptado de MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 12.

Conforme já descrito anteriormente, o modelo de Moore e Kearsley (2007) é mais abrangente e destaca-se por considerar a estrutura da instituição. Em síntese, é possível inferir tendo como fundamento os pressupostos indicados acima que a estrutura da instituição, elemento que o diferencia dos demais modelos aqui analisados, pertence ou está vinculado ao componente Gerenciamento e Administração.

Ao longo desse estudo sobre os tipos de modelos de planejamento instrucional para a EAD e seus elementos, foi possível observar que estes são essenciais em qualquer organização que adota ou pretende adotar a Educação a Distância. Podemos ir além afirmando que cada elemento ou componente apresenta um grau de interdependência que não pode ser ignorado pela organização; em particular, pelos seus dirigentes. Contudo, cabe salientar que todos os componentes sofrem uma grande influência política pelos dirigentes e qualquer alteração em um componente exerce um efeito imediato nos demais.

No que se refere aos modelos estudados, estes apresentam aspectos específicos e distintos que nos levaram a pensar de que forma fosse possível elaborar um modelo que abarcasse os principais componentes e elementos. Destacamos que a importância e a centralidade dos estudos está no modelo de Moore e Kearsley (2007), por consideramos o mais pertinente e que dá a base para a proposição de um modelo geral dos principais componentes de um sistema de desenvolvimento e gestão de EAD, conforme sistematizado na FIG. 7.

Em continuidade, é perceptível que a maioria das organizações está mais preocupada em agregar novas tecnologias de comunicação aos seus modelos, deixando de lado os outros componentes, uma vez que o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação trouxe novas perspectivas para a Educação a Distância devido à rápida emissão e distribuição de conteúdos, à interação com informações, recursos e pessoas, assim como à flexibilidade do tempo e à quebra de barreiras espaciais.

Portanto, nesse cenário, universidades, escolas, centros de ensino e organizações empresariais lançam-se ao desenvolvimento de portais educacionais ou cursos a distância, com suporte em ambientes digitais de aprendizagem que funcionam via Internet, para realizar tanto as formas consagradas de formação, transmitindo conteúdos digitalizados, quanto os processos de comunicação multidirecional e produção colaborativa de conhecimento.

Sabe-se, entretanto, que os meios, por si só, não são capazes de trazer contribuições para a área educacional e que eles são ineficientes se usados como o ingrediente mais importante do processo educativo, ou sem a reflexão humana. Mesmo aqueles que defendem a tecnologia, proclamando apenas seus benefícios, devem considerar que a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) deve adequar-se às necessidades de determinado projeto político-pedagógico, colocando-se a serviço de seus objetivos e nunca os determinando.

Portanto, as organizações precisam enxergar que mesmo com todas as possibilidades tecnológicas que estão sendo abertas e que se constituem elementos fundamentais na relação com a Educação a Distância, possibilitando atingir um grande número de pessoas e grupos, proporcionando maior acesso ao conhecimento e à democratização da educação e do saber, a Educação a Distância deve ser compreendida como projeto instrucional educativo, de forma a contribuir para ampliar, em qualidade e quantidade, as oportunidades educacionais.

É necessário um planejamento eficaz, dinâmico e adequado frente às demandas de atendimento, não só dos clientes externos (alunos e comunidade), como relativas às necessidades de coordenação e satisfação dos clientes internos (docentes e equipe técnico-pedagógica). Não se trata, portanto, apenas de infraestrutura tecnológica, declaração de princípios pedagógicos e de um local físico devidamente identificado, mas de um ponto de referência institucional que norteie e agregue os recursos de planejamento e desenvolvimento da Educação a Distância, com critérios claros de planejamento e gestão, bem como instrumentos para acompanhar e coordenar cada etapa do trabalho.

O QUADRO 9 apresenta de forma sintética os quatro modelos de planejamento instrucional consagrados para a Educação a Distância (EAD) analisados nesse capítulo.

QUADRO 9 - Modelos de planejamento instrucional consagrados para a EAD

MODELOS	FASES
Modelo Dick and Carey (1990)	Metas instrucionais, análise instrucional, comportamentos de entrada e características, objetivos de desempenho, critérios – referenciados de itens de avaliação, estratégias instrucionais, materiais instrucionais, avaliação formativa e avaliação somativa.
Modelo Eastmond (1994)	Diagnóstico, <i>design</i> e desenvolvimento e avaliação.
Modelo Willis (1996)	<i>Design</i> , desenvolvimento, avaliação e revisão.
Moore e Kearsley (1996, 2007)	Diagnóstico, <i>design</i> , implementação, interações, ambiente e gerenciamento e administração.

Fonte: Adaptado pela autora.

Face a este contexto, identifica-se a necessidade de aprofundar na questão prática de como a Educação a Distância se realiza, isto é, uma análise dos processos educativos de EAD vivenciados no contexto da estrutura profissional das equipes envolvidas; em outras palavras, o “contexto prático” de como se dá a EAD e dos papéis de cada profissional, com vistas a investigar e analisar a questão informacional nas equipes de produção na EAD.

4.1 Os principais componentes de um sistema de desenvolvimento e gestão de EAD

Conforme mencionado anteriormente, as organizações ou instituições investem na Educação a Distância geralmente preocupando-se com a escolha do ambiente de aprendizagem e com as tecnologias a serem adotadas. Entretanto, muito mais do que escolha tecnológica ou plataforma, o planejamento e execução de um projeto de Educação a Distância requer um trabalho de organização e funcionamento detalhado, que se desdobra em inúmeras tarefas.

Tal organização e funcionamento geram pontos comuns que passam a ser identificados no desenvolvimento e na gestão de um sistema de EAD, o que representa para o campo da Educação, desafios imensos, tanto teóricos quanto práticos. Estes desafios são demarcados pelos seguintes aspectos: a opção da instituição pela EAD com justificativas legitimadas; o público-alvo (para quem se

destinam os cursos); os objetivos definidos; o planejamento instrucional realizados por profissionais da área; o projeto pedagógico do curso (conteúdos dosados e adequados, bem como as referências bibliográficas). A estes se acrescentam: a organização e administração do sistema; métodos e meios de interação; os recursos didáticos; a avaliação do projeto e da aprendizagem; a comunicação e a interatividade entre todos os subsistemas envolvidos no processo e o acompanhamento e o atendimento do aluno.

Entre os grandes desafios enfrentados para a implantação de programas e cursos na modalidade de EAD estão o desenvolvimento e a gestão dos sistemas. A palavra gestão envolve o planejamento, a organização e o controle das ações para que uma organização possa atingir seus objetivos. O planejamento trata da definição de objetivos, recursos e atividades estabelecendo as melhores alternativas para se alcançar as metas estabelecidas. A organização refere-se à atribuição das responsabilidades, à delegação e à forma de relacionamento entre as pessoas. O controle compreende atividades de acompanhamento, orientação e avaliação do planejamento e da organização.

Tendo como fundamento as análises de CIRIGLIANO (1986), LANDIM (1997), BELLONI (1999), PRETI (2000), FREEMAN (2003), PETERS (2003), FILATRO (2004), CUNHA e SOUZA (2006), RODRIGUES (2006), CORRÊA (2007), MOORE e KEARSLEY (2007), RIBEIRO, TIMM e ZARO (2007) e ROSINI (2007), vamos encontrar a indicação de que se incluem aí a Instituição/Dirigentes/Gestores, o Desenho do Projeto, a Equipe Profissional, a Comunicação/Interação, os Recursos Educacionais, a Infraestrutura de Apoio, a Avaliação, os Convênios e Parcerias, a Transparência nas Informações, as Políticas e a Implementação da Mudança Institucional e o Investimento/ Sustentabilidade Financeira. A partir dessa percepção, por meio da FIG. 7, representa-se um leque de atividades, ou seja, um modelo geral que ilustra e permite a fácil e imediata visualização dos principais componentes de um sistema de desenvolvimento e gestão de EAD.

Em síntese, a análise e a avaliação de um modelo de planejamento instrucional de EAD tendo como referência as proposições de DICK E CAREY (1990), EASTMOND (1994), WILLIS (1996), e MOORE e KEARSLEY (1996,2007), somado as formulações dos autores acima citados tornou-se possível identificar e selecionar os elementos e componentes que devem estar presente no modelo de EAD, com vistas a articular e propor uma nova estrutura para desenvolvimento e gestão de um sistema de EAD.

Os tópicos subsequentes correspondem aos desdobramentos das ações relativas ao desenvolvimento e gestão do sistema de EAD. Cabe destacar que esse

processo ocorre de forma dinâmica e que não há uma ordem ou linearidade entre as ações e os elementos.

FIGURA 7 – Elementos de um sistema de desenvolvimento e gestão de EAD



Fonte: Desenvolvida pela autora.

É importante destacar que fica a critério de cada instituição incorporar outros elementos, uma vez que cabe a ela definir, de acordo com a sua proposta, os recursos necessários para preparar seus cursos e programas a distância, passíveis de atender às suas particularidade e às necessidades de sua clientela. As exigências variam de acordo com a natureza do curso, o tipo de aluno e as tecnologias envolvidas.

Portanto, o desenho de um curso de Educação a Distância irá variar atendendo a distintas demandas e as dinâmicas de sua construção em decorrência das múltiplas situações e propostas a serem atendidas. Sob tal ótica, Ribeiro, Timm

e Zaro (2007), postulam:

De acordo com o porte da instituição de ensino ou de sua abrangência e diversidade de atuação, uma solução única pode não mostrar-se adequada. A tendência maior é a de serem adotados desenhos diversos de cursos a distância e esta diversidade de soluções de EAD pressiona para a necessidade de um domínio de todas as etapas de produção e operação de um curso a distância. Principalmente quando a instituição trabalha com variados níveis e tipos de educação profissional e/ou ensino superior, cresce a exigência de desenhos de cursos a distância que contemplem e atendam essas demandas particulares. Assim, uma mesma instituição de ensino poderá ter cursos na modalidade a distância com características diferenciadas, baseadas em suportes midiáticos e de tipos de interação distintos, com estruturas de tutoria diversas e com logísticas de aulas, estratégias pedagógicas e professores diferenciados (RIBEIRO; TIMM; ZARO, 2007, p.5).

Prosseguindo nesta sistematização, pode-se apontar que inúmeras são as possibilidades de estruturação dos sistemas em decorrência não só de seus fins, como dos meios e recursos disponíveis.

Sustentando-se nas discussões dos autores indicados acima, discorre-se a seguir sobre cada um dos elementos que consideramos essenciais no contexto de desenvolvimento e gestão da EAD. Nesse sentido, conhecer todos os aspectos da gestão da EAD é requisito essencial para que a mesma seja desenvolvida de forma profissional e com qualidade. Cabe destacar que os componentes não estão em ordem de importância ou prioridade, embora todos possam atingir diferentes graus de detalhamento na investigação. Para cada um dos elementos apontados na FIG. 7, há um desdobramento dos indicativos e as especificações das ações de cada desdobramento estão contidos nos APÊNDICES J, K, L, M, N, O, P, Q e R deste documento.

4.1.1 Instituição/Dirigentes/Gestores

Inicialmente é necessário explicitar que para esse item encontram-se presentes os seguintes desdobramentos: o Planejamento Estratégico, a Gestão e Administração do Programa, o Quadro de Colaboradores, a Infraestrutura de Apoio, o Investimento/ Sustentabilidade Financeira, a Avaliação, Políticas e Implementação da Mudança Institucional.

Assim, para oferecer um curso a distância é preciso investimento em profissionais, infraestrutura tecnológica, produção de materiais didáticos, sistemas de comunicação, monitoramento e gestão, implantação de polos, logística, suporte de tutoria, entre outros. As instituições/dirigentes/gestores são os responsáveis por dirigir e administrar todos os recursos necessários, e portanto a decisão e o compromisso destes são fundamentais para o sucesso do programa.

Em razão desta ótica de gestão cabe a estes viabilizar o projeto

institucional de EAD e prover os elementos que vão dar suporte a esse tipo de gestão. No que se refere a instituição a mesma tem a responsabilidade de capacitar técnica, pedagógica e cientificamente, os profissionais ligados à EAD e sugerir políticas tecnológicas institucionais. Compete ainda à instituição responsabilizar-se por manter uma infraestrutura técnica, operacionalmente voltada ao apoio do processo de ensino-aprendizagem a distância.

Conforme se depreende da literatura, compete aos dirigentes da EAD as seguintes responsabilidades: o Planejamento Estratégico, a Gestão e Administração do Programa, o Quadro de Colaboradores, a Infraestrutura de Apoio, o Investimento/ Sustentabilidade Financeira, a Avaliação, Políticas e Implementação da Mudança Institucional. A FIG. 8 ilustra as principais responsabilidades que recaem sobre a Instituição/ Dirigentes/Gestores.

FIGURA 8 - Responsabilidades da instituição/dirigentes/gestores em um sistema de EAD



Fonte: Desenvolvida pela autora.

Visando entender o que representa os elementos acima indicados, vamos, em continuidade a presente discussão, esclarecer o significado relativo a cada um dos elementos acima citados.

4.1.1.1 Planejamento estratégico

No planejamento estratégico encontram-se presentes os seguintes elementos: missão, valores e a escolha/Iniciativa. Os principais itens do Planejamento Estratégico estão indicados na FIG. 9 a seguir.

FIGURA 9 - Principais itens do planejamento estratégico



Fonte: Desenvolvida pela autora.

De acordo com Moore e Kearsley (2007), o planejamento estratégico inicia com a definição de uma missão e de uma visão para a Instituição. Para os autores, a missão deve ser “baseada no conceito do lugar da instituição na sociedade, geralmente também com base em uma autoconscientização do seu papel histórico” (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 202). Em outras palavras, a missão é uma declaração sobre o que a organização é; sobre sua razão de ser e serve de critério geral para orientar a tomada de decisão. Sendo assim, pode-se dizer que a missão de uma instituição deve refletir o ser/resolver/fazer. Já a visão é como a empresa pretende chegar à missão.

De acordo com a FIG. 9, há outros elementos que precisam ser considerados dentro do planejamento estratégico. Para cada um desses elementos há um desdobramento contido no APÊNDICE J.

4.1.1.2 Gestão e administração do programa

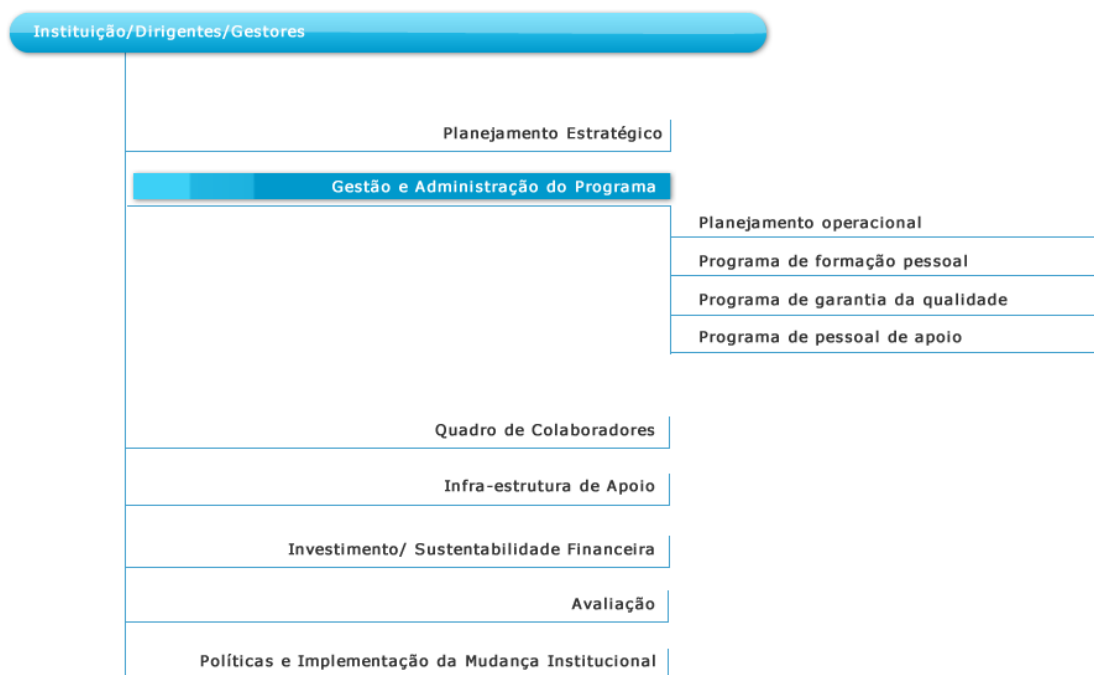
Embora muitas organizações responsáveis pela educação se constituam como empresas, percebe-se que em relação aos sistemas de ensino sua estrutura administrativa apresenta-se comprometida, muitas vezes sem uma estratégia clara e sem um planejamento consistente. A Educação a Distância possui vários subsistemas integrados. Isto requer uma gestão e uma administração de rotinas que inclui todos os eventos e atividades envolvidos no processo e que precisam ser planejados com grande antecedência. Sob tal ótica, Moore e Kearsley (2007) indicam alguns eventos e atividades a considerar na gestão e administração de um programa de EAD:

- “Decidir que cursos oferecer;
- Administrar o processo de criação e implementação dos cursos;
- Nomear, treinar e supervisionar o pessoal acadêmico e administrativo;
- Informar os alunos potenciais a respeito dos cursos que estão disponíveis e de como fazê-los;
- Matricular os candidatos e cuidar dos procedimentos de admissão;
- Cobrar taxas, conceder bolsas de estudo e manter a contabilidade;
- Estabelecer e manter serviços de instrução e de aconselhamento para os alunos;
- Cuidar dos procedimentos de avaliação dos alunos, dar notas, conceder certificados e diplomas;
- Instalar e manter bibliotecas e centros de estudo;
- Obter e cuidar da manutenção da tecnologia, especialmente servidores e outros equipamentos de informática;
- Manifestar continuamente a qualidade, a eficácia e a eficiência do programa” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 205).

A análise da realidade das organizações revela que a extensão e a complexidade dos eventos e das atividades, por envolver um conjunto de processos integrados de gestão e administração, variam de acordo com o tipo de sistema de EAD adotado pela instituição. Face a este contexto, tendo como base as formulações de Freeman (2003, p.175-176), torna patente a necessidade de uma instituição implantar um Planejamento operacional, um Programa de formação do pessoal, um Programa de garantia da qualidade e um Programa de pessoal de apoio.

A FIG. 10 representa os itens de uma estrutura básica de Gestão e Administração presente no elemento Instituição/Dirigentes/Gestores de um sistema de desenvolvimento e gestão de EAD. As especificações das ações de cada um desses elementos estão contidos no APÊNDICE K.

FIGURA 10 - Estrutura básica de gestão e administração de um programa de EAD



Fonte: Desenvolvida pela autora.

4.1.1.3 Quadro de colaboradores

A identificação clara de todos os colaboradores que serão necessários para criar, e operar um programa ou criar e operar uma instituição nova é uma tarefa primordial para os dirigentes. Cabe a estes definir qual é a estrutura mais adequada para o sistema da instituição; quais os profissionais que devem fazer parte da equipe; quais são os serviços que devem ser prestados para o funcionamento e implantação da EAD numa perspectiva institucional..

No que se refere à estrutura do quadro de colaboradores, pode-se afirmar que a mesma é modificada ao longo do tempo em função de inúmeros projetos de EAD que a instituição desenvolve e da quantidade expressiva de alunos envolvidos.

Considerando, portanto, o que nos permite qualificar como uma gestão eficiente de recursos humanos, além de uma implementação da Educação a

Distância com um enfoque profissional e de qualidade encontramos nas instituições que trabalham com EAD os seguintes colaboradores: especialistas nas disciplinas ou conteúdos (professores–autores/conteudistas); criadores das instruções (instrucionais pedagógicos e instrucionais web); revisores; instrutores ou monitores para ensinar os cursos criados; especialistas em apoio aos discentes (tutores); especialistas em tecnologia e técnicos responsáveis pela manutenção dos sistemas de comunicação e dos recursos tecnológicos; gestores/administradores; bibliotecários; gerentes operacionais locais; laboratoristas, técnico-administrativos (secretaria, financeiro e auxiliares); dirigentes (reitores, presidente e outros executivos).

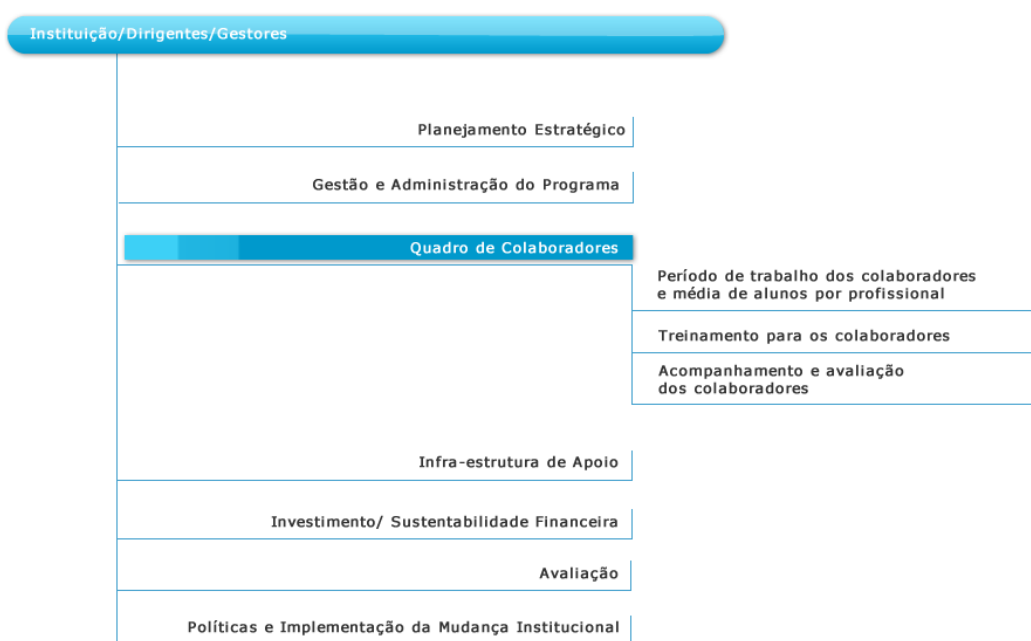
Segundo Freeman (2003),

Gerir uma instituição de EAD requer uma diversidade de conhecimentos muito maior do que gerir uma escola, um liceu ou uma universidade, e, no seu todo, não será possível recrutar pessoal com estes conhecimentos. A instituição terá de desenvolver o seu próprio pessoal, até que ele atinja a diversidade e profundidade de conhecimentos necessários. Realisticamente, isto demora o seu tempo, e não será exagero dizer que uma nova instituição de EAD precisa de 2 a 5 anos até que o **núcleo** do seu pessoal atinja o pleno da sua capacidade operacional (FREEMAN, 2003, p.11, grifo do autor).

Vale acrescentar que além da composição do quadro de colaboradores, mas ainda estritamente relacionado a ele, pode-se apontar três questões que incidem sobre a instituição: o período de trabalho dos colaboradores (parcial x integral) e média de alunos por profissional; o treinamento para os colaboradores e o acompanhamento e a avaliação dos colaboradores. Para cada um desses elementos, há um desdobramento contido no APÊNDICE L.

Pelo esquema da FIG. 11, visualiza-se as três questões que incidem sobre a instituição no que se refere ao quadro de colaboradores e em seguida, descreve-se, de forma sucinta, os pontos fundamentais característicos da *Infraestrutura de Apoio*, já que estes se constituem em subsídios para a análise, nos termos indicados no elemento *Instituição/Dirigentes/Gestores*.

FIGURA 11 – Três questões relacionadas ao quadro de colaboradores



Fonte: Desenvolvida pela autora.

4.1.1.4 Infraestrutura de apoio

Os cursos oferecidos por meio de EAD requerem, além de um planejamento estratégico, de uma gestão e administração do programa e quadro de colaboradores diferenciados, uma infraestrutura de apoio planejada capaz de dar conta e apoiar todas as atividades do sistema com qualidade, considerando a importância da mudança constante, da inovação e da intensificação das oportunidades tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista das políticas públicas, destinadas a garantir o acesso universal à educação de boa qualidade.

É de responsabilidade dos dirigentes/gestores identificar as reais necessidades de se investir na infraestrutura de apoio para um curso em EAD, uma vez que ao decidir implantá-lo é preciso considerar que nem todos os serviços ou materiais podem ser disponibilizados pela Internet, representando um significativo investimento para as instituições, embora a Educação a Distância renuncie da relação face a face no processo ensino-aprendizagem.

Nesse trabalho, optou-se por subdividir a infraestrutura de apoio em infraestrutura material e infraestrutura física. Dentre os elementos imprescindíveis ao sistema estão:

1. Infraestrutura material: refere-se aos equipamentos de televisão, videocassetes, áudio-cassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, serviços para Internet, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou *stand alone* e outros, dependendo da proposta do curso.
2. Infraestrutura física: refere-se às instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento aos estudantes, professores, tutores e demais colaboradores – Polos/ Centros de Apoio; Centros de documentação e informação ou midiatecas que englobam as bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas³⁸ e infotecas; Laboratórios de informática e Laboratórios específicos / científicos (quando for o caso).

Conforme pode ser observado, a FIG. 12 destacam-se os principais itens da Infraestrutura de Apoio. As especificações para cada um dos itens da infraestrutura física estão contidas no APÊNDICE M.

FIGURA 12 – Itens da Infraestrutura de apoio



Fonte: Desenvolvida pela autora.

³⁸ Local destinado a guardar os jornais e as publicações periódicas.

4.1.1.5 Investimento / sustentabilidade financeira

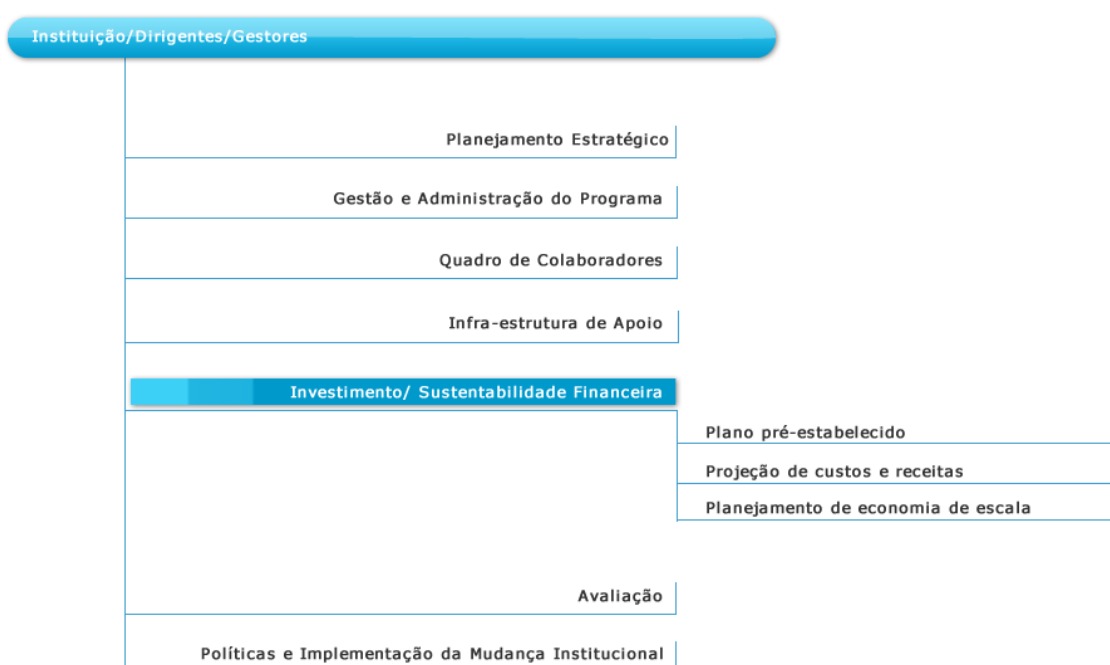
A Educação a Distância (EAD) exige um elevado nível de investimento inicial que engloba a implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de EAD, a capacitação dos profissionais envolvidos, a disponibilização de recursos educacionais, a produção do material didático etc.

Portanto, cabe aos dirigentes das instituições tomarem as decisões em relação ao quanto investir e gastar para que um sistema de EAD funcione da melhor forma possível de modo que um curso não tenha que ser interrompido antes de ser finalizado, prejudicando os alunos e comprometendo o nome da instituição.

Assim, é importante que a instituição no seu plano de Investimento/Sustentabilidade Financeira inclua: um Plano pré-estabelecido; uma Projeção de custos e receitas e um Planejamento de economia de escala. As especificações das ações de cada elemento estão contidas no APÊNDICE N.

A FIG. 13, a seguir, representa os itens que fazem parte do Investimento/ Sustentabilidade Financeira.

FIGURA 13 – Itens orientadores do investimento/ sustentabilidade financeira



Fonte: Desenvolvida pela autora.

4.1.1.6 Avaliação

Promover a efetivação da qualidade é um dos principais desafios para as instituições de ensino, uma vez que a avaliação pode ser tomada como um referencial básico dos processos de supervisão de qualidade. Em se tratando de um sistema de EAD, a questão ainda é mais delicada, porque os cursos na modalidade de EAD ainda são, por muitos, alvo da falta de credibilidade.

A realização dos processos avaliativos é de responsabilidade dos dirigentes que por meio dos seus indicadores subsidiam as ações, as estratégias e as atividades das instituições. Um desempenho insatisfatório de um indicador pode levar a instituição a determinar medidas de enfoque corretivo como forma de orientar as instituições na busca da qualidade, assim como um resultado positivo pode valer como ferramenta de referência quanto às condições de ensino de cursos e de instituições.

Segundo Rodrigues (1998), os critérios da própria avaliação consiste em: possuir um planejamento com objetivos claros e aprovados pelos dirigentes, ser formativa e somativa, usar um maior número possível de alternativas para coleta de dados, usar métodos quantitativos e qualitativos, divulgar os relatórios de forma clara e objetiva, e conter informações consistentes que possam subsidiar decisões futuras.

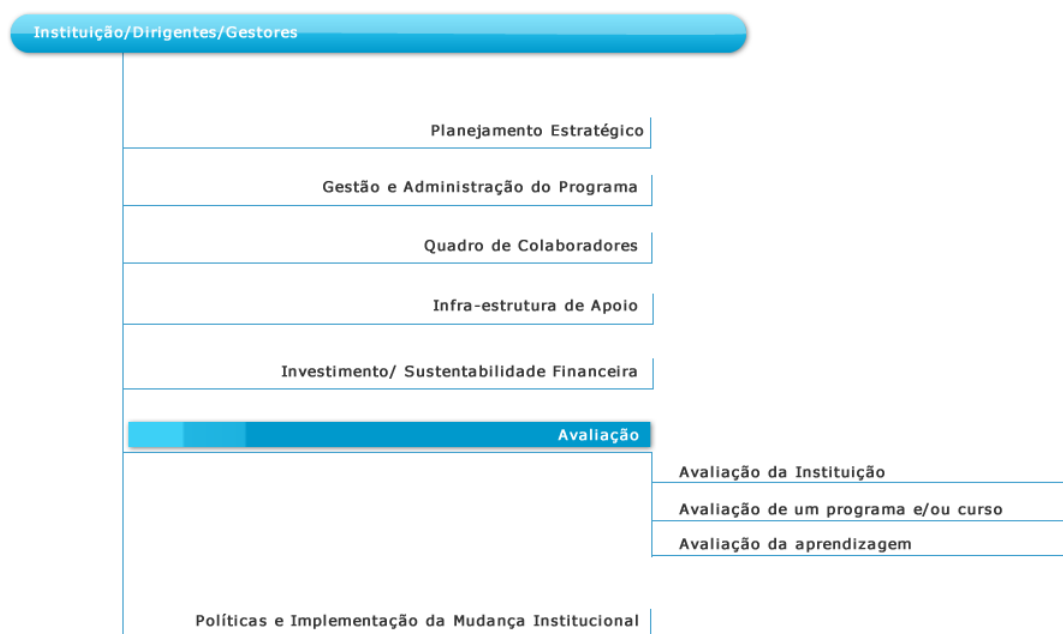
Quanto à avaliação formativa e a somativa, vale apontar que a avaliação formativa consiste em avaliar o andamento do programa ou curso, os progressos dos alunos e os problemas que os alunos estão enfrentando. Segundo Thorpe (1993, p. 9), essa avaliação tem por objetivo “medir os progressos em relação ao alcance dos objetivos do programa”. Já a avaliação somativa busca verificar se os objetivos do programa ou curso foram atingidos e o que os estudantes aprenderam. Para Thorpe (1993), essa avaliação consiste em medir a eficiência de um programa após concluído. Em prosseguimento, discutindo as questões relativas aos tipos de avaliação de aprendizagem em EAD, Morgan e O’Reilly (1999) destacam: a avaliação formativa, que segundo os autores são “todas as atividades destinadas a motivar, melhorar a compreensão e dar aos alunos uma indicação da sua progressão” (MORGAN; O’REILLY, 1999, p.15) e a avaliação somativa “destinada a registrar ou reportar uma estimativa do aproveitamento dos estudantes” (MORGAN; O’REILLY, 1999,p.15).

Considerando os aspectos acima, o processo de avaliação deve englobar três dimensões distintas: a Avaliação da Instituição, a Avaliação de um programa e/ou curso e a Avaliação da Aprendizagem. Para cada uma dessas dimensões, há

um desdobramento contido no APÊNDICE O.

A FIG. 14 destaca os itens da Avaliação.

FIGURA 14 – Itens da avaliação



Fonte: Desenvolvida pela autora.

Concretamente, cabe à instituição definir os métodos, os tipos de avaliação e os critérios que coincidem com a filosofia que deseja que o seu sistema de EAD tenha, analisando os prós e contras no seu sistema de EAD. É pertinente destacar que quaisquer que sejam os tipos de avaliação e seus critérios adotados, eles têm de ser comunicados aos estudantes e tutores com clareza, tal como deverá acontecer com todos os trabalhos.

4.1.1.7 Políticas e implementação da mudança institucional

Ao lançar um projeto para EAD, compete à instituição que deseja investir nessa modalidade de ensino que defina um conjunto de princípios em função dos quais os dirigentes possam subsidiar suas ações de maneira a atender as necessidades da instituição e dos seus usuários. Nesse contexto, a instituição precisa elaborar uma política institucional que concretize um sistema de gestão em EAD que estabeleça metas a curto, médio e longo prazo; estabeleça prioridades e previsão de participação no orçamento global; implemente uma política de capacitação e atualização permanente das equipes responsáveis pela sua implementação, inclusive com a formação de tutores e de professores – autores

(produtores de material instrucional); desenvolva uma política de formação e aperfeiçoamento de pessoas para atuar em EAD e implemente uma política estabelecida por meio da promoção de cursos e outras atividades de formação e capacitação.

A estes somam-se ainda, a definição de uma política institucional de apoio à produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologias para EAD, a adoção de políticas de fomento e de diversidade de experiências de EAD, a adoção de padrões nacionais e internacionais para os materiais didáticos e atividades síncronas do curso e a adoção de políticas institucionais referentes ao corpo docente, tais como: remuneração, carga de trabalho e direitos de propriedade intelectual.

Entretanto, ressalva-se que as políticas variam entre as instituições e dentro desta, tendo em vista a natureza, carga horária e elaboração do curso. Mas o ideal seria que as instituições, não apenas no âmbito das Universidades Federais e Estaduais, mas também no privado, assumissem como uma de suas políticas “prioritárias”, que a EAD se constitua em um instrumento importante de democratização do acesso ao ensino superior e buscassem, diante desse pensamento, estabelecer um conjunto de políticas e ações para disseminar práticas pedagógicas inovadoras nos cursos, bem como estabelecer programas que potencialize a abertura da Universidade/Faculdade a amplas camadas sociais que não têm acesso ao ensino.

Deve-se ainda somar às informações anteriores o fato de que estabelecer uma política institucional e assegurar que se mantenha atualizada requer um meio sistemático de planejamento que envolva os gestores de EAD, a coordenação dos cursos de EAD, (preferencialmente integrada por pessoas que se identificam com esta modalidade de ensino), a equipe multidisciplinar, a equipe de tutoria, os docentes, a equipe de logística, de avaliação e de infraestrutura tanto no processo de formulação de novas políticas quanto nos processos de revisão das políticas existentes.

Contudo, paralelamente, as instituições educacionais ao lançar um projeto para EAD se deparam no âmbito das próprias instituições com algumas resistências a modalidade, dentre elas:

- a falsa crença do docente de que a EAD não dá trabalho por se tratar de um processo que, uma vez definido, não necessita mais da sua atenção;
- a resistência dos profissionais ao uso de novas tecnologias com receio de sua substituição pelos aplicativos como plataformas de ensino e ambientes virtuais de aprendizagem;

- a falta de domínio das tecnologias e da adaptação da pedagogia às tecnologias disponíveis;
- a cultura educacional tradicional pela valorização do contato presencial;
- a cultura que considera o “ensino” sob a figura do professor em uma sala de aula (o detentor do conhecimento);
- a visão dos administradores das instituições educacionais que crêem que a EAD é mais barata que a educação presencial;
- a visão do aluno acreditando que o ensino na modalidade a distância é mais fácil que a presencial, exigindo assim menos esforço.

Na implantação da EAD, costuma haver, nas instituições, certa desconfiança inicial e até um distanciamento. A implementação da mudança institucional requer cautela por parte da instituição, uma vez que obstáculos surgem ao longo do processo. Diante disso, é preciso que a instituição:

- Crie um núcleo ou centro de EAD no organograma da instituição;
- Considere a cultura local e o público alvo em questão;
- Promova a conscientização e sensibilização dos seus profissionais de que a EAD é uma mudança cultural significativa para a instituição e para a educação – mudança de comportamento;
- Preveja no orçamento investimentos significativos em formação ou no oferecimento de suporte por intermédio de uma equipe especializada de técnicos;
- Ofereça não apenas programas de formação de professores na área de EAD voltados para aquisição de habilidades no uso de tecnologias e pelo desenvolvimento de novas tecnologias, mas também voltados para a capacitação em métodos e práticas educacionais para que estes se sintam seguros diante dos novos desafios e não cometam um erro que ocorre constantemente na produção de materiais – a utilização do mesmo material que usam nas aulas presenciais no ambiente de EAD sem se preocupar com a transição ou reelaboração desse material para a nova mídia;
- Disponibilize um suporte efetivo aos professores por meio da criação de comunidades de aprendizagem, oferta de mini cursos, realização de tutoriais e cursos sobre Educação a Distância, encontro de usuários;
- Preveja as possibilidades de interação em encontros presenciais ou eletrônicos que oferecem oportunidades para a socialização e a aprendizagem colaborativa;
- Disponibilize as informações necessárias, em quantidade suficiente, antes de iniciar a disciplina, sobre o que é Educação a Distância, sobre o papel do

professor e do aluno nessa modalidade;

- Garanta um ambiente de aprendizagem *online* estável e de fácil utilização que facilite a integração com professores, tutores, aluno, bem como facilite a disseminação e acesso ao material didático.

Nesse contexto, cabe à área responsável pela gestão de EAD na instituição administrar essas mudanças envolvendo as partes interessadas para que todos contribuam e se sintam inseridos no processo. De acordo com Ropoli e Amorim (2008),

Ao definir uma estrutura de EAD deve-se ter em mente os objetivos da Instituição e a necessidade de uma estrutura interdisciplinar, com características de integração, interdisciplinaridade e transversalidade necessárias para que a EAD se torne pauta nas discussões das políticas institucionais (Ropoli; Amorim, 2008, p.9).

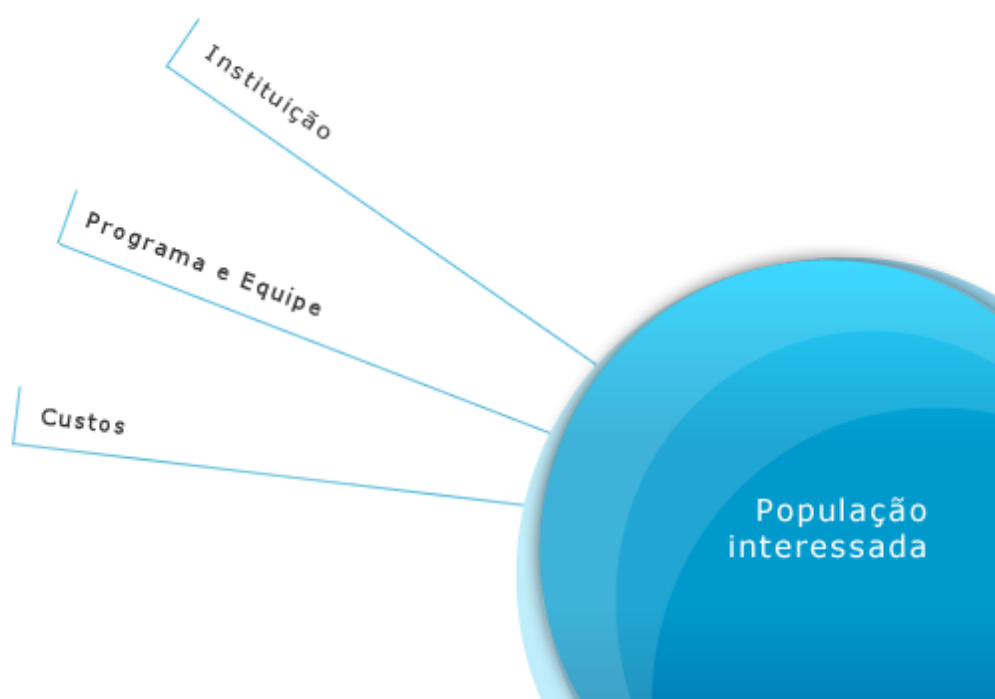
Considerando que os dados acima sintetizam as perspectivas teóricas dos elementos presentes no tópico “Instituição/Dirigentes/Gestores” de um Sistema de Desenvolvimento e Gestão de EAD, dá-se continuidade apresentando-se a análise e as atividades que integram a comunicação, a equipe profissional e os elementos educacionais de um sistema de EAD conforme ilustrado na FIG. 7.

4.1.2 Transparência nas informações

A divulgação das informações sobre cursos a distância pelas instituições não tem um padrão. A complexidade das estruturas organizacionais, a expansão da oferta de cursos a distância, a questão da competitividade entre as instituições e as exigências impostas pelo órgão responsável pela educação geram a necessidade de disponibilizar claramente as informações de cada curso para a tomada de decisão pelos estudantes na seleção da instituição que vão frequentar. Contudo, existem instituições que não disponibilizam todas as informações, não esclarecendo à população interessada. Para Rodrigues (2006, p. 40), “Diante da falta de normas e da quebra das barreiras geográficas, muitas instituições tendem a minimizar as dificuldades que os alunos possam enfrentar, destacando apenas os casos de sucesso”.

A FIG. 15 destaca os três itens importantes do elemento Transparência nas informações que a instituição deve fornecer à população interessada nos programas na modalidade de EAD. As especificações das ações de cada elemento estão contidas no APÊNDICE P.

FIGURA 15 – Os três itens importantes da transparência nas informações



Fonte: Desenvolvida pela autora.

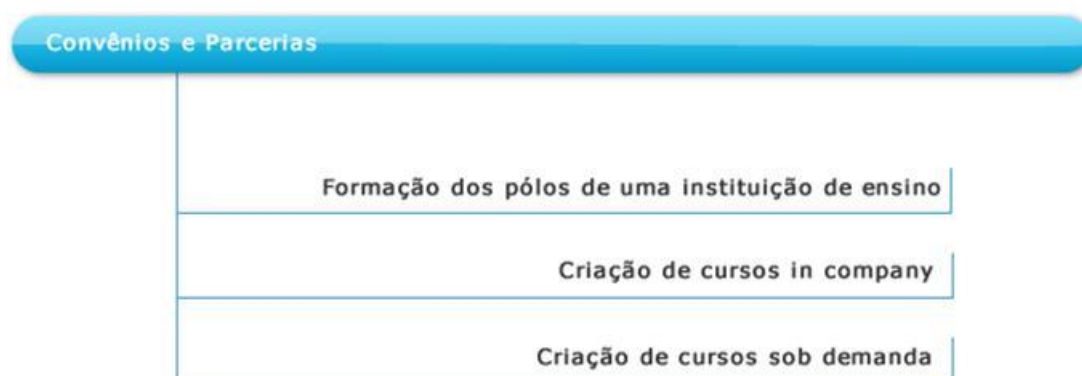
4.1.3 Convênios e parcerias

Os convênios e parcerias implicam em um cenário de oportunidades para as instituições implantarem a modalidade a distância conjugando experiências, necessidades e recursos em virtude do alto investimento inicial necessário, do “*know how*” adquirido pelas organizações sobre a modalidade e da garantia de qualidade ao programa e curso, bem como a legitimidade da instituição. Nesse contexto, cabe aos dirigentes identificarem se os conhecimentos/oferta dos potenciais parceiros complementam os da instituição e se lhes trazem vantagens.

Nos últimos anos, ocorreu um grande crescimento do número de convênios firmados pelas instituições de ensino para ministrar seus cursos. Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD), são considerados convênios, três tipos de parcerias: a formação dos polos de uma instituição de ensino, a criação de cursos *in company* (cursos criados especificamente para funcionários de uma empresa ou repartição pública) e a criação de cursos sob demanda (criados para atender as necessidades pontuais de um setor ou cadeia produtiva). A FIG. 16 destaca os três tipos de parcerias

consideradas Convênio.

FIGURA 16 - Três tipos de parcerias consideradas convênio



Fonte: Desenvolvida pela autora.

Um bom exemplo de convênio e parceria é o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pela Universidade Tokai no Japão. O curso começou em julho de 2009 e foi construído com o objetivo de atender a demanda de formação dos profissionais, com ensino médio completo, preferencialmente, em exercícios nas escolas brasileiras do Japão³⁹, e que atuam com crianças bem como residam nos municípios das regiões que se constituirão como polos participantes do projeto.

Cabe destacar que é um projeto ousado e desafiador, porém bem adequado às tecnologias hoje disponíveis, podendo ser considerado como um passo importante no fortalecimento das relações do Brasil com esse país que acolhe um conjunto apreciável de brasileiros, de modo a fortalecer e qualificar o sistema de ensino local que atende brasileiros. Segundo a proposta do projeto, caso os cursistas não estejam envolvidos no trabalho da instituição de educação infantil, creches, pré-escolas e séries iniciais do ensino fundamental, quando selecionados, os alunos deverão ser aproximados e envolvidos nesses espaços durante o tempo de integralização curricular, uma vez que vivenciar experiências concretas, nessas instituições, é condição para o entendimento e desenvolvimento da proposta de formação.

Um aspecto que merece os olhares atentos da sociedade é a distorção no entendimento sobre convênios e parcerias, principalmente praticados pelas IES privadas, ao utilizar a EAD como um mecanismo para reduzir custos, substituindo a

³⁹ Segundo os dados da Embaixada do Brasil em Tóquio, no Japão funcionam 60 escolas brasileiras, das quais 49 foram homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e 11 estão em processo de homologação (EMBAIXADA DO BRASIL EM TÓQUIO, 2011).

incorporação de pessoal pelos serviços terceirizados, uma vez que essas instituições ao optarem por realizar seus serviços por meio de empresas especializadas deixam de contratar profissionais da área, capacitar e treinar seus próprios funcionários ou dar uma oportunidade valorizando-os por meio de promoção, um novo cargo ou função.

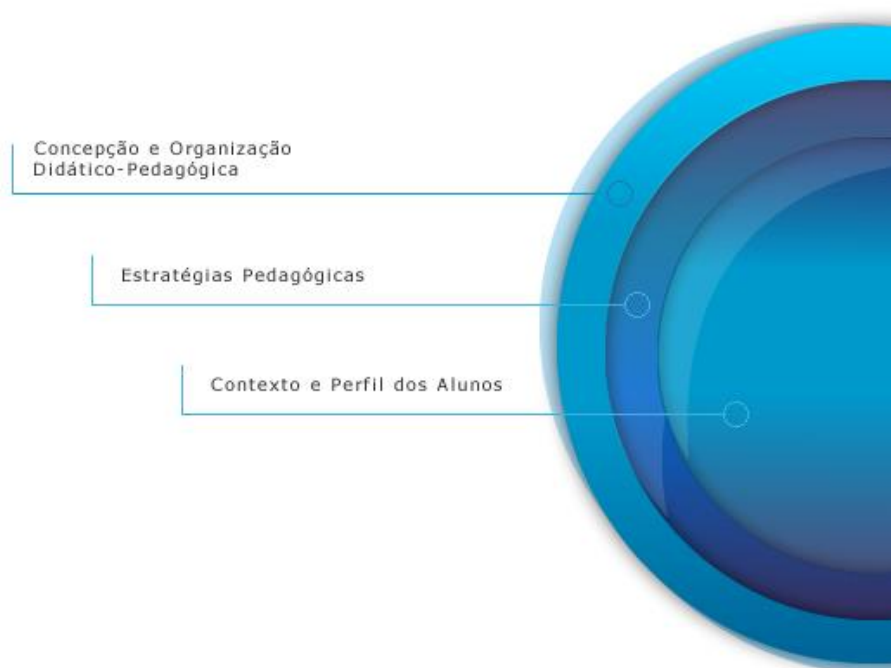
Desta forma, acredita-se que é preciso que os arranjos de convênios e parcerias sejam regulados e acompanhados para que se evitem os abusos, principalmente no âmbito privado, uma vez que há brechas na legislação brasileira para que as mantenedoras, muitas delas transnacionais, façam até a gestão financeira das instituições de ensino com as quais se associe.

4.1.4 Desenho do projeto

O desenho do projeto nada mais é que a identidade da Educação a Distância da instituição representada por um curso ou programa. Em termos do ideário que norteia a estruturação do tópico “Os principais componentes de um sistema de desenvolvimento e gestão de EAD”, o desenho de um projeto em EAD para um programa ou um curso em uma instituição de ensino depende do envolvimento de todos os elementos já apontados e analisados anteriormente respeitando a natureza do curso e às características do público-alvo. Contudo, não se pode afirmar que um elemento é mais importante do que o outro, uma vez que eles são complementares e a integração de cada um é que possibilita a construção de um projeto de EAD. Todavia, consideram-se como base para a construção desse projeto os seguintes aspectos: o contexto e o perfil dos alunos, as estratégias pedagógicas e a concepção e a organização didático-pedagógica.

A FIG. 17 representa os aspectos base para o Desenho do projeto de EAD de um curso. Para cada aspecto há um desdobramento contido no APÊNDICE Q.

FIGURA 17 - Aspectos base para o desenho do projeto de EAD de um curso



Fonte: Desenvolvida pela autora.

Segundo Rosini (2007),

Programas a distância podem, portanto, apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos, respeitando sempre o fato de que não podem abrir mão da qualidade em todo o processo (ROSINI, 2007, p. 72).

Em decorrência dessa posição, assinala-se que a equipe profissional, os recursos educacionais e a comunicação/interação que fazem parte dos elementos componentes de um sistema de desenvolvimento e gestão de EAD e que ainda não foram abordados, são fundamentais e complementares no processo do desenho do projeto. Porém serão tratados em separado uma vez que podem variar de acordo com a filosofia e a proposta pedagógica de cada instituição, do investimento que os dirigentes estão dispostos a fazer e com o perfil e a realidade do público-alvo.

4.1.5 Equipe profissional

A organização, a produção e a execução do trabalho na EAD são realizadas de forma multidisciplinar, por equipes que atuam de forma cooperativa e em rede, tendo em vista as peculiaridades de cada instituição e sua proposta de EAD. Cada equipe desenvolve atividades específicas que somam ao processo, tais como: coordenar, produzir e apoiar os recursos de infraestrutura física e material, acompanhar e gerir os recursos humanos, etc.

Cabe destacar que o tamanho e a natureza da equipe depende de como a instituição organiza seu projeto de EAD, haja vista que cada instituição educacional constrói uma solução particular que atenda as suas demandas. Estas, de certa forma, contribuem para novas propostas de modelos e estruturas de equipes para a EAD, não apenas replicando modelos existentes - problema comum na administração nos sistemas de ensino – situação que representa parte crucial da crise da educação. Segundo Perry *et al.* (2006),

É preciso construir soluções que dêem conta das questões que inter-relacionam (positiva ou negativamente, dependendo do caso) as necessidades do ensino de conteúdos complexos com a economia de escala envolvida na gestão de EAD (PERRY *et al.*, 2006, p.5).

No que se refere à equipe multidisciplinar, Paiva *et al.* (2002), explicitam:

Cada equipe possui característica própria, um conjunto de ações, e um fluxo de trabalho diferente da outra, entretanto, uma equipe por si só não se justifica e nem se sustenta isoladamente. O funcionamento de cada uma fica permanentemente atrelado a uma dinâmica, na qual um conjunto de ações, específicas ou não, depende do funcionamento adequado de todos, ou seja, o cumprimento normal do trabalho de uma equipe compromete a qualidade e o funcionamento de outra, e vice-versa. É necessário, pois, uma interação, uma troca de experiências, um diálogo permanente, para a consolidação das metas propostas pelo programa (PAIVA *et al.*, 2002, p. 3-4).

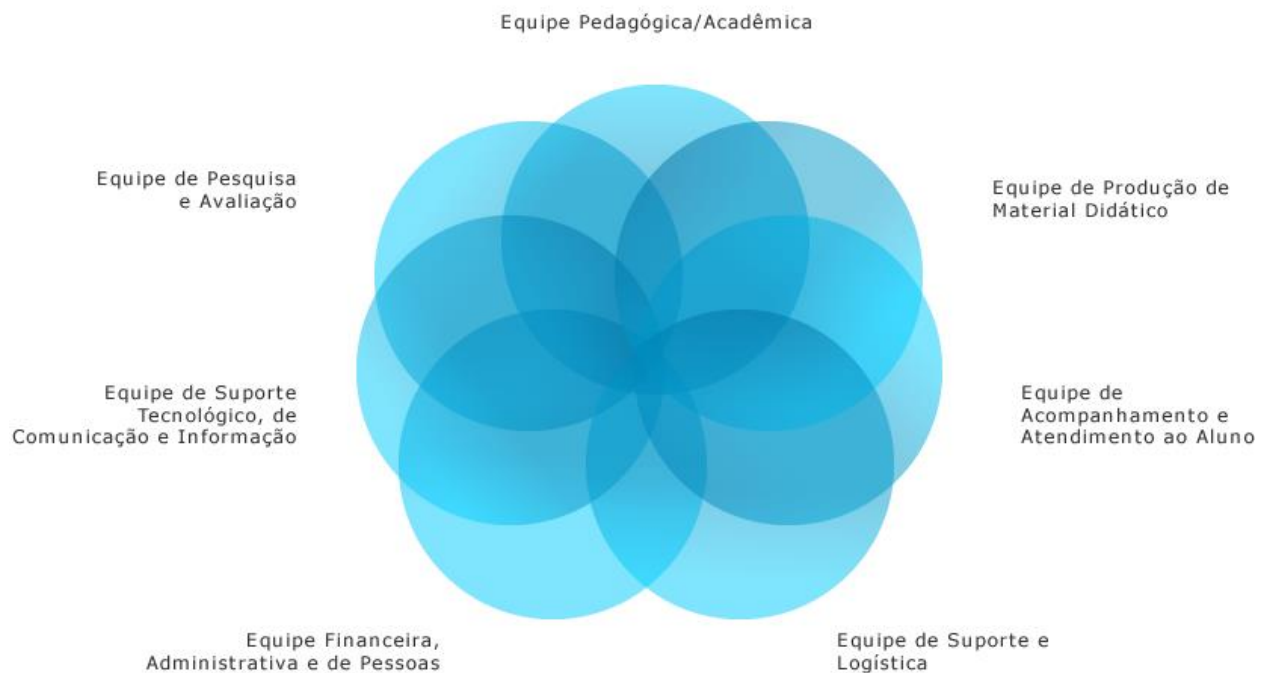
Agregando-se ao que foi firmado pelos autores, Moore e Kearsley (2007), complementam:

os membros da equipe precisam estar dispostos a esquecer seus egos e a abrir mão da tomada de decisões para a equipe; estar prontos para fazer concessões e aceitar as decisões tomadas por consenso. Concordar com os procedimentos e as políticas estabelecidos pelo grupo é essencial caso o trabalho venha a fluir sem problemas (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 115).

Em termos gerais, essa discussão baseia-se em diferentes autores, destacando: LANDIM (1997), GUNAWARDENA E ZITTLE (1998), PRETI (2000), FILATRO (2004), TEDESCO (2004), CORRÊA (2007), MORAES *et al.* (2007), MOORE E KEARSLEY (2007) e ROSINI (2007). Ressalva-se, porém, que mesmo havendo distintas perspectivas em relação a equipe, há um ponto de identidade no seu sentido de que é imprescindível equipes especializadas para formatar um programa de EAD.

Nessa perspectiva, no intento de exemplificar os diferentes tipos de equipes que atuam na EAD, a FIG. 18, demonstra as equipes: pedagógica/acadêmica, produção de material didático, comunicação e atendimento ao aluno, financeiro, administrativos e de pessoas, suporte técnico e informacional, pesquisa e avaliação.

FIGURA 18 – Equipes que compõem a estrutura organizacional de um programa de EAD



Fonte: Desenvolvida pela autora.

A definição dos profissionais para a realização das tarefas é de vital importância, uma vez que o programa só se realiza com a participação ativa de vários atores. A escolha desses profissionais deve ser feita com base nos conhecimentos exigidos para cada função, bem como nos objetivos do curso. Segundo Rosini (2007),

É importante deixar claro que a educação se faz com e para pessoas. Por trás de um software inteligente, de um impresso instigante, de uma página multimídia bem montada e de um vídeo motivador, existem a competência e a criatividade de educadores e de outros profissionais comprometidos com a qualidade da educação (ROSINI, 2007, p. 74).

Depreende-se, a partir das experiências e vivências no contexto da EAD, que os atores que compõem as equipes tendem a ser de áreas distintas do conhecimento, com intento de relacionar, aplicar e agregar os variados estudos para a melhoria no emprego de procedimentos para a elaboração e execução de programas de EAD.

Face a este contexto, Fabri e Carvalho (2005), explicitam:

Em um projeto para o desenvolvimento de uma aplicação para EAD a definição da equipe de projeto é um fator crítico na busca da qualidade, a necessidade de uma equipe multidisciplinar se faz necessária em todas as fases de ciclo de vida do projeto. Uma equipe multidisciplinar para um projeto de EAD deve ser composta de: professores: pessoas responsáveis por criar os cursos, aulas, etc; especialista didático-pedagógico em EAD: profissional com formação pedagógica e que possui experiência projeto de EAD; engenheiro de software: profissional que insere, modela a informação no ambiente (software, por exemplo) em questão; psicólogo: profissional que tenta resolver problemas sociais, culturais entre os participantes do EAD; arquiteto da informação: profissional que constrói o curso no ambiente, este profissional seria comparado a um web-design com noções de arquitetura e semiótica; e por fim aluno que deve aprender com satisfação (FABRI; CARVALHO, 2005).

Com base nas análises realizadas, apresentam e elencam-se, no QUADRO 10, os profissionais necessários à estrutura organizacional das equipes, e posteriormente, o detalhamento de cada uma das equipes multidisciplinares que desenvolvem várias funções em pontos distintos no exercício da EAD.

QUADRO 10 – Equipes de profissionais na EAD e seus papéis

Tipos de Equipes de Profissionais em EAD	Papéis
Equipe Pedagógica / Acadêmica	Coordenador / Gerente / Diretor da EAD, Coordenador Pedagógico da EAD, Coordenador do curso, Professor-autor/Conteudista, Docente (Professor ministrante) e Equipe Didático-Pedagógica.
Equipe de Produção de Material Didático	Coordenador de produção, Professor-autor/Conteudista, Instrucional <i>web</i> , Designer Instrucional, Instrucional pedagógico, Programador, Revisor de linguagem e Ilustrador.
Equipe de Acompanhamento e Atendimento ao Aluno	Coordenador de Tutoria, Tutor, Coordenador de Polo de Apoio Presencial, Monitor para laboratórios e polos de apoio presencial.
Equipe de Suporte e Logística	Secretaria, Registro e Controle Acadêmico, Auxiliar Acadêmico (apoio aos professores), Polo de apoio presencial e Logística.
Equipe Financeira, Administrativa e de Pessoal	Administrativo financeiro e Departamento pessoal.
Equipe de Suporte Tecnológico, de Comunicação e Informação	Coordenador de TI, Especialistas em TI no uso das plataformas de gerenciamento, Profissionais da comunicação - rádio, cinema, TV, áudio e vídeo.
Equipe de Pesquisa e Avaliação	Coordenador de pesquisa e avaliação, Comissão de pesquisa e Comissão de avaliação.

Fonte: Desenvolvida pela autora.

Ao abordar o presente tema, considera-se imprescindível, de uma maneira mais ampla, levantando-se as responsabilidades atribuídas às equipes, listar os papéis e as funções dos membros apontados no quadro acima.

4.1.5.1 Equipe pedagógica / acadêmica

Essa equipe é responsável pelas questões pedagógicas e acadêmicas e se estrutura com os seguintes membros com distintos papéis e funções: coordenador / gerente / diretor da EAD, coordenador pedagógico da EAD, coordenador do curso, professor-autor/conteudista, docente (professor ministrante) e equipe didático-pedagógica.

O QUADRO 11 indica os papéis e as funções dos especialistas que formam uma equipe Pedagógica / Acadêmica na EAD.

QUADRO 11 – Papéis e funções dos especialistas de uma equipe pedagógica / acadêmica na EAD

Equipe Pedagógica / Acadêmica na EAD

COORDENADOR / GERENTE / DIRETOR DA EAD

Papel: Responsável geral pelo projeto de EAD. É o elo entre o “sistema” de EAD e os dirigentes da instituição. Por ser o coordenador do projeto, todas as outras pessoas envolvidas no processo passam por sua aprovação (geralmente, é desejável um acadêmico graduado para realizar tal função com amplo conhecimento e experiência na área de EAD).

Funções

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Chefiar a equipe e orientar o processo de EAD na instituição; - Verificar as ações que se realizam; - Informar sobre o desenvolvimento das ações nas quais os próprios diretores/gerentes em vários níveis estão envolvidos; - Detectar as causas dos êxitos e dos problemas; - Definir, organizar e acompanhar as atividades do projeto de EAD; - Compor a equipe multidisciplinar; | <ul style="list-style-type: none"> - Selecionar as macro estratégias para o alcance dos objetivos da instituição ou do projeto; - Organizar e acompanhar as questões administrativas do programa; - Definir os cronogramas; - Elaborar o relatório final do programa / curso de EAD; - Acompanhar as tendências e modelos de EAD; - Acompanhar as tendências tecnológicas de EAD; | <ul style="list-style-type: none"> - Promover a EAD na instituição; - Políticas para obter recursos para EAD; - Realizar o planejamento e desenvolvimento, em conjunto com Reitoria de Ensino, dos processos seletivos de alunos; - Coordenar as atividades de secretaria geral do curso no que tange matrículas, evasões, trancamentos, certificações. |
|---|---|---|

PROFESSOR-AUTOR/ CONTEUDISTA

Papel: Professor da área de conhecimento do curso. Responsável pela criação do conteúdo do material instrucional dentro do modelo de EAD definido pela instituição (É comum as instituições convidarem professor (es) titular (es) da disciplina no curso presencial para produzirem o material para as disciplinas na EAD). O autor pode ou não acompanhar a tutoria da atividade ou mesmo estar envolvido nos demais processos de desenvolvimento dos materiais pedagógicos nas diferentes mídias.

Funções

- | | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer da metodologia de ensino no curso; - Preparar e ser responsável pelo conteúdo (de qualidade) da disciplina: seleção e elaboração do conteúdo do curso, articulado a atividades, tarefas, procedimentos pedagógicos e recursos educativos; - Selecionar e reunir os materiais, organizando e propondo dinâmicas; - Desenvolver o material didático da disciplina; | <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar o material impresso dentro do design adotado pela instituição; - Criar os roteiros dos áudios, vídeos e animações (caso insira vídeo na proposta da disciplina); - Elaborar as atividades de ensino-aprendizagem e de avaliações da aprendizagem; - Elaborar e sequenciar os conteúdos e das atividades propostas; | <ul style="list-style-type: none"> - Ministrando conteúdos para o professor ministrante (caso necessário); - Participar, quando possível, das atividades assíncronas e síncronas em um ambiente professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno para avaliar o seu próprio material; - Revisar e corrigir a primeira versão diagramada do material didático – validação do material. |
|--|--|--|

COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EAD

Papel: Coordenação acadêmica – pedagógica do programa. Responsável pelo acompanhamento pedagógico.

Funções

- | | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Coordenar a equipe didático-pedagógica do programa; - Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do curso e da modalidade da EAD; - Definir a concepção pedagógica do curso; - Estabelecer as estratégias pedagógicas; - Definir os objetivos instrucionais; - Esclarecer termos ou conceitos; - Chamar a atenção nas partes de maior relevância para o aprendizado; - Estabelecer e cumprir os prazos e procedimentos administrativos referentes ao programa de EAD; - Orientar os professores do curso com relação aos pressupostos teórico-metodológicos e estrutura curricular definida; - Definir e estabelecer os encontros presenciais para curso; | <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer juntamente com o diretor de EAD os cronogramas dos programas / cursos que serão oferecidos ao longo do semestre/ ano pela instituição; - Estabelecer o calendário da EAD na instituição; - Elaborar os editais de seleção para professor-autor/ conteudista; - Articular o controle acadêmico dos polos de apoio com a coordenação de tutoria; - Ser responsável pelos processos de aprovação dos cursos e certificação; - Capacitar a equipe pedagógica, tutoria e de monitoria constantemente, incentivando a participação das equipes em seminários, palestras, congressos etc; - Acompanhar a elaboração dos Projetos pedagógicos dos cursos (PPC) juntamente com os coordenadores de curso para fins de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos; | <ul style="list-style-type: none"> - Promover reuniões sistemáticas com as equipes para consolidar as ações do curso; - Acompanhar e supervisionar as atividades de tutoria, as atividades dos professores, dos conteudistas, coordenador de tutoria e coordenadores de polo; - Comunicar, oficialmente, ao diretor de EAD o início, cancelamento, encerramento ou extinção do curso; - Definir os seminários temáticos; - Decidir sobre as questões pedagógicas referentes ao curso, pautada nas observações dos coordenadores dos polos, coordenadores dos cursos e da equipe-pedagógica; - Acompanhar a elaboração do material; - Consolidar os relatórios. |
|--|--|---|

DOCENTE (PROFESSOR MINISTRANTE)

Papel: Professor da área de conhecimento do curso, preferencialmente, o titular da disciplina; Professor designado pelo departamento para ministrar a disciplina, podendo ser o não o professor autor.

Funções

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Atuar com o apoio do tutor a distancia e do tutor presencial; - Orientar os alunos; - Expor os conteúdos; - Planejar ações de docência; - Atender às consultas do aluno, levando-os a atuar/interagir a maior parte do tempo; | <ul style="list-style-type: none"> - Resolver as dúvidas - Tirar dúvidas em relação ao conteúdo/módulo (disciplina); - Acompanhar os alunos; - Avaliar os alunos; - Desenvolver a autonomia e senso crítico do aluno; - Averiguar as dificuldades mais frequentes dos alunos e a incidência das mesmas; | <ul style="list-style-type: none"> - Ser responsável pelo processo ensino-aprendizagem e avaliação de todos os estudantes matriculados na disciplina; - Integrar e conduzir as intervenções, sintetizando, reconstruindo os temas que vão surgindo em um fórum de discussão. |
|---|--|--|

COORDENADOR DO CURSO

Papel: Representante oficial do curso - Professor efetivo da área de conhecimento do curso. Responsável pela organização e planejamento pedagógico do curso.

Funções

- | | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilizar pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC); - Propor continuamente estratégias de inovação para o projeto pedagógico e a matriz curricular do curso; - Preparar com o corpo docente o projeto pedagógico do curso, incluindo concepção, objetivos, infraestrutura, ementário e bibliografia; - Acompanhar o processo de seleção de conteúdos e bibliografia do curso juntamente com o professor-autor para a elaboração do material a ser produzido; | <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar e orientar a proposta de conteúdos e atividades apresentadas pelo professor-autor; - Responsabilizar pelos processos de aprovação dos cursos e certificação juntamente com o coordenador pedagógico; - Atualizar e revisar os conteúdos, as referências bibliográficas e os periódicos com a bibliotecária, de acordo com o plano de ensino; - Orientar e acompanhar o contexto dos cursos; - Resolver serviços acadêmico-administrativos do curso; - Acompanhar e apoiar os professores – autores / conteudistas; | <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso; - Atender os alunos via plataforma, telefone, <i>e-mails</i> etc; - Elaborar, com base nas informações do coordenador do polo, relatório anual sobre o desenvolvimento do curso; - Estimular e sugerir discussões periódicas sobre os aspectos pedagógicos do curso; - Acompanhar o trabalho de elaboração e distribuição do material didático do curso; - Acompanhar o processo de avaliação do curso, em suas múltiplas dimensões. |
|---|--|---|

EQUIPE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Papel: Responsável pela aplicação da concepção pedagógica do curso.

Funções

- | | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Garantir que as estratégias pedagógicas definidas pela coordenação pedagógica estão sendo cumpridas; - Organizar os encontros e as avaliações presenciais; - Conceber e realizar os cursos de capacitação de professores-autores e tutores; - Instruir o professor-autor quanto à questão dos direitos autorais, de imagens e de áudio e vídeo; - Desenvolver pesquisas que permitam o conhecimento da realidade dos cursos e auxiliem na retroalimentação; - Participar de cursos de aprofundamento teórico, relativo à modalidade de EAD; | <ul style="list-style-type: none"> - Motivar o conteudista a elaborar atividades que utilizem as teorias pedagógicas fundamentadas na investigação do meio, o trabalho com projetos, a solução de problemas, entre outras como instrumento de inovação por meio da experimentação, da exploração, da manipulação e do teste das ideias no contexto da realidade de cada curso proposto; - Trabalhar em parceria com o professor-autor, os instrucionais pedagógicos e <i>webs</i> sendo responsável por todas as questões pedagógicas do curso, estratégias para o ensino, bem como estratégias para avaliação e revisão; - Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do material; | <ul style="list-style-type: none"> - Levantar em consideração as expectativas de múltiplas e distintas audiências e avaliar o processo de ensino-aprendizagem articulado às atividades, tarefas, procedimentos pedagógicos e recursos educativos; - Elaborar as propostas de instrumentos de avaliação em conjunto com o coordenador pedagógico da EAD e o coordenador do curso; - Auxiliar os conteudistas para que as leituras selecionadas para um curso respeitem certos critérios: sejam centrais em relação aos conteúdos da disciplina referida, acessíveis e legíveis em termos das possibilidades de compreensão dos alunos, que se articulem em proposta unitária, e não fragmentada. |
|--|--|--|

Fonte: Desenvolvida pela autora.

4.1.5.2 Equipe de produção de material didático

Na EAD, o tratamento na produção do material didático⁴⁰, exigido pela distância entre os atores, requer que os conteúdos estejam estruturados, organizados e tratados de modo especial, para que sejam assimiláveis à distância de maneira que o aluno, ao entrar em contato com o material (conteúdos organizados dentro do modelo instrucional estabelecido pela instituição), sinta a “presença” do professor, torna-se confiante, seguro e disposto a aprender na modalidade, deixando a sensação de abandono ou “à distancia”, levantada por alunos que já experimentaram anteriormente esta modalidade educativa.

Conforme coloca Paiva *et al.* (2002),

para esse tratamento é necessário colocá-los em uma linguagem que atinja os alunos que, na maior parte do tempo, realizam seus estudos autonomamente. [...] Vale lembrar que, os cursos a distância podem se utilizar de outros veículos de comunicação, como vídeos, CD-ROM e *Web*, e que independente disto, o tratamento didático pedagógico deve ser uma preocupação constante, adequando-se a cada uma dessas mídias, considerando que cada uma possui estrutura e linguagem próprias (PAIVA *et al.*, 2002, p. 6).

Nessa perspectiva, a equipe de produção coordena o trabalho dos especialistas envolvidos na concepção, transformação e produção do conteúdo e do material didático para a EAD. Responsável pela produção em conjunto dos materiais didáticos, pelo desenvolvimento, produção e aprimoramento do modelo de design instrucional, pelo ambiente virtual de aprendizagem e pela integração dos suportes tecnológicos que podem ser acoplados aos materiais, essa equipe se encarrega da produção dos cursos, fazendo uso das mídias e recursos definidos no projeto pedagógico.

É oportuno ainda acrescentar que a experiência, no contexto das equipes de produção de EAD, permite observar que elas mantêm suas responsabilidades tradicionais – facilitar, mediar e transformar – os conteúdos destinados a EAD. No exercício destas funções, identifica-se como membros presentes nas equipes o coordenador de produção, o professor-autor/conteudista, o instrucional *web*, o designer instrucional, o instrucional pedagógico, o programador, o revisor de linguagem, o ilustrador. Contudo, para que as práticas de EAD sejam produtivas e integradas é necessário o envolvimento interdisciplinar de todos os membros da equipe de produção que vai além da relação professor- aluno e conteúdos.

⁴⁰ É importante, porém, salientar que, ao falar de material didático, estamos nos referindo a uma diversidade de meios tecnológicos que podem ser utilizados no ato de ensinar, tendo como objetivo a aprendizagem por parte do estudante. Portanto, não se restringe ao material didático impresso.

De acordo com Pfromm Netto (1998),

Toda a vastíssima gama de materiais e equipamentos audiovisuais mobilizados para educar depende, para produzir resultados que se traduzam em efetivo aprendizado, de boa qualidade e duradouro, de uma combinação ótima do trabalho sinérgico de profissionais com diferentes competências: (a) profissionais que dominem os múltiplos processos e meios técnico- artísticos necessários ao planejamento e à produção de materiais educativos – diretores, produtores, roteiristas, operadores de câmara, operadores de áudio, engenheiros de som, cenógrafos, iluminadores; (b) especialistas responsáveis pela qualidade do conteúdo a ser ensinado/aprendido; (c) especialistas que se incubam da orientação psicopedagógica da produção, segundo os princípios e as regras originados da pesquisa sobre como os seres humanos aprendem, retêm e aplicam o que aprenderam (PFROMM NETTO, 1998, p. 19)

O QUADRO 12 indica os papéis e as funções dos especialistas que formam uma equipe de produção de material didático na EAD.

QUADRO 12 - Papéis e funções dos especialistas de uma equipe de produção de material didático na EAD

Equipe de Produção de Material Didático na EAD

COORDENADOR DE PRODUÇÃO

Papel: Responsável por coordenar o trabalho de toda a equipe de especialistas.

Funções		
<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar a equipe de produção de material impresso e <i>web</i>; - Coordenar a equipe na produção da proposta do modelo do design instrucional do material impresso e <i>web</i>; - Acompanhar a elaboração do material didático levando em consideração a definição da natureza do curso, pela compatibilização de objetivos, justificativas, contexto e perfil da clientela (É esta compatibilização que torna cada curso ímpar, e cada material didático um reflexo desta particularidade); - Acompanhar os responsáveis pela disponibilização dos materiais didáticos produzidos de acordo com o projeto instrucional no Ambiente Virtual Aprendizagem (AVA); - Definir o fluxo das atividades; - Elaborar os cronogramas de produção; - Acompanhar os cronogramas de produção; 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar e monitorar o trabalho dos autores, colaboradores com o instrucional pedagógico e o instrucional <i>web</i>; - Acompanhar a produção de vídeos, tele e videoconferência, quando essas mídias estiverem previstas no projeto pedagógico; - Acompanhar o processo de validação do conteúdo entre conteudista e instrucional pedagógico; - Coordenar diretamente os trabalhos dos instrucionais pedagógicos com os conteudistas; - Acompanhar juntamente com a equipe didático-pedagógico o processo de validação das atividades; - Propor metodologias para elaboração de materiais educacionais; - Propor modelos de atividades inovadoras utilizando os recursos disponíveis da TICs; 	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar que as teorias pedagógicas fundamentadas na investigação do meio, o trabalho com projetos, a solução de problemas, estejam sendo empregadas nas atividades propostas; - Integrar os instrucionais pedagógicos e os instrucionais <i>webs</i>; - Conhecer dos diversos campos, como informática, programação visual e psicologia da aprendizagem para acompanhar e orientar uma equipe multidisciplinar; - Acompanhar as avaliações dos alunos no intuito de inovar nas atividades propostas; - Produzir e socializar conhecimentos acerca dos recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem entre a equipe; - Despertar a equipe para as potencialidades das ferramentas, métodos, técnicas e recursos da EAD, como apoio às atividades de ensino presencial.

INSTRUCIONAL PEDAGÓGICO

Papel: Responsável por desenvolver a habilidade de retrabalhar – reescrever o material de modo a torná-lo o mais completo em si, agradável à leitura, rico em conteúdo, de fácil entendimento e propício para o estudo a distância dentro de um modelo de design instrucional impresso e *web* proposto. Profissional capaz de intervir no texto do professor-autor sem interferir em seu estilo.

Funções

- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Definir as estratégias pedagógicas como: organização e distribuição dos conteúdos; - Apresentar os modelos instrucionais de matriz digital, impresso e web para os conteudistas; - Apresentar os cronogramas de atividades, bem como os prazos de entrega dos materiais e suas respectivas etapas; - Apresentar os formulários utilizados pela equipe de produção que registra todas as validações entre o conteudista e a equipe de produção; - Assessorar o professor-autor na adequação da linguagem e forma do conteúdo para EAD; - Assessorar o conteudista na redação, seleção e compilação de materiais didáticos para os cursos; - Auxiliar o conteudista a utilizar uma multiplicidade de recursos pedagógicos com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento; - Transpor o conteúdo produzido pelo professor-autor em uma linguagem apropriada para o ambiente de EAD e, também, atender às necessidades dos usuários à distância, usando pouco ou nenhum contato face-a-face; - Observar o material produzido pelo conteudista quanto à estrutura: se está de acordo com o projeto gráfico, o tipo de ilustrações, etc; | <ul style="list-style-type: none"> - Observar o material produzido pelo conteudista quanto à eficácia para a aprendizagem: verificar se o material contém elementos que possibilitem e favoreçam a “auto-aprendizagem”; - Observar o material produzido pelo conteudista quanto ao desenvolvimento curricular: são analisados os objetivos de aprendizagem, a sequenciação dos conteúdos; - Auxiliar na produção do manual do tutor e do conteudista juntamente com a equipe didático-pedagógica; - Observar o material produzido pelo conteudista quanto à “avaliação”: se as atividades de aprendizagem propostas estão relacionadas aos objetivos de aprendizagem e aos temas centrais, se sua formulação e estrutura são claras e se estão graduadas quanto ao nível de dificuldade; - Definir junto ao conteudista (aquele que produz o material bruto), os pontos onde o conteúdo deve ser melhor explicado para esclarecer as ideias e onde devem aparecer esquemas, figuras, exercícios e outros elementos que poderão facilitar a leitura e o estudo autônomo do aluno a distância; - Interagir com os conteudistas e com as outras equipes do programa para definir como se dará o processo de ensino-aprendizagem; | <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar a produção do material instrucional, analisando-o quanto aos aspectos gráficos e didáticos, como: diagramação, programação visual, etc; - Participar da produção de material de apoio, como: vídeos e CDs, além de contribuir para a definição da forma dos instrumentos de avaliação; - Produzir guias de orientação ou manuais quanto a atividades, para o conteudista e para os alunos (Este material deve estar coerente com a proposta do curso e deve ser claro, para que os conteudistas e os alunos mantenham-se informados sobre o funcionamento do curso e sobre seus direitos e deveres); - Propor novos recursos de ensino, como aqueles construídos com o uso das modernas tecnologias de comunicação; - Implementar nas atividades, as teorias pedagógicas fundamentadas na investigação do meio, o trabalho com projetos, a solução de problemas, entre outras como instrumento de inovação por meio da experimentação, da exploração, da manipulação e do teste das ideias no contexto da realidade de cada curso proposto; - Acompanhar o cronograma definido pela coordenação de produção, para que o material esteja validado e pronto para ser encaminhado em tempo hábil para o instrucional <i>web</i>. |
|--|---|---|

INSTRUCIONAL WEB

Papel: Responsável pela identidade visual, por criar o layout de texto, o projeto gráfico e “dar vida” ao modelo instrucional web após validação do instrucional pedagógico. Responsável por conduzir a EAD a um novo padrão estético na transmissão de mensagens complexas por meio de imagens gráficas. Conta com a participação do autor, do ilustrador e do instrucional pedagógico para acompanhar e dar o parecer final sobre a conversão dos conteúdos no modelo *web*.

Funções		
<ul style="list-style-type: none"> - Articular o conteúdo validado pelo instrucional pedagógico através de um modelo instrucional web (concebido pelo designer instrucional) que potencializa o conteúdo (produzido pelo conteudista) a partir do uso de linguagens e formatos variados (hipertexto, da mixagem e da multimídia); - Criar, definir a arte-final e inserir o conteúdo dentro dos modelos e padrões instrucionais <i>webs</i> pré-estabelecidos pela equipe de EAD, após receber o material validado pelo instrucional pedagógico dentro das potencialidades da linguagem digital; - Criar animações pertinentes; - Digitalizar fotos e desenhos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar o layout de textos; - Criar os ícones e as interfaces, transformando conceitos abstratos em linguagem visual, desenhando produtos físicos que serão utilizados em simulações; - Criar a arte dos instrumentos de avaliação; - Apresentar sugestões em relação às opções de processos de impressão e digitalização para a execução das unidades; - Definir o projeto gráfico para os materiais, criando a identidade dos mesmos, definindo padrões de estilos, papéis, formatos e acabamentos de acordo com os objetivos pedagógicos do conteudista e do instrucional pedagógico; 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagramar o material didático <i>web</i> e impresso dentro dos parâmetros pré-estabelecidos pelo coordenador de produção e dentro das normas bibliográficas vigentes; - Ajudar o conteudista e o instrucional pedagógico a solucionar questões de ordem tecnológica na inserção de imagens e gráficos dentro dos modelos instrucionais <i>web</i> e impressos; - Acompanhar o cronograma definido pela coordenação de produção, para que o material esteja pronto em tempo hábil para sua distribuição/publicação <i>online</i>.

DESIGNER INSTRUCIONAL

Papel: Designer Instrucional⁴¹ - Profissional com perfil interdisciplinar, em especial nas áreas de educação, comunicação e tecnologia, articulando várias funções (Normalmente é um educador com experiência em Tecnologia educacional). Acompanha o processo desde o planejamento até a etapa de avaliação de um curso ou atividade a distância.

Funções		
<ul style="list-style-type: none"> - Conceber e planejar o projeto; - Desenvolver <i>storyboard</i>; - Realizar o desenho instrucional do curso em parceria com o coordenador de produção, o instrucional pedagógico, e o instrucional <i>web</i> e os demais envolvidos da equipe de produção; - Desenvolver o guia de estilo juntamente com o instrucional <i>web</i> (imagens, áudio, fontes, cores, personagens, metáforas, menus); 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantar e analisar as necessidades de instrução; - Levantar o perfil dos alunos ou usuários; - Cuidar da parte educacional dentro de toda a estrutura do curso, analisando qual é a melhor mídia a ser utilizada, o perfil do aluno, a periodicidade que deve ser exigida, assim como as formas de avaliação mais adequadas para disponibilizar uma obra contextualizada e bastante didática; 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar a conversão ou adaptação dos conteúdos em materiais digitais adequando-os à mídia digital ou a outra mídia a ser utilizada, juntamente com o instrucional pedagógico; - Colaborar com a autoria na programação de estratégias de aprendizagem e avaliações; - Avaliar e revisar o modelo e o design instrucional buscando inovar sempre que possível.

PROGRAMADOR

Papel: Responsável pelos conhecimentos das tecnologias para o desenvolvimento de programas referentes à integração da parte assíncrona e dos aspectos de implementação de bancos de dados multimídia. Enfim, desenvolver toda parte do processo que exija programação de computadores.

Funções		
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), criando programas e interfaces de comunicação síncrona e assíncrona, atividades programadas, gerenciamento de arquivos, banco de dados; 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar banco de dados multimídia; - Programar as atividades virtuais; - Programar os instrumentos de avaliação em conjunto com o instrucional <i>web</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em parceria com o instrucional <i>web</i> e o designer instrucional; - Desenvolver softwares.

⁴¹ É importante destacar que este é o conceito brasileiro para tratar o design instrucional de forma tão ampla e voltada para a realidade nacional. O design instrucional contextualizado é uma proposta construtivista de um movimento amplo que procura nos paradigmas educacionais as melhores práticas para ampliar o poder de participação do aluno durante o curso. Ele auxilia o educador na metodologia de desenvolvimento com programas de cursos e objetos de linguagem que possibilita um conteúdo mais atraente.

REVISOR DE LINGUAGEM

Papel: Profissional responsável pelo tratamento da linguagem para atuar na revisão ortográfica e gramatical dos materiais didáticos.

Funções		
- Revisar os materiais, considerando a estrutura literária e gramatical;	- Conferir a legibilidade do texto; - Conferir a correção ortográfica; - Revisar os originais e as provas;	- Analisar o texto e devolvê-lo ao instrucional pedagógico com comentários, adequações e sugestões.

ILUSTRADOR

Papel: Profissionais responsáveis pela direção de arte, desenho gráfico, animações, ilustrações, bem como outras características como a navegabilidade, usabilidade e conformidade com os padrões internacionais de desenvolvimento de materiais para EAD.

Funções		
- Atuar no desenvolvimento do material didático; - Criar e elaborar imagens (bidimensionais e tridimensionais); - Produzir desenhos geométricos com formas específicas;	-- Criar personagens; - Participar de todas as etapas de desenvolvimento, juntamente com o designer instrucional e o instrucional <i>web</i> ;	- Escolher os estilos e as técnicas mais adequados para um projeto; - Conhecer as técnicas 3D, colagem, digital, pastel, pinturas, vetorial entre outras.

Fonte: Desenvolvida pela autora.

4.1.5.3 Equipe de acompanhamento e atendimento ao aluno

Essa equipe é composta por: coordenador de tutoria, tutor, coordenador de polo de apoio presencial, monitor para laboratórios e polos de apoio presencial.

Sua principal atribuição é acompanhar e assessorar todo o processo de participação e construção do conhecimento dos alunos, tanto no aspecto pedagógico-motivacional, como no que diz respeito ao conteúdo específico, de forma a garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Esse trabalho ocorre pela articulação das ações referentes à efetiva implementação da coordenação de tutoria, do tutor, do coordenador de polo de apoio presencial e do monitor para laboratórios e polos de apoio presencial.

Responsável pela realização do atendimento e acompanhamento acadêmico, essa equipe é o laço onde a instituição e o aluno se aproximam, estabelecendo um fluxo direto de comunicação. No processo de orientação à distância, o atendimento realiza-se a partir da necessidade do aluno, que busca situar-se no contexto da aprendizagem. Concretamente, essa equipe precisa estar atenta e ter como princípio a Educação, contribuindo com informações adequadas para o processo de construção do conhecimento do aluno.

O processo de acompanhamento, atendimento e apoio aos alunos é fundamental para manter a motivação que ajuda na permanência do aluno no programa a distância. É essencial que as instituições que promovem cursos à distância disponham de profissionais para acompanhar e atender os alunos, proporcionando-lhes a aquisição de hábitos e técnicas de estudo, interação com os especialistas e com outros alunos, a fim de motivá-los a permanecerem no processo de ensino-aprendizagem.

De forma geral, os alunos quando escolhem ou optam por estudar na modalidade a distância carregam a “falsa” ideia de que é mais fácil estudar nesta modalidade do que no presencial; porém aos poucos, eles se deparam com alguns obstáculos: a disciplina e hábitos de estudo para realizar as tarefas, a autonomia para estudos independentes, o trato impessoal e a flexibilidade do tempo (deixando muitas vezes para realizar as tarefas no último minuto).

Diante dessa realidade, é necessário suprir a ausência do contato presencial e as deficiências que os alunos esbarram muitas vezes por questões culturais, oriundas de um modelo tradicional de ensino “cartesiano”, e proporcionar um acompanhamento e um atendimento que incentive e estimule a aprendizagem individual e promova a cultura do ensino à distância.

Como destaca Preti (2000),

Professor ou orientador, paradoxalmente ao sentido atribuído ao termo “distância”, devem estar permanentemente em contato com o aluno, através da manutenção de um processo dialógico, em que o entorno, o percurso, expectativas, realizações, dúvidas, dificuldades, etc, sejam elementos dinamizadores desse processo (PRETI, 2000, p. 117, *grifo do autor*).

Assim, considerando a importância do acompanhamento e do atendimento ao aluno na modalidade é importante a instituição estar preparada para oferecer ao aluno, quantidade e qualidade nos momentos de interação e profissionais que mediam estes processos. Segundo Landim (1997),

A Educação a Distância é promovida por uma instituição de ensino que tem a obrigação de, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, acompanhar os alunos, apoiá-los, motivá-los, facilitando e avaliando continuamente sua aprendizagem. Desde o momento da inscrição do aluno, estabelece-se uma relação de responsabilidade entre a instituição promotora do curso e o cursista (LANDIM, 1997, p. 125).

Todavia, Palloff e Pratt (2002) destacam que se as instituições forem incapazes de assumir o compromisso necessário ao oferecimento de uma aprendizagem a distância de qualidade, contando com uma equipe de acompanhamento e atendimento, não devem nem sequer entrar nesse campo.

Pode-se inferir que a EAD requer clara definição dos papéis e funções dos sujeitos envolvidos no acompanhamento e atendimento ao aluno, assim como também é necessário no ensino presencial. Diante dos argumentos anteriormente apresentados, expõem-se no QUADRO 13, os papéis e as funções dos especialistas que auxiliam no processo de acompanhamento e atendimento ao aluno.

QUADRO 13 - Papéis e funções dos especialistas de uma equipe de acompanhamento e atendimento ao aluno

Equipe de Acompanhamento e Atendimento ao Aluno

COORDENADOR DE TUTORIA

Papel: Responsável por organizar e supervisionar as atividades dos tutores e monitores.

Funções		
<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar, junto ao tutores, toda a informação necessária ao adequado desenvolvimento das suas competências; - Convocar, coordenar e presidir às reuniões de tutores; - Planejar as atividades e desenvolvê-las anualmente; - Apoiar os tutores na elaboração dos planos de ações; - Prover a capacitação dos tutores; - Tomar as providências necessárias para garantir condições de trabalho adequadas à tutoria; - Informar e esclarecer aos tutores a respeito da dinâmica do curso/ programa; - Organizar o trabalho de atendimento aos alunos; - Organizar os momentos presenciais e aplicações de avaliações; 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar da elaboração, implementação e acompanhamento das tarefas de avaliação de aprendizagem e da avaliação do curso; - Acompanhar e apoiar o trabalho dos tutores; - Elaborar os relatórios de tutoria; - Encaminhar os relatórios ao coordenador do curso e ao coordenador pedagógico de EAD; - Promover a articulação entre os tutores; - Colaborar para a melhoria do processo de tutoria; - Colaborar para a avaliação e o aperfeiçoamento do curso como um todo; - Fornecer prontidão de atendimento em nível adequado; - Alocar os tutores com competências específicas, tanto com conhecimento especializado das disciplinas em desenvolvimento; 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar o local onde os tutores ficarão localizados, com suas cabines de atendimento e desktops; - Organizar a grade horária de plantões de atendimento; - Confeccionar as planilhas para preenchimento de relatórios das atividades de tutoria prestadas, as quais podem gerar recursos para as perguntas mais frequentes disponibilizados futuramente no ambiente; - Realizar a previsão e emissão do quantitativo de horas trabalhadas para efetivar pagamentos; - Preparar lista de materiais específicos de consumo; - Emitir relatórios de atividades de tutoria com grau de satisfação do usuário.

TUTOR

Papel: Profissional da educação responsável por oferecer aos alunos os suportes cognitivos, metacognitivo, motivacional, afetivo e social; o tutor se coloca como um mediador, facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, ou seja, uma conexão entre o professor ministrante e os alunos.

Funções

- | | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Prestar informações sobre os diversos aspectos de um sistema de EAD, incentivando o aluno a se integrar a ele; - Proporcionar aos alunos vias de contato com a instituição promotora do curso, incentivando-o e orientando-o quando surgirem dúvidas, diminuindo sua ansiedade diante dos problemas, de modo que nunca se sinta isolado; - Planejar ações tutoriais; - Estabelecer a agenda (horários, regras de procedimento, normas) dentro das normas gerais propostas; - Orientar o aluno em relação a como estudar: ritmo, intensidade, local, necessidades, valorização da auto-avaliação, consultas à instituição promotora do curso; - Auxiliar o aluno na sua adaptação ao ambiente educativo; - Desenvolver a autonomia e senso crítico do aluno; - Propor ao aluno diversas técnicas de trabalho intelectual, propiciadoras da aquisição de conhecimentos e habilidades; - Promover a interação do grupo tutorado; - Integrar e conduzir as intervenções, sintetizando, reconstruindo os temas que vão surgindo em um fórum de discussão; - Propor perguntas que possam ajudar os alunos a descobrir possíveis contradições ou inconsistências em suas contribuições nos fóruns; - Administrar as situações de conflito, situações de euforia, desânimos e rotinas; | <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar com cada aluno por e-mail, pelo ambiente virtual, não só para orientá-lo em relação ao estudo, mas também para verificar se há problemas que dificultam a aprendizagem, propondo-lhe soluções alternativas; - Orientar os alunos sobre o material e aos procedimentos pedagógicos, além de motivá-los; - Esclarecer as dúvidas dos discentes; - Manter a qualidade do pronto atendimento com o intuito de sanar e estimular a superação das dificuldades; - Atender às consultas do aluno, levando-os a atuar/interagir a maior parte do tempo; - Guiar, orientar e facilitar os alunos na utilização dos materiais fornecidos como fontes de informação; - Administrar os testes e as provas; - Orientar, em muitas ocasiões, sobre como solucionar os problemas; - Informar e clarificar os objetivos e os conteúdos do curso; - Esclarecer os alunos sobre os pré-requisitos do curso; - Facilitar e fomentar o uso de bibliotecas, oficinas e laboratórios; assim como visita a museus, exposições, fábricas, etc; - Propiciar que os alunos se integrem ao uso dos distintos recursos didáticos que a instituição promotora do curso coloca à disposição; - Colaborar e manter contato permanente com a equipe docente da instituição; | <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar informes tutoriais; - Acompanhar a trajetória do aluno; - Orientar o aluno em sua auto-avaliação; - Renovar, se necessário, as metodologias de acompanhamento e tutoria dos alunos; - Averiguar as dificuldades mais frequentes dos alunos e a incidência das mesmas; - Organizar e dirigir situações de aprendizagem, ou seja, conduzir o aluno para o desenvolvimento de sua curiosidade; - Estimular a criação de comunidades virtuais de aprendizagem, ou seja, fomentar a discussão entre pares; - Manter registro dos alunos; - Encaminhar questões administrativas e técnicas ao setor responsável; - Monitorar as aulas no ambiente de aprendizagem; - Discutir com os alunos temas nos chats e fóruns (atividades síncronas e assíncronas); - Fechar o curso no sistema; - Notificar os alunos sobre atrasos na entrega de atividades ou não cumprimento de quaisquer prazos; - Encaminhar comunicados aos alunos, alertando-os para datas importantes constantes do cronograma; - Relacionar com os demais tutores, na busca de contribuir para o processo de avaliação do curso. |
|---|---|--|

MONITOR PARA LABORATÓRIOS E POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Papel: O monitor fica nos polos, perto dos alunos, e é responsável pelo acompanhamento e atividades presenciais durante as teleaulas e aulas práticas, além de ajudar os alunos, que vem aos polos, durante a semana em pesquisas nos laboratórios. A presença de um monitor garante a resposta no caso de recepção coletiva; reuniões periódicas ou atendimento individualizado possibilitam a resposta no caso de recepção individual.

Funções

- | | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Criar um ambiente de aprendizagem apropriado; - Estabelecer regras disciplinares; - Ouvir e observar a reação dos alunos durante uma transmissão; - Tomar algumas notas para guiar a discussão ao término da transmissão; - Realizar as atividades de discussão e aprofundamento de questões relacionadas à aula dada; | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar as atividades locais relacionadas ao conteúdo da disciplina; - Acompanhar as atividades de sala feitas em grupo; - Tirar dúvidas e participar das atividades solicitadas; - Supervisionar a exibição dos vídeos; - Apoiar os procedimentos logísticos; - Atentar a detalhes técnicos; - Ser capaz de instalar os equipamentos; - Receber e distribuir material para os alunos; | <ul style="list-style-type: none"> - Orientar os estudantes quanto ao manuseio das mídias e tecnologias utilizadas no curso; - Aplicar avaliações presenciais; - Mediar a comunicação de conteúdos entre o tutor a distância e o aluno; - Elaborar os relatórios de regularidade dos alunos; - Disponibilizar a tecnologia e os recursos de acordo com as solicitações do professor ministrante; - Elaborar os relatórios de desempenho dos alunos nas atividades. |
|--|--|--|

COORDENADOR DE PÓLO DE APOIO PRESENCIAL

Papel: Responsável pelo funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos desenvolvidos na unidade.

Funções

- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Articular, viabilizar e avaliar o trabalho de formação nos polos; - Coordenar a infraestrutura de apoio logístico e tecnológico do polo; - Conhecer os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em sua unidade; - Atentar para os calendários, especialmente no que se refere às atividades presenciais, zelando para que os equipamentos a serem utilizados estejam disponíveis e em condições de perfeito uso; - Supervisionar o funcionamento da infraestrutura e acadêmica; - Responsabilizar pelo acompanhamento do processo de avaliação em suas múltiplas dimensões; | <ul style="list-style-type: none"> - Coordenar e acompanhar as atividades dos monitores; - Elaborar e enviar os relatórios para a sede; - Ter uma boa comunicação com a comunidade local para realizar os contatos com os canais de disseminação de informação e transmitir informações sobre os cursos; - Negociar com os dirigentes a disponibilidade de salas e espaços para ampliação; - Realizar os procedimentos administrativos: acompanhar a recepção de materiais e distribuição aos alunos; manter os registros; - Responsabilizar-se pela distribuição de material didático nos polos; - Elaborar relatório anual sobre o desenvolvimento do curso em seu polo; | <ul style="list-style-type: none"> - Supervisionar o trabalho desenvolvido na secretaria da unidade, providenciando para que o registro dos estudantes e todas as demais ocorrências, tais como notas, disciplinas ou módulos cursados, frequências, transferências, sejam feitas de forma organizada e em tempo hábil; - Ser capaz de discutir e supervisionar a instalação dos equipamentos tecnológicos, caso ocorram falhas técnicas inesperadas sendo capazes de reconhecê-las; - Apresentar o projeto de EAD aos municípios e comunidade circunscrita nos polos de atuação; - Manter contato permanente com os municípios envolvidos, para que sejam garantidas as condições acordadas em convênio; - Ter controle dos eventos locais. |
|--|---|---|

Fonte: Desenvolvida pela autora.

Complementando esta análise, vale porém destacar que cada instituição de EAD imprime suas peculiaridades ao sistema de acompanhamento e atendimento aos alunos, assim como define o perfil e as atribuições aos seus diferentes atores participantes do processo. Não existe um modelo único, cada instituição efetua ações com graus diversos de prioridade e importância, dependendo de sua estrutura administrativa, pedagógica/acadêmica e recursos financeiros disponíveis. Ressalva-se que mesmo sendo descrita em termos genéricos, como no exemplo da Tutoria, haverá desdobramentos específicos para cada papel dos membros da equipe.

Assim, é importante pontuar que as funções da tutoria podem diferir segundo as definições dos papéis atribuídas pelas instituições, bem como a concepção pedagógica do curso. Em função do modelo de EAD adotado pela instituição, há tutores que participam do processo de planejamento e implementação do curso bem como acompanham, orientam e avaliam os alunos, ou restringem-se ao acompanhamento, orientação e avaliação.

4.1.5.4 Equipe de suporte e logística

A EAD, da forma como é concebida atualmente, é permeada por processos, métodos e técnicas em que a equipe de suporte e logística é responsável pelos processos envolvidos no desenvolvimento do curso, como apoio aos docentes e discentes dos cursos, locação de locais para a realização dos encontros presenciais, distribuição de material de aprendizagem, organização dos eventos, locação de laboratórios para as atividades práticas, preparação da sala para videoconferência ou teleconferência, entre outras funções.

O aluno, na modalidade a distância, não está sozinho ou desligado da universidade física de seu curso a distância; assim, serviços como revisão de notas, emissão de histórico escolar e/ou declarações, encontros presenciais, revisões de provas, processos administrativos, recursos de biblioteca, entre outros, são de responsabilidade da equipe de suporte e logística.

Nesse contexto, para que a instituição seja capaz de fornecer todo o suporte e logística necessária a aprendizagem a distância, visando garantir um padrão de qualidade, é preciso considerar a colaboração da equipe formada por profissionais qualificados, desenvolvendo atividades de acordo com as orientações e normas das IES: secretaria, registro e controle acadêmico, auxiliar acadêmico, polo de apoio presencial e de logística. O QUADRO 14 apresenta os papéis e funções dos especialistas que fazem parte de uma equipe de suporte e logística na modalidade a distância.

QUADRO 14 – Papéis e funções dos especialistas de uma equipe de suporte e logística na EAD

Equipe de Suporte e Logística

SECRETARIA

Papel: Os processos acadêmicos que dependem do contato direto com o aluno são realizados por esta equipe. Responsável por prover suporte, informação de cronograma, calendário e prazos ao discente; atendimento individualizado nas áreas administrativa, financeira, acadêmica e profissional. O objetivo dessa equipe é o pronto atendimento às demandas dos alunos.

Funções		
<ul style="list-style-type: none"> - Representar o ponto único de atendimento ao aluno seja qual for o serviço; - Realizar serviços de ingresso como a matrícula; - Acompanhar, registrar e encaminhar toda documentação do aluno e da vida acadêmica do mesmo; - Informar aos alunos do cumprimento de prazos e exigências legais em todas as instâncias acadêmicas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar os cursos; - Fornecer informações aos interessados; - Protocolar os requerimentos e solicitações dos alunos; - Resolver os requerimentos dos alunos dentro do prazo estabelecido pela instituição; - Prestar os seguintes serviços: declaração, histórico escolar, atestado de matrícula, de frequência e de conclusão de curso, extrato financeiro etc; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atender a solicitação de serviços e consultas acadêmicas e financeiras do aluno; - Disponibilizar o manual para o aluno, explicando os procedimentos ligados à dinâmica dos cursos e da instituição; - Prover informações, documentos e solucionar negociações financeiras.

AUXILIAR ACADÊMICO (APOIO AOS PROFESSORES)

Papel: Garantir o fluxo de trabalho dos professores, tutores e coordenadores.

Funções		
<ul style="list-style-type: none"> - Desempenhar todas as funções relativas ao recebimento, expedição e arquivo de correspondência entre os professores, tutores, coordenadores de curso, direção; - Distribuir e receber material didático; - Disponibilizar aos professores instruções e formulários básicos quando necessário; - Disponibilizar aos professores o cronograma das etapas e tempos previstos para as atividades de gravação, impressão etc; 	<ul style="list-style-type: none"> - Encaminhar trabalhos e comunicados aos professores quando solicitado pela coordenação; - Executar todo o trabalho de digitação necessária ao curso a pedido dos coordenadores e da direção; - Preencher planilhas e relatórios; - Desenvolver atividades de suporte às atividades de ensino; - Apoiar os tutores e professores; - Disponibilizar aos professores calendário das atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar as tarefas solicitadas pelos coordenadores dos cursos; - Proceder a distribuição de todo o material didático necessário aos tutores, professores; - Fazer circular as informações ao andamento do curso, com execução de todo serviço de apoio ao desenvolvimento dos momentos presenciais.

REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO

Papel: Responsável por toda a documentação pertinente ao aluno durante toda a sua vida acadêmica na instituição, bem como pelo controle das informações acadêmicas desde a sua matrícula até a expedição de diploma, de conformidade com as normas institucionais.

Funções

- | | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Processar a matrícula do aluno no sistema encaminhada pela secretaria; - Proceder ao registro de toda a documentação do estudante no sistema acadêmico; - Acompanhar, registrar e encaminhar toda documentação do curso e da vida acadêmica dos estudantes; - Confeccionar e controlar processos de alteração de notas, abono de faltas, transferências internas e externas; - Encaminhar à coordenação do curso a lista de alunos em situação irregular, para que se tomem as devidas providências; | <ul style="list-style-type: none"> - Manter atualizadas as estatísticas educacionais do curso (matrículas, transferências, desistências, evasões, registro de avaliações) para subsidiar a coordenação do curso, dos polos, a direção de EAD e os dirigentes institucionais; - Acompanhar o número de alunos inscritos, desistentes e evadidos; - Controlar a documentação dos alunos; - Responsável por prover informação de cronograma, calendário e prazos ao discente; - Cadastrar os alunos; - Operacionalizar o processo seletivo; - Cadastrar quadro de horários das aulas que serão ministradas no semestre letivo com o vínculo de professores; | <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar a declaração de matrícula; - Realizar a transferência do aluno quando solicitado; - Manter o registro dos dados estatísticos do alunado; - Manter o registro dos deferimentos de dispensa e a análise da situação acadêmica do aluno; - Emitir diplomas e históricos escolares; - Cadastrar aproveitamento de estudos aprovados pelo coordenador de curso; - Manter as matrizes curriculares atualizadas dos cursos; - Acompanhar os pedidos de transferência interna e externa. |
|--|---|--|

PÓLO DE APOIO PRESENCIAL

Papel: Apresenta uma infraestrutura mínima definida em edital e avaliada pela coordenação UAB de cada instituição. O polo deve contar com técnicos em informática, bibliotecário e técnicos para os laboratórios de ensino específico (quando couber), bem como contratar pessoal capacitado para manutenção e conservação do acervo bibliográfico, dos equipamentos e das instalações físicas do local, além de pessoal de limpeza e serviços gerais.

Funções

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Concentrar toda a logística de administração acadêmica e operacional do polo; - Auxiliar o desenvolvimento do curso e funcionar como um ponto de referência fundamental para o estudante; - Funcionar durante todos os dias úteis da semana, incluindo sábado, nos três turnos; | <ul style="list-style-type: none"> - Garantir acesso, ingresso e permanência das pessoas com deficiências, acompanhadas de ajudantes ou animais que eventualmente lhe servem de apoio, em todos os ambientes de uso coletivo; - Manter e conservar as instalações físicas e dos equipamentos; - Realizar empréstimo domiciliar de livros; | <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar na normatização dos trabalhos dos alunos; - Acessar e recuperar documentos pelo portal de periódicos disponíveis da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outros. |
|---|--|--|

LOGÍSTICA

Papel: Responsável pelo processo com o qual se realiza as estratégias para a transferência, armazenagem de materiais e produtos até chegar aos alunos, bem como a alocação e reservas de equipamentos, laboratórios e salas e manutenção dos mesmos.

Funções		
<ul style="list-style-type: none"> -Responsabilizar pela logística dos pagamentos; - Distribuir e coletar materiais; - Reservar sala teórica; -Reservar laboratórios em caso de aulas práticas presenciais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Instalar semanalmente aparelho de multimídia, DVD, microfone, TV, videoconferência, teleconferência; - Prever o deslocamento de funcionários quando necessário; -Realizar os serviços de manutenção e zeladoria de materiais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a distribuição do material didático aos alunos; - Controlar o estoque de material didático; - Solicitar e receber material de consumo; - Ter conhecimento prévio dos valores das tarifas, horários de remessas postais adequadas, tipos de envelopes mais econômicos, etc.

Fonte: Desenvolvida pela autora.

4.1.5.5 Equipe financeira, administrativa e de pessoal

A equipe financeira é responsável pela programação financeira da instituição. É ela quem elabora um cronograma físico-financeiro de execução – planilha de custos do projeto – como um todo – em consonância com o projeto pedagógico e a previsão de recursos, detalhada em termos de investimento e custeio de ações. Cabe à equipe a análise, planejamento, controle dos custos fixos e variáveis. Além disso, essa equipe ajuda a estabelecer as prioridades de ação da instituição na modalidade de EAD, o que permite uma gestão eficiente de recursos humanos e financeiros. Encontra-se nessa equipe profissionais com formação em contabilidade, finanças, ciências econômicas e administração.

Em se tratando de instituições privadas, o lucro é um dos aspectos a se considerar no planejamento financeiro. Embora as instituições públicas no Brasil não sofram a mesma pressão das particulares sobre o retorno dos investimentos financeiros, a ênfase é dada no retorno social. Sendo assim, cabe às equipes de investimento das instituições estabelecerem prioridades na alocação dos recursos e visualização dos custos antes da execução. Para isso é preciso especificar e orçar os produtos a serem obtidos conforme período que serão utilizados.

Em instituições de ensino, as despesas com salários, materiais de consumo, equipamentos, mobiliários, manutenção e despesas de comunicação são exemplos de itens que precisam ser cobertos pelo orçamento. Dentre as fontes de receita, destacam-se: as mensalidades e/ou taxas diversas, ajuda internacional e matrículas de alunos e aluguel das instalações para sublocação de eventos e congressos.

Os procedimentos administrativos também fazem parte dessa equipe, sendo responsáveis pelas tarefas administrativas de formular e executar os planos que são explicitados pelas instituições por meio de projetos e programas. Nesse cenário, cabe à equipe:

- Planejar e produzir atividades para a divulgação dos cursos;
- Elaborar o processo de seleção dos candidatos;
- Responsabilizar-se pelo aperfeiçoamento constante dos recursos humanos;
- Responsabilizar-se pela setorização das atividades e atribuição das responsabilidades;
- Cuidar dos meios e recursos para a transmissão e disseminação da informação ao corpo docente, administrativo e discente da instituição;

- Utilizar dos recursos disponíveis da melhor forma possível, sempre se atendo às circunstâncias específicas da modalidade.

O departamento pessoal ocupa também um lugar importante na eficácia e na qualidade do ensino à distância. Através da definição de cargos elaborada pelo recursos humanos estabelece-se para o departamento pessoal à especificação das tarefas e os requisitos para assegurar a produtividade. Nesse contexto, o departamento pessoal é um setor da instituição/organização, encarregado de tarefas e atividades específicas, que cuidam dos funcionários que nela trabalham. Desde a sua contratação, pagamento de salários, transporte, férias, licença médica, 13º Salário, organização dos horários e outros.

Nas empresas de menor porte, normalmente, inexistente o departamento pessoal, pois as atividades são normalmente supridas pelo “contador” da empresa. Já nas empresas de maior porte, podemos quase sempre encontrá-lo, desde os de estrutura simples até os mais sofisticados, em nível de Diretoria. Porém, as divisões por setores dentro do departamento pessoal de uma empresa, variam de acordo com o tamanho da mesma. Nesse cenário, cabe aos profissionais da equipe:

- Assegurar que os diferentes papéis a serem desempenhados (autor, tutor, coordenador, instrucional pedagógico...) sejam regulamentados e cumpridos como carreira acadêmica ou carreira administrativa, dependendo da função, respeitando-se a formação e as titulações dos atores envolvidos, como: Professor (autor ou tutor) especialista, mestre ou doutor, bem como a categoria aluno/monitor;
- Executar as principais tarefas envolvidas na rotina de um departamento pessoal;
- Trabalhar de acordo com as principais fontes do Direito do Trabalho;
- Elaborar contratos de trabalho e admissões de empregados das mais diversas categorias;
- Fazer rescisões trabalhistas;
- Cumprir com as principais obrigações trabalhistas, entre outras atividades.

Em síntese, em termos de organização, geralmente, os profissionais que realizam as atividades financeiras, administrativas e de pessoas ficam sob a supervisão de profissionais altamente qualificados e ligados diretamente ao diretor.

4.1.5.6 Equipe de suporte tecnológico, de comunicação e informação

As instituições de ensino que acreditam que um curso ou programa na modalidade a distância pode sobreviver sem nenhum tipo de suporte e manutenção, estão enganadas, uma vez que as atividades na EAD são muito dinâmicas e precisam de acompanhamento constante. Essa equipe é composta por: coordenador de TI, especialistas em TI no uso das plataformas de gerenciamento, profissionais da comunicação - rádio, cinema, TV, áudio e vídeo.

O crescimento do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na Educação tem propiciado a multiplicação de acesso a informação por intermédio de distintos recursos tecnológicos. Porém, antes de pensar em quais recursos serão utilizados, é importante identificar para quem são destinados, bem como reconhecer as necessidades de empregá-las no contexto educacional a fim de que sua implantação seja eficiente e eficaz.

Na modalidade a distância, o ambiente ou cenário de estudo do aluno, onde quer que ele esteja, requer alguns recursos e serviços de suporte tecnológicos e de comunicação. No que tange aos recursos tecnológicos, é preciso que a máquina tenha acesso seguro e contínuo a redes de comunicação, atualização técnica permanente, softwares de comunicação e interação configurados, aplicativos para leitura e escrita de textos, planilhas e imagens, placas de áudio e vídeo entre outros. Constata-se que os recursos tecnológicos oferecem uma gama de funções que exigem dos sujeitos noções básicas de informática e de ferramentas como mídia, banco de dados, planilhas, simulações e navegações em ambientes virtuais para sua utilização.

Os problemas técnicos consistem em aspecto frágil na modalidade a distância, pois dependem de *software*, *hardware* e de recursos humanos com habilidades e competências específicas para atender aos alunos. Nesse contexto, é possível inferir que a falta de suporte tecnológico para os alunos é um grande problema e que as instituições precisam oferecer suporte necessário para que transcorra da melhor forma possível, garantindo a resolução de problemas encontrados pelos alunos no uso ferramental de forma que estes problemas não os desmotivem ou impeçam a aprendizagem. Cabe a esta equipe apoiar as ações pedagógicas do curso para:

- Viabilizar a comunicação, mediada por computador, das coordenações com os polos e outras instituições que trabalham com a EAD;
- Propiciar às demais equipes acesso às ferramentas educativas o desenvolvimento do curso;

- Fazer as atualizações tecnológicas que as demais equipes precisam para melhorar o trabalho;
- Atualizar a página da instituição na Internet com o material recebido pela direção e demais profissionais responsáveis em prover a informação.

O QUADRO 15 destaca os papéis e funções dos membros dessa equipe.

QUADRO 15 – Papéis e funções de uma equipe de suporte tecnológico, de comunicação e Informação em EAD

Equipe de Suporte Tecnológico, de Comunicação e Informação

COORDENADOR DE TI

Papel: Responsável pela Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) e pela gestão das tecnologias envolvidas no processo educacional, bem como assegurar o trâmite e disponibilização de informações, mediante um sistema informatizado.

Funções		
<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilizar pelas articulações políticas para obter recursos para a TI; - Definir as estratégias tecnológicas; - Definir prazos e metas para as atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar os trabalhos dos especialistas em TI, dos profissionais de comunicação e informação; - Responsabilizar pela lista de equipamentos a serem adquiridos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilizar por garantir a operacionalidade do ambiente e o suporte técnico do corpo docente, discente e administrativo; - Responsável pelo projeto de integração dos suportes tecnológicos com o sistema da instituição.

PROFISSIONAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

Papel: Responsáveis pelo planejamento e pela produção de áudio, vídeo e material gráfico. Nesta equipe atuam: jornalista, locutor, editor, produtor de mídias, com ênfase na área de vídeo, produtor de mídias com ênfase na área de animação; sonoplasta.

Funções		
<ul style="list-style-type: none"> - Definir os itens básicos de infraestrutura capaz de dar conta de um sistema permanentemente instalado de produção, edição e transmissão de eventos interativos, via Internet, pelo formato <i>videostreaming</i>⁴²; - Treinar os professores para uso de câmeras para transmissão <i>online</i>; - Responsabilizar pela entrega (<i>delivery</i>) do curso ao usuário final (aluno); 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar aulas em vídeo; - Garantir o ambiente adequado com boa iluminação, criando-se condições semelhantes a um estúdio semiprofissional, para geração, transmissão e gravação de aulas caso necessário; - Elaborar os <i>script</i> e roteiro para a confecção dos produtos; - Gravar aulas; - Criar a grade de programação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar a produção de vídeos, <i>jingles</i>⁴³ e vinhetas para cursos e programas; - Planejar a utilização dos equipamentos de áudio e vídeo; - Estruturar os planos de programas de acordo com os meios: rádio, televisão, vídeo, material gráfico; - Responsabilizar pela manutenção dos aparelhos de estúdio de rádio e TV.

⁴² *Videostreaming* é a linguagem dos que utilizam a Internet para envio e/ou recepção audiovisual, gerando arquivos de vídeo como aulas, entrevistas, debates, etc. – que podem ser acessados posteriormente, como objetos de estudo.

⁴³ Propaganda em forma de música. Serve para divulgar uma marca ou produto de uma empresa.

ESPECIALISTAS EM TI

Papel: Responsável pela gestão do ambiente virtual de aprendizagem, da base de dados dos cursos, dos procedimentos de segurança das informações, programação de sistemas e desenvolvimento de algoritmos e códigos computacionais quando necessário. Na área tecnológica, os profissionais devem atuar nos polos de apoio presencial em atividades de suporte técnico para laboratórios e bibliotecas, como também nos serviços de manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos tecnológicos. Nesta equipe atuam: Bacharéis em Ciência da Computação, Analistas de sistemas, Programadores, Técnicos em informática, Desenvolvedores de plataforma, Especialistas em *web* semântica.

Funções

- Responsabilizar pelo suporte e desenvolvimento dos sistemas de informática e suporte técnico aos estudantes;
- Acompanhar os docentes, discentes, pessoal administrativo em suas dúvidas ou dificuldades tecnológicas, provendo assistência e auxiliando na execução dos procedimentos necessários para a execução do curso: download de arquivos, *upload* de arquivos no ambiente virtual, instalação de programas, impressão e resolução de problemas tecnológicos;
- Disponibilizar o curso e os materiais didáticos de cada tópico em ambiente virtual de ensino;
- Configurar os equipamentos;
- Buscar novas tecnologias e metodologias utilizadas em EAD, através da Internet, eventos, livros, jornais, visitas, etc;
- Fornecer suporte usual de informática para as máquinas utilizadas no processo;
- Gerenciar a plataforma, no que se refere ao uso do banco de dados e no gerenciamento de redes;
- Apoiar o professor-conteudista na produção de materiais didáticos em diversas mídias;
- Abrir conta virtual para a disciplina no servidor;
- Reservar laboratórios de informática para os encontros presenciais;
- Desenvolver soluções tecnológicas que atendam as práticas educacionais;
- Organizar os dados gerais dos cursos oferecidos (nome do curso, informações básicas sobre horários, ementa, bibliografia, etc.);
- Organizar os conteúdos aos quais os alunos devem ter acesso (recursos educacionais como textos, imagens e, atualmente, vídeos, animações, etc.);
- Gerenciar cada turma de alunos (registro, perfil, emails, notas, agenda, recados, etc.);
- Disponibilizar as ferramentas de comunicação assíncronas, como ambientes interativos para submissão de mensagens e comentários a outras mensagens, já disponibilizadas por alunos ou professores (fóruns) e e-mails específicos dentro do ambiente das plataformas, criação de grupos entre os alunos inscritos, etc;
- Responsabilizar pelas ferramentas tecnológicas - sejam as plataformas de apoio à gestão dos cursos à distância; os softwares de produção de novas mídias; ou as ferramentas de interatividade;
- Desenvolver plataformas para disponibilização de seus cursos à distância caso os dirigentes solicitem;
- Criar programas e interfaces de comunicação síncrona e assíncrona;
- Treinar os professores e tutores para o domínio de salas de chat com múltiplos participantes e estratégias de animação de foros de discussão;
- Treinar os atores envolvidos sobre o ambiente virtual de aprendizagem;
- Cadastrar alunos e distribuir senhas;
- Realizar e acompanhar as necessidades de natureza tecnológica (rotinas de gestão dos servidores e de produção de *back-ups*);
- Realizar a tutoria “tecnológica” aos alunos e professores;
- Identificar e propor ao coordenador de TI os softwares e as mídias instrucionais capazes de vencer a complexidade dos conteúdos científicos e tecnológicos;
- Discutir sobre a eficiência da implantação e gestão de repositórios de objetos educacionais integrados às plataformas de cursos;
- Alimentar e gerenciar o acervo de cursos e materiais de apoio, para garantir a re-utilização de materiais em diversas edições e níveis desejados de cursos, para ser usado junto a uma plataforma de organização -gestão de cursos;
- Responsabilizar pelo planejamento, produção e gestão de acervos virtuais (atendimento a necessidades de alunos e professores sobre a funcionalidade dos equipamentos ou materiais, como indicar plug-ins, ajudar a solucionar problemas de versões de browsers, etc);
- Apresentar e incentivar os professores, tutores e monitores ao uso de laboratórios virtuais quando necessário;
- Viabilizar a videoconferência / teleconferência;
- Responsabilizar pela integração dos suportes tecnológicos com o sistema da instituição.

4.1.5.7 Equipe de pesquisa e avaliação

Na modalidade presencial em qualquer instituição de ensino, é importante saber como o processo de ensino-aprendizagem vem se desenvolvendo ao nível de sistema, programa, curso, disciplina etc. Na modalidade a distância não é diferente; é preciso refletir sobre a organização e estabelecer critérios que norteiem os elementos que compõem o sistema de EAD de uma instituição, ou seja, é preciso “pesquisar” e “avaliar”.

A pesquisa é um ponto de referência para as ações de Educação a Distância a serem desenvolvidas na instituição de ensino. Com base, sobretudo nos resultados quantitativos e qualitativos das pesquisas realizadas dentro ou fora da instituição, é possível definir os meios de implementação, os custos e as vantagens desta nova forma de ensino.

Tarefa complexa, necessária e sensível, a avaliação deve ser vista como elemento integrador e de cooperação, produzindo questionamentos, construindo sentidos e fornecendo subsídios para a tomada de decisão em uma instituição de ensino. Para tal, requer uma equipe capaz de: acompanhar e avaliar a coleta dos dados; analisar, elaborar e publicar os relatórios dos programas de auto-avaliação institucional; elaborar os instrumentos e metodologias para executar os processos avaliativos de forma assertiva; acompanhar o processo como um todo e fazer intervenções sempre que necessário. Nesse cenário, a equipe de pesquisa e avaliação é composta pelos seguintes elementos: coordenador de pesquisa e avaliação, comissão de pesquisa e comissão de avaliação.

Cabe destacar que a avaliação é multidimensional, apresenta inúmeras formas e conteúdos, como também funções e finalidades. Para Dias Sobrinho (2000),

podem ter uma intencionalidade educativa ou ser um instrumento de controle e modelação exercido pelo poder político e pelas organizações coercitivas. Podem se pretender técnicas, neutras e objetivas, mas no fundo jamais deixam de ser também subjetivas, mergulhadas em valores e comprometidas com posições políticas (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 90).

A gestão de curso na modalidade a distância é reflexo da gestão institucional, que tem foco em resultados tanto acadêmicos quanto operacionais. Nesses processos de gestão, fazem-se imprescindíveis as constantes avaliações que, nas instituições, são conduzidas pela Comissão Própria de Avaliação – CPA - que se pauta em indicadores tais como: índices de aprovação, resultado do ENADE, índice de evasão, absorção de profissionais graduados pelo mercado de trabalho, índices de satisfação dos alunos.

No tocante aos estudantes são feitas pesquisas regulares de satisfação, reuniões de representantes de turma e de colegiado, com o objetivo de receber *feedback* das ações institucionais. O corpo docente participa de avaliações semestrais em reuniões de coordenação e também dos seminários de professores; e, em âmbito global, por meio da participação em Reuniões de Diretoria, Conselho Superior e Seminários de Coordenadores. A atuação sistemática da CPA e dos Colegiados de Curso favorece a permanente revisão de processos e procedimentos, o que promove a atualização do projeto pedagógico do curso (PPC) e a implementação das políticas institucionais estabelecidas no PDI.

A equipe de pesquisa e avaliação é composta por profissionais de diversas áreas, envolvidos no desenvolvimento de novas técnicas e metodologias. O Quadro 16 apresenta os papéis e as funções dos profissionais dessa equipe.

QUADRO 16 - Papéis e as funções de uma equipe de pesquisa e avaliação na EAD

Equipe de Pesquisa e Avaliação

COORDENADOR DE PESQUISA E AVALIAÇÃO

Papel: Responsável por coordenar os profissionais de pesquisa e avaliação, envolvendo todos os cursos.

Funções

- Coordenar, co-orientar e co-executar atividades de pesquisa, extensão e avaliação ligadas à área de EAD, em sintonia com as normas institucionais, legais e pedagógicas.

COMISSÃO DE PESQUISA

Funções

<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer métodos de pesquisa; - Divulgar os resultados das avaliações e buscar medidas necessárias para a melhoria dos projetos; - Responsabilizar por capacitar técnica, pedagógica e cientificamente, os profissionais ligados à EAD e sugerir políticas tecnológicas institucionais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar os programas de ensino; - Analisar as metodologias de aplicação das TICs propostas ao ensino dos cursos: impactos, vantagens e desvantagens; - Investigar a evasão e acompanhar os casos; - Avaliar os projetos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Monitorar o desempenho da infra-estrutura e dos meios tecnológicos disponíveis na IES, passíveis de serem utilizados em atividades de Educação a Distância; - Criar e manter um grupo de apoio à pesquisa na área de Educação a Distância.
--	--	---

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO

Funções

<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar os programas de ensino; - Articular esforços com o setor de avaliação institucional para encontrar mecanismos adequados de avaliação da Educação a Distância na IES; 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher e analisar os dados que permitirão fazer relatórios de apreciação sobre determinados programas no seu sistema de EAD; - Estabelecer medidas de avaliação ao nível de curso e programa; - Recolher estatísticas que mostrem rapidamente onde existem problemas (se os houver); 	<ul style="list-style-type: none"> - Representar estas estatísticas visualmente, pois ajuda a ver rapidamente tendências ou alterações súbitas; - Recolher dados básicos sobre os estudantes a fim de gerar relatórios sobre perfil de alunos, renda e matrículas.
---	--	--

Portanto, em um contexto de um sistema de EAD, considerando os papéis e as funções das equipes constituintes do elemento *Equipe Profissional* descritos neste tópico, é possível constatar que o desenvolvimento de programas e cursos na modalidade a distância é multidimensional e que necessita de uma equipe multidisciplinar. Segundo Okada e Santos (2003),

uma especialidade não contribuirá na modificação epistemológica, muito menos metodológica de cada área em particular. Assim, podemos notar que a justaposição de conhecimentos nas práticas curriculares nem sempre se fecha no mesmo nível hierárquico. É muito comum principalmente nas escolas, que especialistas de diferentes áreas de conhecimentos, também estabelecem pontuais momentos de comunicação (OKADA; SANTOS, 2003, p. 6).

Dessa forma, é possível inferir que o escopo e o domínio do conhecimento durante o planejamento e o desenvolvimento de um curso em EAD deve ser compartilhado entre todas as equipes, ou seja, é necessário que exista uma interação muito forte entre essas equipes, pois cada uma delas fornece informações importantes para a outra, formando-se assim, um sistema de retro-alimentação contínua.

Portanto, nenhuma ação se realiza sozinha e por si mesma; é necessário um entrelaçamento de esforços que se inicia com a análise, o estudo e a discussão dos projetos a serem assumidos e é perpassado pelo estudo minucioso dos conteúdos a serem trabalhados e tratados didático-pedagogicamente para a linguagem a distância; contempla as condições materiais e financeiras afim e, de culminar em um programa / curso na modalidade a distância.

Diante dessa realidade, devemos buscar o entendimento dos limites e possibilidades de uma prática multidisciplinar nas equipes visando à compreensão do processo de construção de conhecimento na modalidade de EAD. Contudo, cabe destacar que todas as equipes envolvidas na EAD da instituição não podem assumir que os alunos sabem e conhecem o ambiente, a interface e os processos de um sistema de estudo a distância. Concretamente, é preciso ensinar tudo; o erro mais grave é assumir que os alunos já conhecem alguma coisa.

Outro componente que merece destaca em um sistema de EAD é a *Comunicação/Interação* que será analisado a seguir.

4.1.6 Comunicação / interação

A comunicação constitui um dos elementos centrais na EAD, tendo em vista, sobretudo, que no processo ensino-aprendizagem na modalidade a distância os professores e alunos se encontram distanciados no espaço e no tempo, o que faz com que as relações entre eles se estabeleçam não face a face, mas pela utilização e mediação de materiais didáticos veiculados pelos distintos meios tecnológicos, ou seja, pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Um dos fatores que possa influenciar no sucesso ou fracasso de um curso a distância talvez esteja em como ocorre a comunicação e a interação entre os participantes nesse processo, isto é, quem conversa com quem?, através de quais meios?, como?, quando?, em que lugar? e para que?.

Nessa perspectiva, cabe a instituição contemplar uma concepção de EAD que permeia a implementação dos programas/ cursos tendo como princípios a comunicação, o diálogo e a interação mediada por recursos tecnológicos. De acordo com Freire (1983), a comunicação deve ser compreendida como princípio que transforma o homem em sujeito de sua própria história por meio de uma relação dialética vivida na sua inserção na natureza e na cultura, diferenciando-o dos outros animais. Esse processo de integração interativa é significativo quando vinculado ao diálogo que contém no seu cerne ação e reflexão, levando o homem a novos níveis de consciência e, conseqüentemente, a novas formas de ação.

Como a comunicação se realiza por diversos meios (a fala, a escrita e o gesto), deixa de ser de natureza unicamente linguística para assumir uma natureza semiótica, pois são muitos os elementos de que se utilizam os profissionais em EAD na elaboração dos recursos didáticos.

Contudo, um dos grandes desafios que os profissionais da EAD têm enfrentado nos últimos tempos é modificar a comunicação, no sentido de superar uma comunicação entendida e praticada de forma unilateral, onde o professor (interlocutor) é considerado o detentor único e exclusivo do conhecimento, para uma comunicação multidirecional com distintas modalidades e vias de acesso, onde o professor passa a desempenhar um papel de orientador de domínios de informação e mediador das formas de aprendizagem. Para Possari (2009),

Quando se fala em processo de comunicação, não se pode reduzi-lo como aquele em que um emissor manda uma mensagem a um receptor – através de um meio ou veículo. É preciso que se conceba a interação como processo complexo em que o sujeito se veja à volta com a polissemia, a ambigüidade. É a condição de estabelecimento de comunicação, que se além da estrutura simbólica, se caracteriza pelas idas e vindas, por lapsos, por ambigüidades, por enganos e mal-entendidos (POSSARI, 2009, p. 93-94).

Acrescentando à perspectiva anterior, vale apontar a seguinte formulação:

Em educação *online*, se a ambiência comunicacional gira em torno de não romper com a lógica unidirecional - própria da mídia de massa e dos sistemas tradicionais de ensino -, pouca ou nenhuma mudança qualitativa acontecerá em termos de educação; e, obviamente, de comunicação. Não basta apenas mexer na forma e no conteúdo dos materiais ou estratégias de ensino. É necessário modificar o processo de comunicação dos sujeitos envolvidos e articular os saberes multireferenciais da equipe envolvida desde o projeto de desenho instrucional, vivência e dinâmica do curso (OKADA; SANTOS, 2003, p.1).

Portanto, partindo desta ideia, é possível identificar a importância da dialogicidade entre os participantes, isto é, a forma de interação que o sujeito constrói com o contexto e com outros sujeitos para superar uma comunicação praticada de maneira unilateral, onde o aluno deixa de ser considerado um ser passivo, e passa a assumir uma postura ativa e participativa, característica determinante de uma comunicação que tem como princípio a interação e a interatividade. Segundo Freire (1983), para o educador, o dialógico, o conteúdo programático, “não é uma adoção ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1983, p. 97). Por isso, o material didático deve ser elaborado de tal maneira que o aluno possa desenvolver o gosto pelo estudo e uma motivação favorável, a partir de uma linguagem e conversação que favoreçam os sentimentos da relação entre o ensino e a aprendizagem.

Ainda, considerando as experiências e vivências no contexto da EAD como tutora, aliada às discussões teóricas, tendo como base LANDIM (1997), RODRIGUES (1998), BELLONI (1999), SILVA (2000), TEDESCO (2004), POSSARI e NEDER (2009), verifica-se que a comunicação e o diálogo estão relacionados, uma vez que a disposição de trocar informações é fundamental, pois o aluno que está à distância precisa de apoio, respostas e esclarecimentos que só se resolvem na base do diálogo. Nesse contexto, para que esta comunicação e o diálogo aconteçam à distância, é necessário que ocorra a interação e a interatividade.

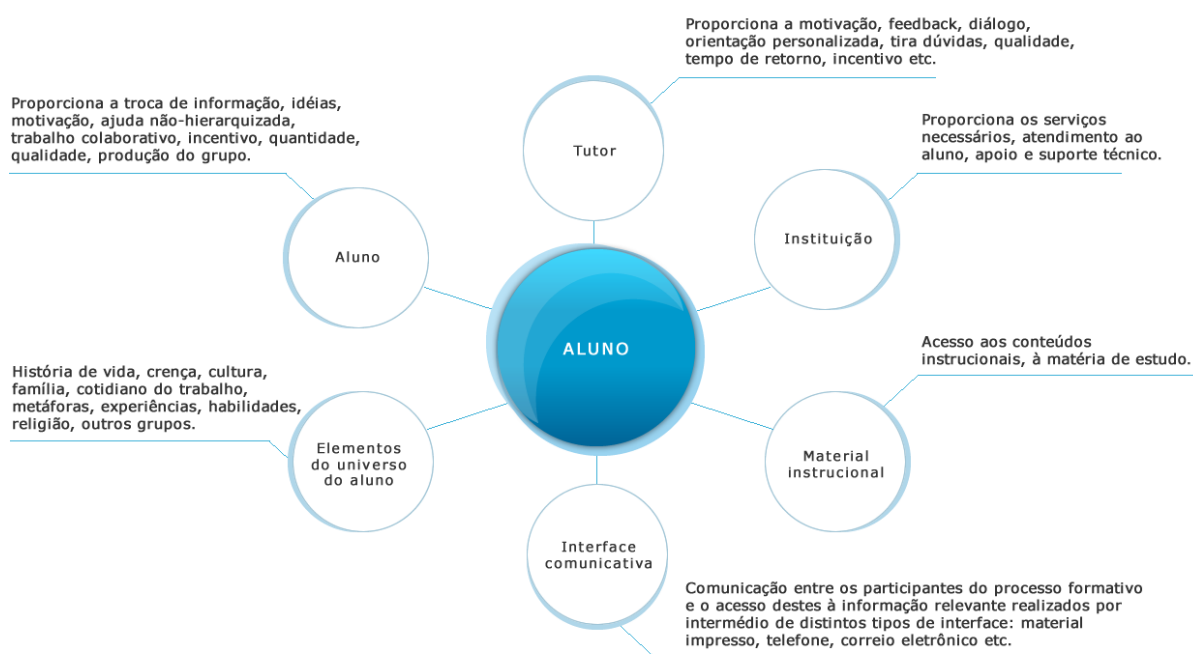
De acordo com Belloni (1999), a interação é a ação recíproca entre os sujeitos e pode ser mediatizada por diferentes suportes. Já a interatividade, segundo a autora, pode ser pontuada pelas seguintes formas: 1) pela potencialidade técnica oferecida por algum meio tecnológico, tais como jogos, CDs, e ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e 2) pela compreensão da atividade humana de usar e agir sobre a máquina, e a modificação que a máquina pode permitir ao usuário.

Para Landim (1997),

Interagir com pessoas que têm diferentes princípios de vida, costumes, habilidades, conhecimentos, preconceitos, limitações, escolaridade e objetivos exige atenção e flexibilidade para localizar e procurar resolver dificuldades, bloqueios, incompreensões, objeções, etc. Não será incomum o surgimento, no processo de troca, de mensagens duplas, paradoxais, falsas, contraditórias, incompreensíveis e outras dificuldades (LANDIM, 1997, p.56).

Cabe destacar que a interação em EAD pode ser promovida por intermédio de distintos tipos de interação: Aluno-tutor, Aluno-material instrucional, alunos entre si, aluno-instituição, aluno-interface comunicativa, bem como aluno-demais elementos que compõem o universo do aluno (história de vida, família, trabalho, e outros grupos que pertença). A FIG. 19, abaixo, ilustra essas interações.

FIGURA 19 – Tipos de interação em EAD



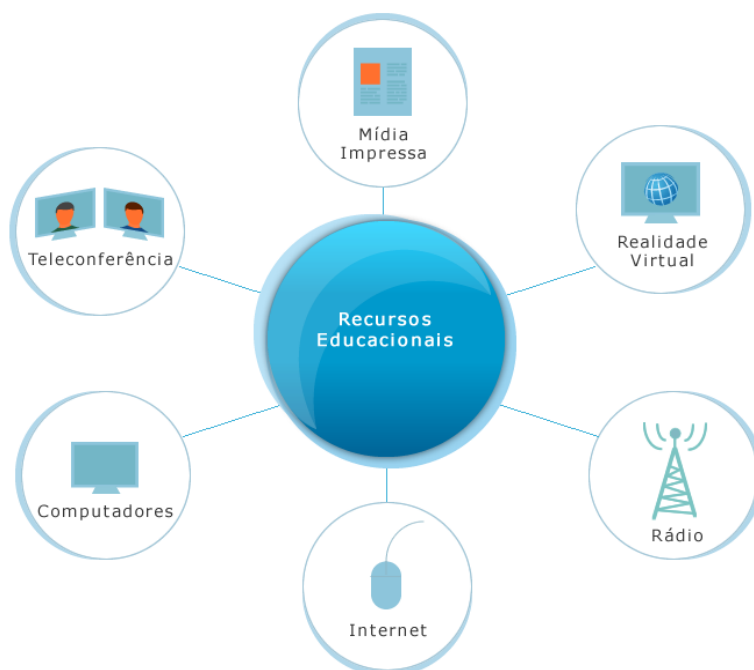
Fonte: Elaborado com base em Landim (1997), Rodrigues (1998) e Tedesco (2004).

4.1.7 Recursos educacionais

Os recursos educacionais são instrumentos utilizados no processo de ensinar, desenvolvidos para apoiar os professores; garantir a qualidade da educação nas práticas educacionais; proporcionar a transferência de conhecimentos; subsidiar a organização dos processos de ensino e aprendizagem; facilitar a comunicação professor-aluno e atender os alunos criando um espaço para a interatividade cognitiva.

Eles são parte de um contexto educativo, com uma concepção pedagógica definida que deve ser visto como um facilitador no processo ensino-aprendizagem. Esses recursos incluem material impresso, vídeos, programas televisivos, radiofônicos, videoconferências, páginas da *web*, entre outros. No entanto, na EAD são conhecidos como mídia. A FIG. 20 representa um panorama dos recursos educacionais tratados nesse tópico. As especificações das ações de cada recurso estão contidos no APÊNDICE R.

FIGURA 20 - As mídias mais utilizadas nos programas de EAD



Fonte: Desenvolvida pela autora.

Portanto, como decorrência dos componentes de um sistema para o desenvolvimento e a gestão da EAD analisados, torna-se possível inferir que os dispositivos apresentados são norteadores que buscam assegurar que as instituições que pretendem ou trabalham com EAD visem à melhoria na criação e/ou aperfeiçoamento dos seus programas e é preciso considerar que cada elemento tem suas particularidades. Faz-se necessário ainda que todos estejam articulados, numa abordagem global respeitando a realidade sócioeconômica dos usuários, bem como as particularidades de cada instituição, de forma a contribuir para minimizar os problemas educacionais no país.

Cabe destacar que esses componentes precisam passar por revisões periódicas à luz das discussões educacionais, sociais, tecnológicas e informacionais para beneficiar um contingente até agora impossibilitado de ter acesso à Educação.

“Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim dos homens. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras. Não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos ignorantes e incapazes”.
Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora. Se procedido assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno”.

FREIRE, 2004, p.20-21

5. CAPÍTULO IV – MODELO E PROCESSO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EAD: DESCRIÇÃO E REPRESENTAÇÃO DAS ETAPAS E FASES

Este capítulo apresenta um processo interno de trabalho de uma equipe de produção de EAD, bem como descreve o processo de produção de materiais didáticos para este modelo com o objetivo de identificar as dimensões informacionais que se fazem presentes no contexto dessas equipes, que acreditamos, lhes permitem contribuir para a melhoria da qualidade informacional dos materiais no processo educativo na Educação a Distância.

É possível avaliar em certa medida que os materiais preparados para serem usados em aulas presenciais são claros até o ponto em que contemplam, de forma precisa, as informações relacionadas ao objeto de estudo. No entanto, esses mesmos materiais não são adequados a EAD, pois, para esta modalidade, eles necessitam de um tratamento diferenciado. O problema é que certas instituições que atuam com EAD por algumas razões dentre elas a ausência de uma equipe de produção bem definida e estruturada, redução de custos ou até mesmo pela falta de informação sobre o mecanismo de produção depositam no professor-autor/conteudista, sozinho, toda a tarefa e a responsabilidade que deveria ser realizado por uma equipe de produção de materiais didáticos.

Em decorrência desta situação, é comum encontrar como parte do conteúdo disponibilizado, arquivos em *PowerPoint*, que não passam de apontamentos de aulas presenciais utilizados pelo professor, longas apostilas para leitura sem nenhum tratamento adequado para EAD, digitalização de materiais didáticos em suporte livro para composição do conteúdo, longos textos em uma linguagem complexa para o público alvo, muitas vezes sem citação de autoria, entre outros.

No Brasil, em 1995, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (Seed) responsável por tratar das questões de regulação e supervisão da oferta dos cursos EAD, políticas públicas para EAD, produção de conteúdos, capacitação e formação de professores e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Em sua estrutura organizacional, três diretorias foram criadas: a diretoria de regulação e supervisão em Educação a Distância, a diretoria de infraestrutura em tecnologia educacional e a diretoria de produção de conteúdos em Educação a Distância.

A análise da regulamentação e da competência da Seed indica que, de acordo com o decreto n. 6.320, de 20 de dezembro de 2007, Art. 29, à diretoria de produção de conteúdos e formação em Educação a Distância cabem algumas competências a serem observadas na criação de conteúdo para cursos a distância, transcritas a seguir:

Art. 29. À Diretoria de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância compete:

I - propor a produção de conteúdos, programas educativos e material didático

em diferentes mídias, para os diferentes níveis de educação;

II - planejar a produção e pós-produção de programas educativos, bem como a aquisição de produção de terceiros;

III - coordenar e acompanhar as produções de conteúdos, programas educativos e material didático a cargo de terceiros, para garantir padrão de qualidade e adequação às orientações curriculares para os diferentes níveis de educação;

IV - indicar as mídias adequadas à difusão e disseminação de programas de educação a distância;

V - formular, implementar e apoiar programas que utilizem as tecnologias da informação e da comunicação para promover a interatividade e a integração das diferentes linguagens e mídias, visando à melhoria da qualidade da educação;

VI - fomentar, coordenar e avaliar a utilização da tecnologia de redes na educação;

VII - capacitar profissionais para a produção, a utilização e a disseminação de tecnologia educacional e qualificar os profissionais da educação para sua gestão e uso crítico e criativo;

VIII - apoiar e desenvolver projetos de capacitação de técnicos de suporte para assegurar a manutenção dos equipamentos, sistemas e redes;

IX - desenvolver e apoiar programas a distância de formação inicial e continuada de professores, em parceria com outros órgãos da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal;

X - fomentar e implementar projetos de inclusão, por meio de cooperação técnica e financeira; e

XI - orientar os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal na formulação de projetos de capacitação que utilizem a educação a distância (BRASIL, Decreto n. 6.320, de 20 de dezembro de 2007).

Essas competências foram criadas para servirem de parâmetros e como padrão de recomendação para as equipes de desenvolvimento de conteúdo das instituições de ensino superior, seja pública ou privada. Todavia, em 18 de janeiro de 2011 foi anunciada a extinção da Seed pelo MEC; porém essa decisão não representou o fim das políticas públicas para a EAD e nem mesmo a interrupção dos programas em execução. Parte das atribuições da Seed tais como a produção de conteúdos, os programas de capacitação e formação de professores e o ProInfo foram repassadas para a Secretaria de Educação Básica (SEB).

Segundo o MEC, a ideia é que, com o crescimento da modalidade, ela passe a ser gerida pelas secretarias convencionais, com as mesmas medidas para as modalidades presenciais e a distância. Contudo, alguns especialistas acreditam que a migração dos projetos da Secretaria de Educação a Distância (Seed) para a Secretaria de Educação Básica ou de Ensino Superior foi prematura e aumentou o risco de a modalidade ficar em segundo plano, correndo o perigo de não ser prioridade tendo em vista as outras demandas do MEC.

Diante desse novo cenário, o decreto n. 6.320 é revogado pelo decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011, e no que se refere às recomendações de produção de materiais, identifica-se que as exigências em relação à mesma estão explicitadas nos

termos transcritos a seguir:

Art. 11. À Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais compete:

I - propor, apoiar e estimular a produção de tecnologias educacionais inovadoras para a educação básica;

II - propor, apoiar e supervisionar a implementação de políticas e ações de desenvolvimento e avaliação de materiais didático-pedagógicos para a educação básica;

III - propor a produção de conteúdos, programas educativos e material didático em diferentes mídias, para os diferentes níveis da educação básica;

IV - planejar a produção e pós-produção de programas educativos, bem como a aquisição de produção de terceiros;

V - coordenar e acompanhar as produções de conteúdos, programas educativos e material didático a cargo de terceiros, para garantir padrão de qualidade e adequação às orientações curriculares para os diferentes níveis de educação;

VI - formular, implementar e apoiar programas que utilizem as tecnologias da informação e da comunicação para promover a interatividade e a integração das diferentes linguagens e mídias, visando à melhoria da qualidade da educação;

VII - fomentar, coordenar e avaliar a utilização da tecnologia de redes na educação;

VIII - promover estudos dos sistemas informatizados, visando universalizar sua utilização em sala de aula e na gestão educacional;

IX - analisar a viabilidade técnica de programas e projetos de tecnologia educacional, adequando-os às políticas e diretrizes nacionais da educação, em todos os níveis e modalidades;

X - orientar os sistemas de ensino estaduais e municipais na formulação de normas e no estabelecimento de padrões a serem adotados na utilização de tecnologias da informação e da comunicação;

XI - identificar, selecionar, manter e disponibilizar, por meio eletrônico, acervos para uso didático-pedagógico, apoiando o desenvolvimento e a implementação de novas ferramentas de armazenamento e disponibilização;

XII - fomentar a utilização de ferramentas de educação a distância (BRASIL, Decreto n. 7.840, de 16 de maio de 2011).

Pode-se inferir, considerando a extinção da secretaria, que as competências atribuídas aos envolvidos na produção de materiais para EAD, ainda servem de base de recomendação e padrão aos profissionais dessa equipe, mesmo sendo migradas para a categoria de educação básica.

Outro instrumento que serve de base para as equipes de produção de materiais didáticos é o Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, que prevê:

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

[...]

(I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem

O projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de **como se desenvolverão os processos de produção do material didático,**

de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância - Seed, p.8, 2007, *grifo nosso*).

Destaca-se ainda,

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

[...]

(III) Material Didático

O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso **processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento.**

[...]

Cabe observar que somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, entre outros (BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância - Seed, p.13-14, 2007, *grifo nosso*).

A legislação por meio da Portaria n. 1.326 faz referência à importância da produção de materiais didáticos conforme prescrito no indicador 1.15 transcrito a seguir:

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO:

BACHARELADO E LICENCIATURA - MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

EXTRATO

Dimensões e Indicadores

1. Organização didático-pedagógica, o indicador

[...]

1.15. Material didático institucional impresso (ou em outro formato) - **INDICADOR DE DESTAQUE** (BRASIL, Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010, *grifo do autor*).

O tratamento de material para a Educação a Distância requer uma equipe de produção composta por coordenador de produção, instrucional *web*, designer instrucional, instrucional pedagógico, programador, revisor de linguagem e ilustrador. Do ponto de vista desta pesquisa, o professor-autor/conteudista e os profissionais da comunicação e informação fazem parte da equipe pedagógica/ acadêmica e da equipe de suporte tecnológico, de comunicação e informação respectivamente; porém, em

vários momentos do processo as atividades perpassam os sujeitos das outras equipes envolvidas, tornando o processo de produção interativo e interdisciplinar.

A equipe se encarrega da produção dos materiais, sendo capaz de efetivar as seguintes ações: criar os modelos instrucionais dos ambientes de aprendizagem, definir a interface gráfica do projeto; adaptar e transpor o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas dentro de um modelo definido pela instituição; identificar os objetivos referentes às competências cognitivas, habilidades e atitudes; validar a bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares, apresentados pelo autor; elaborar e avaliar o material didático, antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado, indicando correções e aperfeiçoamentos; auto-avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto na modalidade à distância.

Ainda, no que se refere à equipe que atua na produção de materiais didáticos, cada uma possui características próprias, de dimensões multidisciplinares e, portanto, necessita trabalhar para a sedimentação do projeto do curso, estabelecendo um fluxo de trabalho e ações bem definidas para sua efetividade de acordo com seus papéis. A divisão do trabalho e a sistematização do processo nessa equipe permite produzir materiais com ênfase no alcance dos objetivos pré-definidos de modo eficaz onde cada especialista é responsável por uma parte do processo.

Contudo, antes de tratarmos do processo de produção de materiais didáticos propriamente dito, considera-se importante apresentar o cerne do fluxo e da concepção de trabalho, ou seja, o processo interno de uma equipe de produção, onde se encontram e ocorrem as fases das atividades de elaboração e desenvolvimento do modelo instrucional criado pela instituição e que deve ser seguido e preenchido pelos professores-autores e acompanhado pelos instrucionais pedagógicos e *webs*.

É interessante ressaltar que, em decorrência de nossa experiência profissional, os processos propostos e apresentados a seguir, nesta pesquisa, assim como os formulários, são derivados dos estudos, leituras, observações in loco em instituições que trabalham com EAD, consultorias, trabalhos técnicos e práticos em desenvolvimento de modelos instrucionais e produção de materiais didáticos realizados por nós no âmbito da EAD, que nos permitiram sistematizar e apresentar nos subtópicos subseqüentes o fluxo e a concepção de trabalho para a elaboração de um modelo instrucional nas equipes de produção de EAD, bem como o processo de produção de materiais didáticos nessa equipe.

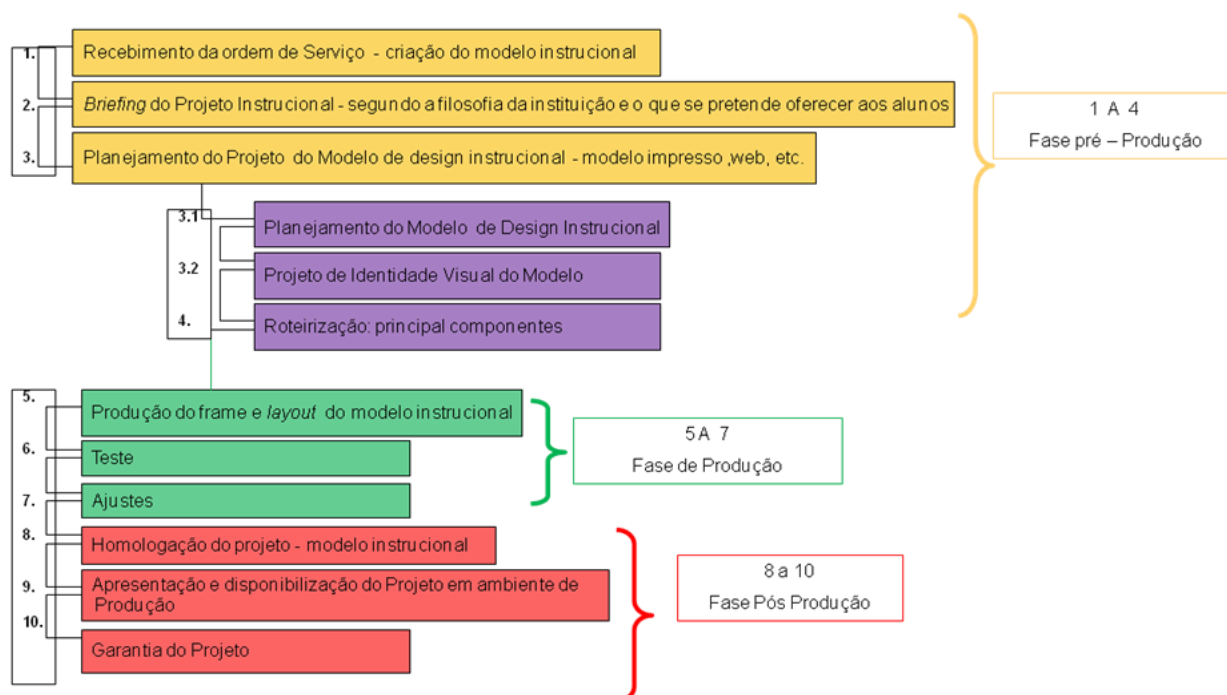
5.1 O fluxo e a concepção de um modelo instrucional nas equipe de produção

Propõe-se, aqui, ilustrar, por intermédio da FIG. 21, o processo interno do fluxo e da concepção de um modelo instrucional de uma equipe de produção no intuito de prover um melhor entendimento do processo de produção de materiais didáticos nas equipes de produção que será descrito no subtópico a seguir.

Cabe destacar que esse fluxo é responsável pela criação do modelo instrucional que será adotado pelas instituições para que o professor-autor alimente-o com seu conteúdo, os instrucionais pedagógicos e webs realizem suas tarefas pedagógicas, de design e de programação no intuito de atender as expectativas do professor-autor no processo da transposição da linguagem para EAD dentro desse modelo e, finalmente, o aluno possa acessá-lo via ambiente (*online* ou *download*) ou recebê-lo pelo correio em CD-ROM, material impresso ou em outro suporte.

Nesse contexto, pode-se inferir que apenas após a visão geral e o entendimento desse trabalho interno, a equipe de produção passa a ser respeitada primordialmente pela importância dos prazos estabelecidos e que devem ser cumpridos por todos os atores envolvidos no processo e perante as demais equipes cujos trabalhos estão interligados em determinados momentos.

FIGURA 21 – Fluxo e concepção de um modelo instrucional para equipe de produção



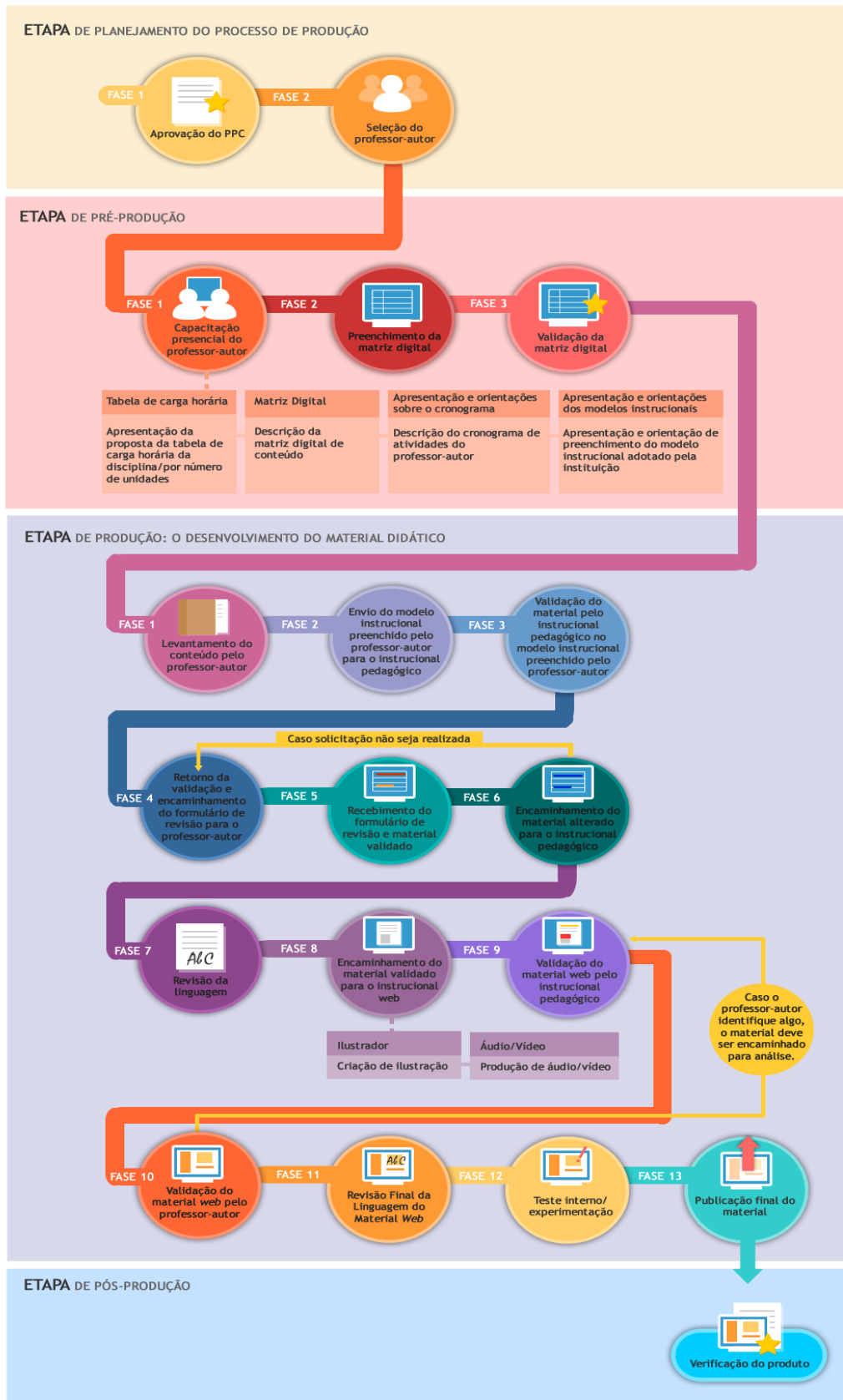
Fonte: Elaborada pela autora.

Em decorrência desta compreensão e da importância do trabalho informacional nas equipes de produção torna-se relevante demonstrar as características do modelo de produção especificamente em relação à produção de material didático.

5.2 Equipes de Produção: o processo de produção de materiais didáticos

A estruturação do modelo de produção de materiais didáticos para EAD se apresenta pela constituição de quatro etapas: planejamento do processo de produção, pré-produção, produção e pós-produção. Sendo que cada etapa se subdivide em fases e em termos de modelo o mesmo se apresenta a seguir, na FIG. 22, por meio de um infográfico.

FIGURA 22 – Modelo de produção de materiais didáticos para EAD



Fonte: Desenvolvida pela autora.

A fim de tornar visível esse processo em toda sua transparência, apresentamos os desdobramentos correspondentes a cada uma das etapas.

ETAPA DE PLANEJAMENTO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO: Compreende duas fases descritas a seguir.

FIGURA 23 – Etapa de planejamento do processo de produção



Fonte: Desenvolvida pela autora.

Fase 1: Aprovação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

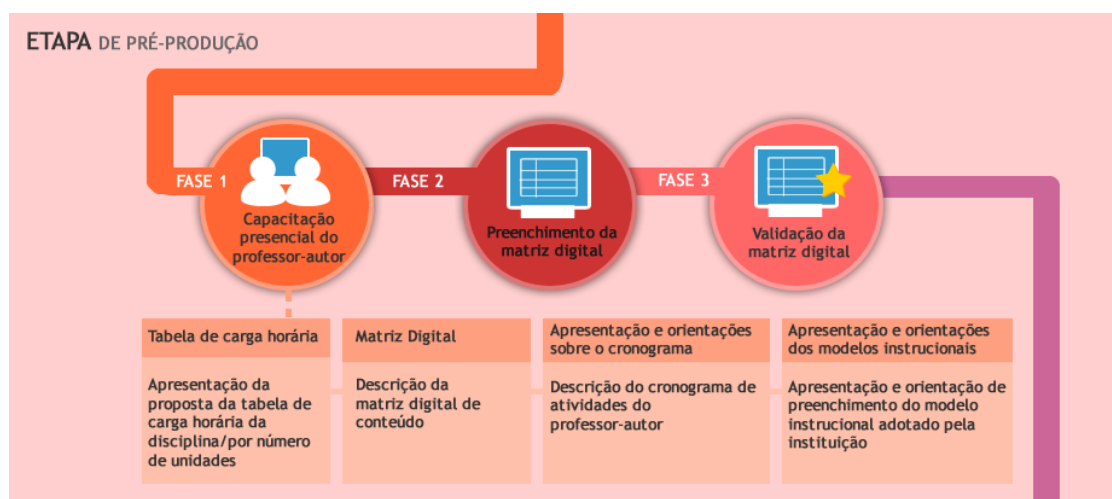
O processo de produção de materiais didáticos para EAD só deve começar depois que a equipe pedagógica / acadêmica aprova o PPC. Essa etapa deverá contemplar as seguintes informações: contextualização, visão, missão, valores, finalidades, justificativa, concepção pedagógica/objetivos da instituição de ensino; perfil do egresso para o curso ou programa a ser oferecido.

Fase 2: Seleção do professor-autor

A seleção desses profissionais depende do critério adotado pela instituição. É comum o coordenador enviar cartas-convite para os professores da casa ou publicar edital interno dando preferência para os professores, reconhecendo o mérito da equipe interna; só depois, com as vagas remanescentes abre-se um edital para o público externo.

ETAPA PRÉ-PRODUÇÃO: Atendida as fases de planejamento, o material é encaminhado a equipe de produção e inicia-se a etapa de pré- produção da seguinte forma:

FIGURA 24 – Etapa de pré-produção



Fonte: Desenvolvida pela autora.

Fase 1: Capacitação presencial do professor-autor

Após a seleção dos autores, a equipe pedagógica/ acadêmica informa os professores-autores selecionados para o coordenador de produção. Este deve atuar reunindo com os instrucionais pedagógicos e os instrucionais webs prestando as informações relativas aos professores-autores e ao projeto pedagógico do curso. Deve ainda contextualizar e situar a equipe de produção na nova demanda do serviço, buscando transmitir aos membros da equipe as informações necessárias.

Quanto à capacitação do professor-autor, cabe ao instrucional pedagógico assegurar um momento “exclusivo” no intuito de proporcionar ao professor-autor a compreensão do material, dos modelos, dos prazos a serem cumpridos e do processo de validação do material, sanando todas as dúvidas e dificuldades. Vale ressaltar que quando um professor-autor chega nessa etapa, ele já deve ter passado pelo curso de professor-autor oferecido pela equipe pedagógica / acadêmica da própria instituição.

Fase 2: Preenchimento da matriz digital

O professor-autor, após a capacitação deverá preencher a matriz inserindo os tópicos e subtópicos dos conteúdos a serem desenvolvidos.

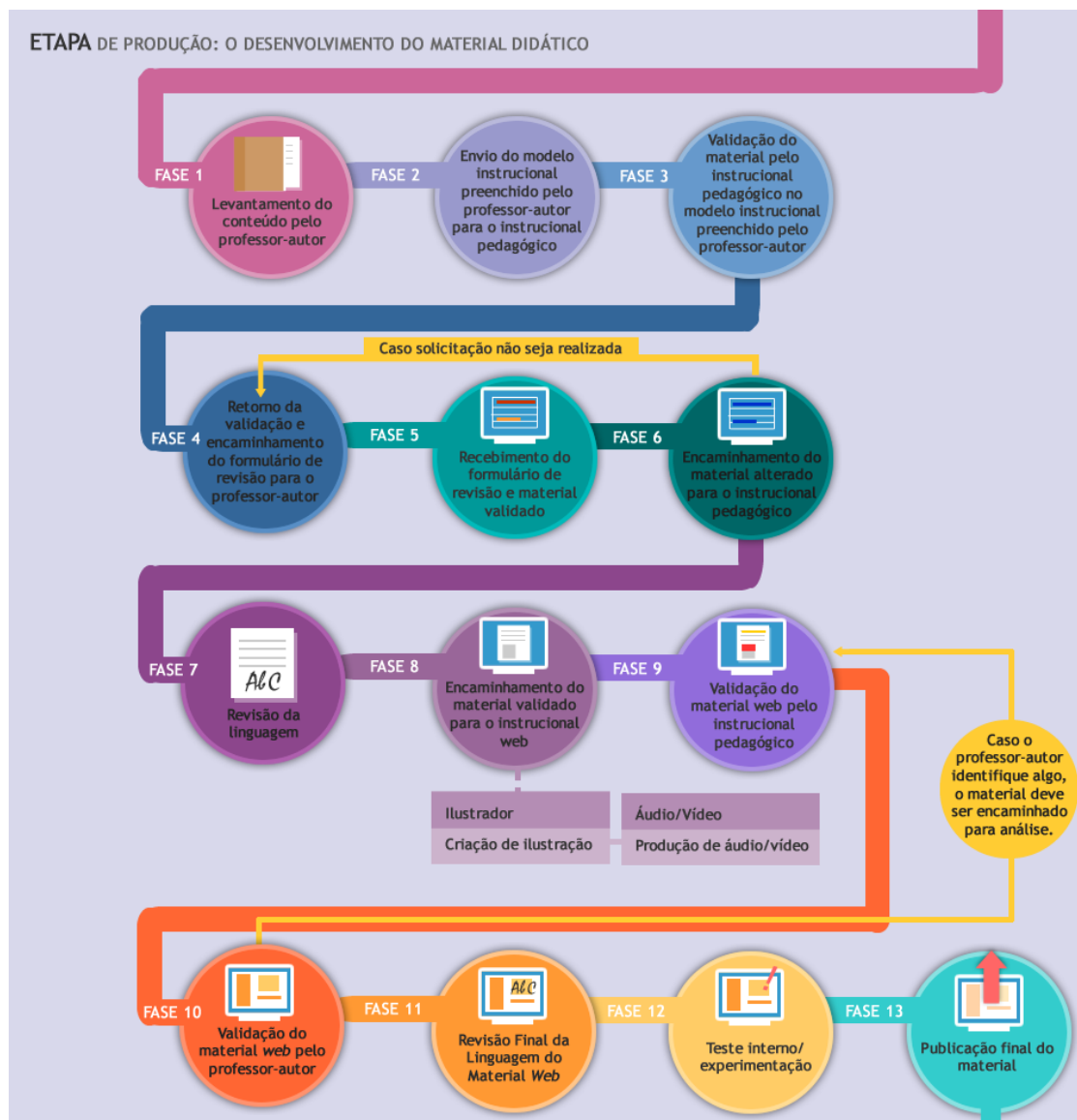
Fase 3: Validação da matriz digital

Após preenchimento da matriz pelo professor-autor, esta deve ser encaminhada aos coordenadores de curso e pedagógico bem como ao instrucional pedagógico para avaliação e validação, evitando situações não condizentes com a proposta. Após a validação das coordenações, o professor-autor pode produzir o material.

ETAPA DE PRODUÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO

Essa etapa é constituída das seguintes fases que se desdobram conforme descritas a seguir:

FIGURA 25 – Etapa de produção



Fonte: Desenvolvida pela autora.

Fase 1: Levantamento do conteúdo pelo professor-autor

Consiste em efetivar o levantamento do conteúdo a ser elaborado de acordo com a bibliografia adotada e suplementar descrita no PPC do curso. Dependendo do professor-autor, de sua experiência no conteúdo e de suas pesquisas científicas, este produz de forma autônoma e não se apropria do que já existe.

A informação a ser trabalhada é de responsabilidade dos especialistas de

conteúdo que são responsáveis pela exatidão do conteúdo, pelos problemas e exemplos mais adequados ao ensino, pelas verificações de aprendizagem, material de referência e etc.

Após o levantamento bibliográfico, o professor desenvolve o conteúdo de acordo com o modelo instrucional - material impresso e *web* - adotado pela instituição. É importante destacar que o instrucional pedagógico deve estar disponível para qualquer orientação e esclarecimento, pois podem aparecer dúvidas relativas à formatação do texto, disposição do conteúdo no modelo, linguagem adequada, escolha de imagens apropriadas entre outros.

Cabe destacar que o conteúdo nessa fase está em estado “bruto”, mesmo dentro do frame e de acordo com o layout do modelo instrucional.

Prosseguindo no processo de produção, assim que o professor-autor finaliza a inserção do material no frame de acordo com o *layout* do modelo instrucional, o próximo passo é encaminhar o material desenvolvido para o instrucional pedagógico.

Fase 2: Envio do modelo instrucional preenchido pelo professor-autor para o instrucional pedagógico

O professor-autor envia para o instrucional pedagógico que o acompanha o material preenchido, unidade ou módulo, dependendo da estrutura do modelo.

Fase 3: Validação do material pelo instrucional pedagógico

Após o recebimento do material pelo instrucional pedagógico, este tem como tarefa realizar um tratamento didático-pedagógico por meio de uma leitura geral do texto, analisando se o material está de acordo com as orientações e especificações do modelo, segundo os aspectos pré-estabelecidos pela equipe de produção. Ressalva-se que o instrucional pedagógico analisa e aponta sugestões em relação ao material do professor-autor visando auxiliá-lo no desenvolvimento do trabalho. Porém, ele não tem autonomia para inserir nenhum conteúdo ou complemento sem a autorização do professor-autor.

Fase 4: Retorno da validação e encaminhamento do formulário de revisão para o professor-autor

Após a validação do material pelo instrucional pedagógico, este é reenviado ao professor-autor para a revisão indicando as intervenções, solicitações e sugestões que deverão ser analisadas e readequadas ou incorporadas pelo professor-autor.

Fase 5: Recebimento do formulário de revisão e material validado

O professor-autor recebe o formulário de revisão, bem como o material e inicia as alterações; caso tenha alguma dúvida sobre as indicações apresentadas pelo instrucional pedagógico deve a este se dirigir para esclarecimentos e possíveis orientações. Após as modificações, o professor-autor retorna o material para o instrucional pedagógico validar.

Fase 6: Encaminhamento do material alterado para o instrucional-pedagógico

O material modificado pelo professor-autor deve ser revisado pelo instrucional pedagógico, observando se as alterações solicitadas e apontadas foram realizadas. Caso não estejam de acordo, o material deve ser reenviado ao professor-autor, para que este efetive as alterações solicitadas. É preciso ainda que o instrucional-pedagógico alerte o professor-autor sobre os prazos estabelecidos no cronograma. Somente após a validação final e o deferimento do instrucional-pedagógico, o material pode ser considerado pronto para se efetivar a revisão da linguagem.

Fase 7: Revisão da linguagem

O revisor recebe o material e realiza a leitura e correção ortográfica. Havendo alguma inconsistência, o revisor deve entrar em contato com o instrucional pedagógico a fim de que este possa resolver o problema, consultando e obtendo o aval do professor-autor em relação às mudanças a serem efetuadas.

Fase 8: Encaminhamento do material validado para o instrucional *web*

Realizada a validação ortográfica e as alterações, caso tenham sido requeridas, o material é devolvido para o instrucional pedagógico que o encaminha ao instrucional *web*. O coordenador de produção deve designar entre os instrucionais *webs* quem trabalhará em cada unidade ou módulo.

Após receber o material, o profissional *web* faz a leitura e a análise buscando aportes que lhe permita contextualizar e criar concepções adequadas e convergentes para a produção do material. É importante pontuar que o trabalho do instrucional *web*, do ilustrador, da equipe de comunicação e do programador acontece com o apoio do instrucional pedagógico constantemente, pois não basta o material estar “belo” ou tecnologicamente perfeito, deve haver uma sinergia pedagógica e comunicacional. Concluído o processo de produção pelo instrucional *web*, este informa ao instrucional pedagógico que, em continuidade, realize a análise e a validação.

Fase 9: Validação do material *web* pelo instrucional pedagógico

O instrucional pedagógico faz uma análise e compara com o modelo que foi validado e que foi enviado ao instrucional *web*. Havendo consideração ou solicitação identificada pelo instrucional pedagógico, este retorna ao instrucional *web* que deve realizar as alterações necessárias a fim de que o instrucional pedagógico possa validar o material.

Fase 10: Validação do material *web* pelo professor-autor

O instrucional pedagógico contata o professor-autor para que ele valide o material final. Essa etapa tem a participação do instrucional pedagógico e do instrucional *web*, para que possam analisar em conjunto com o professor-autor o produto final bem como observar e apreender as impressões do professor-autor sobre o material produzido. É papel do instrucional *web* documentar todos os aspectos levantados nessa etapa para realizar as possíveis alterações. Após a realização de todas as alterações, este informa ao instrucional pedagógico que o processo fora realizado e que o material está pronto para a última revisão da linguagem.

Fase 11: Revisão final da linguagem do material *web*

O instrucional pedagógico encaminha o material *web* para a revisão final de linguagem. Após a revisão, o instrucional pedagógico recebe o material e o encaminha novamente para o instrucional *web* para iniciar a fase Teste.

Fase 12: Teste interno/experimentação

Após a revisão final de linguagem, o instrucional pedagógico encaminha o material *web* para o instrucional *web* postá-lo (*upload*)⁴⁴ no ambiente virtual / plataforma para ser testado internamente. A fase de teste interno ou experimentação vem antes do “fechamento” do material final, no sentido de realizar testes de modelo instrucional impresso e *web*, tecnologias e métodos para atingir objetivos. Não é uma fase de substituição do que foi feito, mas de certificar que a produção tenha levado em conta todas as solicitações e considerações do professor-autor. Nessa fase, é recomendável solicitar que os demais componentes da equipe juntamente com o coordenador de produção testem o material antes de ser publicado para os alunos.

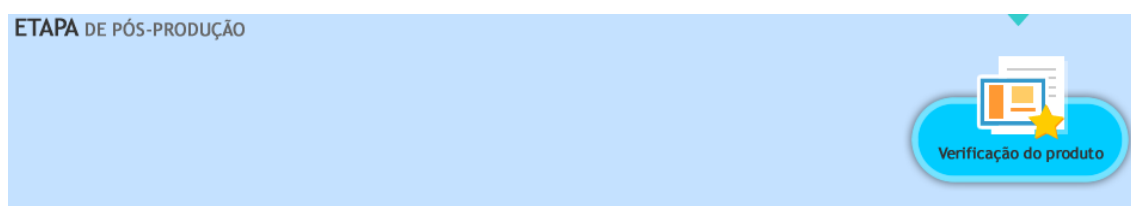
⁴⁴ *Upload* é o contrário de *download*, é o ato de enviar um arquivo para a Internet.

Fase 13: Publicação final do material

Trata-se do momento em que o material é considerado pronto para ser disponibilizado para os discentes. O instrucional *web* é responsável pela publicação (*upload*) do material no ambiente ou plataforma. A divulgação do material deve se realizar de acordo com a seguinte hierarquia: o instrucional pedagógico comunica ao coordenador de produção, este ao coordenador do curso, que por sua vez, informa aos tutores e aos discentes.

ETAPA DE PÓS-PRODUÇÃO: Verificação

FIGURA 26 – Etapa de pós-produção



Fonte: Desenvolvida pela autora.

Consiste na comprovação da eficiência do material desenvolvido. Cabe a equipe pedagógica/acadêmica juntamente com o instrucional pedagógico observar e identificar as falhas, para que possam ser corrigidas bem como registrar as impressões, as dificuldades e sugestões apontadas pelos discentes.

O processo de produção de materiais didático para EAD descrito e representado neste contexto pode ser compreendido como um processo que inclui etapas e fases de organização instrucional e pedagógica específicas para a criação e produção dos materiais didáticos, fazendo uso dos múltiplos recursos tecnológicos no processo.

A princípio pode parecer que a visão que se tem do presente modelo é que o instrucional se contrapõe ao pedagógico, ou seja, à concepção norteadora da pesquisa que tem como orientação a visão de Paulo Freire, cuja ênfase é a dimensão do diálogo, da comunicação e da crítica e de uma concepção de homem enquanto sujeito de sua ação.

Entretanto vale apontar que existem etapas e fases que se apresentam na forma sequencial ou cartesiana da produção, o que pode passar a ideia que a orientação se centra numa perspectiva behaviorista – Skinner (1974); entretanto as etapas e fases têm como preocupação, de forma dominante, os processos cognitivos do aprendiz.

O processo de etapas e fases, aqui denominado como mecânica de

produção é para garantir que o produto final – o material - chegará até o usuário - o aluno - no prazo estabelecido pela equipe de EAD da instituição. Porém, esse material produzido para EAD precisa garantir o diálogo e a crítica, ou seja, é preciso produzir material que garanta uma relação de aprendizagem que tenha como eixo a dimensão do diálogo e da crítica.

Nessa perspectiva, evidencia-se que o diálogo nesse processo tem início com a busca do conteúdo programático pelo professor-autor com o apoio do instrucional pedagógico. A elaboração desse conteúdo deve se constituir em uma ação conjunta do educador (professor-autor) e do instrucional pedagógico, sempre acompanhado pela equipe pedagógica/acadêmica, a partir do conhecimento do público-alvo em questão.

O diálogo também se faz presente na concepção, elaboração e desenvolvimento do modelo instrucional quando o designer instrucional juntamente com o instrucional pedagógico, o instrucional web, a equipe pedagógica/acadêmica e o coordenador de produção criam um modelo instrucional impresso e/ou web considerando nos modelos recursos que contemplem a relação coordenador do curso - aluno, tutor - aluno, aluno – aluno, monitor-aluno, enfocando o diálogo como prática freqüente criando um espaço para esclarecimentos de dúvidas, ouvidoria, bem como a possibilidade de incorporação das contribuições dos alunos, como por exemplo, por meio de um portfólio, processo de avaliação pedagógica que permite acompanhar as atividades, trabalhos e produções do aluno e analisar a sua evolução durante o processo de aprendizagem.

Em relação à crítica, é preciso que a equipe pedagógica de EAD juntamente com o instrucional pedagógico possibilitem que o professor-autor construa um material que permita o aluno refletir, debater e confrontar suas ideias. Assim, cabe aos profissionais envolvidos no processo de produção ter em mente que ensinar não é apenas transmissão de informação, mas também um envolvimento com situações que permitam aos alunos pensarem e atuarem, sendo capazes de construir o seu conhecimento, uma vez que a relação com o aluno deve ser com o conhecimento.

Nesse contexto, pode-se inferir que essa relação é possível desde o início do processo de produção quando ocorre a comunicação entre os seus agentes internos, aproximando-se de uma concepção dialógica de educação na construção do material. No âmbito da EAD, a relação material - aluno possibilita a formação de um sujeito crítico desde que os profissionais envolvidos no processo busquem formas de facilitar o aprendizado a distância, fazendo os alunos se interessarem, buscarem e construir seu conhecimento estimulando aquelas capacidades intelectuais que

possibilitem a autonomia em suas análises, de forma a desenvolver a capacidade crítica de aprender a refletir.

5.3 O modelo “ideal”: possibilidades de espaço e ação do profissional da informação na produção de materiais didáticos para EAD

Em decorrência das distintas leituras da Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação, bem como das questões no campo da EAD, estas se constituíram em aportes que nos permitiram refletir sobre a possibilidade de atuação do Bibliotecário na dinâmica de produção de materiais didáticos para EAD.

Partindo-se dos dados advindos da pesquisa e em face dos elementos analisados tornou-se patente a importância da dimensão informacional, conforme se destaca pelo trabalho específico dos profissionais da área bem como pela relevância desta questão no âmbito das equipes de produção de material didático.

A esta compreensão acrescenta-se a análise referente ao contexto de proliferação da informação, o que nos faz perceber que não se pode negligenciar a necessidade de organizar o conhecimento; o somatório destes aspectos coloca em pauta a oportunidade de ocupação deste espaço como um campo de atuação a ser conquistado pelos bibliotecários e demais profissionais da informação.

Vale ainda acrescentar que no cenário atual, em decorrência das potencialidades dos diferentes recursos disponíveis torna-se presente uma realidade de inovações, acompanhadas de uma reestruturação sem precedentes nos modos de produção e consumo na esfera educacional; conseqüentemente, nos processos de formação humana.

Nesse sentido, entendemos que a Educação, especificamente, a Educação a Distância (EAD), potencializada pela generalização do uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) coloca-se como uma questão relevante para o campo da Ciência da Informação (CI), conforme demonstrado pelos fundamentos que evidenciaram a possibilidade de atuação do profissional da informação na dinâmica de produção de materiais didáticos para EAD.

Conforme destaca Reis (1999, p.152-153), a informação “constitui o elemento chave para a inserção de sujeitos, para a transformação da realidade, bem como fator crucial para a produção”. Segundo a autora, sua importância decorre do fato de que a sociedade contemporânea “fundamenta-se cada vez mais em leituras e releituras de informações disponíveis na sociedade” (REIS, 1999, p. 153).

Partindo-se destas reflexões torna-se possível colocar que os sujeitos

elaboram suas representações e executam suas práticas por meio de dispositivos informacionais, reinterpretados a partir das experiências em que estão presentes os antagonismos e a pluralidade. Em todos os instantes, a informação vai passar pelo filtro da subjetividade e vai depender sempre das ambivalências das relações sociais.

Assim, pode-se inferir que a informação é uma prática, num contexto sócio-cultural de produção de discursos, uma representação e um valor que informa cada existência, fornecendo a cada sujeito um modelo de competências cognitiva, discursiva e comunicacional, para dirigir suas vidas e se relacionar no contexto da sociedade.

Portanto, é oportuno destacar a preocupação de se trabalhar a informação para que a EAD realmente cumpra o seu papel como possibilidade efetiva no ambiente de aprendizagem, na construção de saberes, a partir da socialização do conhecimento, considerando a necessidade da população e não apenas de determinados grupos sociais. Concretamente em face do contexto nacional e das nossas observações e experiências no campo da EAD, tornou-se possível propor um modelo de produção de materiais didáticos que incorpore na equipe de EAD o profissional da informação e seus procedimentos teórico-metodológicos - selecionar, organizar, tratar e disseminar a informação – bem como suas possíveis ações que possam contribuir e auxiliar no processo de produção de materiais para esta modalidade.

Contudo, a importância do papel do profissional da informação na EAD não deve se restringir apenas às fases de produção dos materiais, mas na concepção e elaboração do frame e do layout auxiliando e orientando os designers instrucionais na construção de um modelo ou forma que concretamente incorpore e utilize as técnicas e ações do profissional da informação. Para tanto, pela sua formação estes são capazes de acompanhar tal processo com a equipe de produção, pois possuem as habilidades, as competências e o conhecimento das técnicas, aqui consideradas como dimensões informacionais.

5.3.1 O papel do bibliotecário tendo como eixo as funções de seleção, organização, tratamento e disseminação: o modelo “ideal”

O bibliotecário precisa interagir com os membros da equipe de produção por intermédio de ações. Segundo Mostafa (2003, p.1), “a responsabilidade do bibliotecário com o usuário é semelhante à do professor com o aluno no desenvolvimento da meta-cognição”. Nesse contexto, pode-se estabelecer uma relação da importância do papel do bibliotecário no contexto das equipes de produção com a forma de ensinar para Freire (1996, p. 55):

Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vem sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina (FREIRE, 1996, p. 55).

O QUADRO 17 apresenta as dimensões informacionais na etapa de produção.

QUADRO 17 – Dimensões Informacionais na etapa de produção

Dimensão	Competência/Atuação do profissional	Atividades desenvolvidas/realizadas	Beneficiário das ações no modelo de produção
SELEÇÃO	<p>-Domínio de fontes de conhecimento;</p> <p>-Pesquisa diferentes campos do conhecimento.</p>	<p>-Identificar:</p> <p>a) como e quais obras precisam ser adquiridas e realizar orçamentos; b) qual suporte o usuário terá uma melhor busca da informação; c) vantagens e desvantagens, bem como dificuldades dos usuários no modelo instrucional adotado no que se refere à informação;</p> <p>-Orientar:</p> <p>a) na seleção, busca e aquisição da informação por meio de diversas fontes /assunto/autores; b) na escolha de materiais com linguagem objetiva e sucinta; c) na busca de imagens, áudios, vídeos, artigos, imagens fotográficas, questões de direitos autorais e acessibilidade de documentos eletrônicos;</p> <p>-Auxiliar:</p> <p>a) no critério de aparência dos documentos eletrônicos e a manter a imparcialidade no desenvolvimento do conteúdo, evitando favoritismo e preconceito;</p> <p>-Recomendar:</p> <p>a) textos complementares para aprofundamento do assunto;</p> <p>-Acompanhar:</p> <p>a) a atualização do material e na verificação do compromisso da publicação;</p> <p>-Atender:</p> <p>a) as questões dos usuários sobre a busca ou aquisição de material complementar.</p>	<p>a)Professor-autor</p> <p>b)Professor-autor, Tutor e usuário</p> <p>c)Professor-autor,instrucional pedagógico e <i>web</i>, usuário</p> <p>a) Professor-autor</p> <p>b)Professor-autor, usuário</p> <p>c)Professor-autor,instrucional pedagógico e <i>web</i>, usuário</p> <p>a)Professor-autor,instrucional pedagógico e <i>web</i>, usuário</p> <p>a)Professor-autor, Docente,Tutor</p> <p>a)Professor-autor,instrucional pedagógico e <i>web</i>, usuário</p> <p>a)Professor-autor, usuário</p>

Dimensão	Competência/Atuação do profissional	Atividades desenvolvidas/realizadas	Beneficiário das ações no modelo de produção
ORGANIZAÇÃO	<p>-Domínio das técnicas de organização e identificação para cada tipo de suporte e formatos;</p> <p>-Organiza documentos em distintos suportes de modo a prover a satisfação das necessidades informacionais dos usuários.</p>	<p>-Organizar:</p> <p>a) material para leitura por sequencia de conteúdo para a utilização na produção do conteúdo;</p> <p>b) material para leitura por sequencia de conteúdo para busca e seleção da informação no modelo instrucional/AVA/platafor-ma e para resumos;</p> <p>c) mecanismos para disponibilizar conteúdos no modelo instrucional / ambiente virtual/ plataforma;</p> <p>-Sugerir e criar:</p> <p>a) um mapa do conteúdo no modelo instrucional adotado;</p> <p>-Propor:</p> <p>a) a organização de um vocabulário controlado para facilitar a busca;</p> <p>-Acompanhar:</p> <p>a) o uso dos <i>hiperlinks</i>;</p> <p>-Certificar:</p> <p>a) que as informações estão organizadas de forma explícita em uma interface amigável.</p>	<p>a)Professor-autor,instrucional pedagógico</p> <p>b)Professor-autor, Tutor, usuário</p> <p>c)Professor-autor, instrucional pedagógico e <i>web</i>, programador</p> <p>a)Professor-autor, Docente, Tutor, usuário</p> <p>a)Professor-autor, Docente, Tutor, usuário</p> <p>a)Professor-autor,Tutor, instrucional pedagógico e <i>web</i></p> <p>a)Professor-autor, instrucional pedagógico e <i>web</i> e usuário</p>

Dimensão	Competência/Atuação do profissional	Atividades desenvolvidas/realizadas	Beneficiário das ações no modelo de produção
TRATAMENTO	<p>-Domínio das técnicas e métodos para tratamento da informação: classificação, catalogação, indexação e resumo;</p> <p>-Recupera a informação da melhor forma e mais rápida.</p>	<p>a) Implementar uma classificação personalizada de acordo com o perfil do curso e do público no intuito de: evitar o desperdício de tempo na busca do material; descrever o conteúdo de um documento de onde é extraído o assunto principal, considerando os suportes a mídia e o assunto; facilitar a recuperação da informação para textos complementares, imagens, áudios, entrevistas e outros materiais de acordo com o modelo instrucional adotado.</p> <p>b) Realizar a catalogação para: auxiliar no registro do material selecionado; verificar e certificar se existe ou não a estrutura física dos documentos ou objetos utilizados no processo de elaboração/criação/ autoria do conteúdo no layout do modelo instrucional; auxiliar na consulta dos materiais disponíveis no ambiente virtual ou na plataforma.</p> <p>c) Utilizar a indexação para: facilitar a criação de resumos e suas buscas; possibilitar e acompanhar a construção de índices de termos, assegurando que os mesmos sejam disponibilizados no modelo, no AVA ou na plataforma.</p> <p>d) Elaborar resumos para: reduzir o volume da informação primária; disponibilizar no modelo instrucional, no ambiente virtual ou na plataforma para tornar a compreensão do material mais fácil para o aluno; facilitar a busca de um assunto na base de dados do modelo, do AVA ou da plataforma.</p>	<p>a) Professor-autor, instrucional pedagógico e <i>web</i></p> <p>b) Professor-autor, instrucional pedagógico e <i>web</i>, Tutor, Monitor, Docente, usuário</p> <p>c) Professor-autor, instrucional pedagógico e <i>web</i>, usuário</p> <p>d) Professor-autor, Docente, Tutor, usuário Instrucional pedagógico</p>

Dimensão	Competência/Atuação do profissional	Atividades desenvolvidas/realizadas	Beneficiário das ações
DISSEMINAÇÃO	<p>-Domínio dos canais, meios e ferramentas para disponibilizar o conteúdo;</p> <p>-Pesquisa as tecnologias de informação e comunicação e suas potencialidades para definir as ações.</p>	<p>-Apresentar:</p> <p>a) possibilidades de meios para disponibilizar informação e serviços (de referência, respostas a questões, DSI, etc) que podem estar disponíveis no AVA/modelo instrucional/plataforma;</p> <p>- Auxiliar:</p> <p>a) no exame de todo o material documental que deve ser levado ao conhecimento dos usuários;</p> <p>b) na apresentação de produtos informacionais (tradução de textos, listas de aquisições dentre outros);</p> <p>- Avaliar:</p> <p>a) a relação do custo-benefício relativo aos meios, serviços e produtos a serem oferecidos;</p> <p>- Utilizar:</p> <p>a) a estratégia de atualização de toda informação disseminada.</p>	<p>a)Professor-autor, instrucional pedagógico e <i>web</i>, <i>designer</i> instrucional, programador, ilustrador, Docente, Tutor</p> <p>a)Professor-autor,Tutor, Docente, instrucional pedagógico e <i>web</i></p> <p>b)Professor-autor, instrucional pedagógico e <i>web</i>, <i>designer</i> instrucional, programador</p> <p>a)Coordenador/Gerente/ Diretor da EAD, Coordenador Pedagógico da EAD.</p> <p>a)Professor-autor, Docente, instrucional pedagógico e <i>web</i>, tutor, <i>designer</i> instrucional, programador, docente, usuário e equipe administrativa</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste sentido, é possível identificar, diante da análise dos processos de produção de materiais didáticos para EAD, modelo real e modelo ideal, apresentados anteriormente, que a aplicação do conhecimento e das técnicas da Biblioteconomia no ambiente e no contexto das equipes de produção de materiais didáticos para EAD irá contribuir, decisivamente, para a forma como a informação disponibilizada no material didático deve ser selecionada, organizada, tratada e disseminada e poderá ajudar a desenvolver novas oportunidades de mercado para os profissionais.

Ressalva-se porém a necessidade de que as instituições tenham seriedade ao elaborar propostas pedagógicas, condizentes à realidade do sujeito, possibilitando meios, a partir de materiais didáticos tecnológicos comprometidos com a formação de um espaço coletivo de ações-reflexões e as equipes e os sujeitos envolvidos assumam uma postura de parceiros na construção do processo, enfatizando a importância de relações conjuntas.

É possível apontar, diante da análise dos processos de produção de materiais didáticos para EAD apresentados, que a aplicação do conhecimento e das técnicas da área no ambiente e no contexto das equipes de produção de materiais didáticos irá contribuir, decisivamente, para a forma como a informação disponibilizada no material didático será selecionada, organizada, tratada e disseminada e poderá contribuir como um novo campo de atuação para os profissionais.

Em razão dos argumentos antecedentes advoga-se que o profissional da informação deve participar como membro de todo o processo da EAD, desde a elaboração do projeto desta modalidade no âmbito da instituição até a implementação e acompanhamento, haja vista que por sua capacidade poderá apoiar e integrar as distintas equipes da Educação a Distância, uma vez que por seus estudos, notadamente a área de usuários, fontes de informação, tecnologias de informação e comunicação, além das técnicas de seleção, organização, tratamento e disseminação da informação o capacitam a contribuir com efetividade neste contexto educacional.

Diante dessa nova perspectiva de atuação do bibliotecário no contexto da EAD, principalmente no Brasil onde ela se apresenta em constante modificação, em função de sua institucionalização como política pública, torna-se oportuno à discussão da incorporação do bibliotecário nas equipes de produção. A integração do bibliotecário é oportuna não só porque domina as técnicas, mas também porque tem a preocupação em atender as necessidades dos usuários. Considera-se, portanto, que este profissional tem muito a contribuir na EAD, haja vista que a informação tratada é primordial nas equipes de EAD, considerando que a informação tratada é primordial nas equipes de EAD constituindo-se como espaço de competência desta categoria profissional e campo de ação a ser conquistado por estes.

“Eu quase que nada sei. Mas desconfio
de muita coisa”.

Guimarães Rosa

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os fundamentos que subsidiaram esta pesquisa, cujo eixo foi o de apreender as potencialidades da atuação do Bibliotecário no contexto da equipe de produção na modalidade de EAD, definimos por analisar os elementos que constituem o trabalho do referido profissional, tendo como foco as dimensões informacionais - seleção, tratamento, organização e disseminação -, a fim de identificar de que forma estas ações são pertinentes e necessárias nas equipes de produção em EAD.

Conforme assinalado nas indicações iniciais deste trabalho, destacamos que em razão de nossa experiência profissional percebemos que os problemas, as dificuldades e os desafios, que se apresentam na EAD, notadamente em seus aspectos pedagógicos, decorrem do fato de não se considerar as dimensionais informacionais no trabalho que se efetiva nas equipes de produção. Tal fato não só interfere na produção do material, mas em termos conseqüentes atua também no final do processo, ou seja, na relação com os alunos e de forma geral na dimensão de ensino-aprendizagem.

A ausência de discussão em relação à dimensão informacional, questão que se coloca no contexto deste trabalho, com a utilização dos aportes da Educação, e de forma específica da Educação a Distância, da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, terminam por revelar que existem lacunas no processo entre o pensar (conceber) e a sua execução (equipe de produção) bem como na sua efetividade de ação no atendimento final junto ao aluno na modalidade de EAD. Esta constatação indica a necessidade de que os aspectos informacionais sejam incorporados, de forma que estes nos permitam a elaboração de categorias passíveis de integrar um modelo orientado para o processo de produção em equipes de EAD.

Na busca por essa compreensão, as leituras realizadas no decorrer dos nossos estudos apontaram a necessidade de uma investigação e apreensão teórica referente à dinâmica histórica de organização do conhecimento, evidenciando que a informação e o conhecimento ganham lugar e se fazem necessários nesse processo.

Em razão da imbricação entre informação e conhecimento tornou-se pertinente identificar, a partir do contexto de atuação do profissional bibliotecário, e em função das atividades realizadas por este, caracterizar em termos de seleção, organização, tratamento e disseminação da informação – ações intrínsecas ao seu fazer - necessárias e relevantes no âmbito da Educação a Distância.

Concretamente, com base na literatura da Biblioteconomia, Educação a Distância e Ciência da Informação, é possível assinalar que a dimensão da informação e sua incorporação no trabalho conjunto com a equipe de produção constituem-se em um aporte importante para o processo de produção de material para a EAD. Ressalta-

se ainda que a fundamentação teórica permitiu consolidar as principais dimensões que distinguem o trabalho do bibliotecário, as questões centrais que se encontram presentes no processo de educação na modalidade de EAD e os aspectos relativos à estrutura organizacional naquela modalidade. Em razão desses aspectos pareceu-nos necessário compreender as especificidades que caracterizam a dimensão informacional a fim que se identificasse as potencialidades de sua incorporação no contexto das equipes de produção.

Integrando-se aos aspectos acima indicados vale enfatizar a preocupação em mapear e discutir os modelos relativos às equipes de produção a fim de que, após a análise destes, pudéssemos articular e propor um modelo de produção de EAD que, fundado na avaliação crítica propiciada pela pesquisa, se estruturasse de forma a contemplar no âmbito global as especificidades e exigências correspondentes às equipes de produção naquela modalidade.

Em termos concretos a análise das atividades do bibliotecário e os desdobramentos que se encontram presentes nos trabalhos que se realizam, no processo de produção de materiais pedagógicos nas equipes de EAD, demonstram a gama de funções que têm caráter estritamente informacional, mas que de forma dominante não são realizadas pelos bibliotecários, colocando em pauta uma área em aberto a ser ocupada pelos profissionais da área de informação

Vale assinalar que em decorrência dos elementos teóricos subsidiadores desta pesquisa e a oportunidade de contraposição entre as funções do profissional bibliotecário e as equipes de produção tornaram-se possível identificar lacunas que estão presentes na EAD em termos da informação e no que concerne à modalidade de EAD.

Em termos informacionais, a ausência do bibliotecário interfere na qualidade do trabalho realizado à medida que as atividades de seleção e da filtragem do material têm sua qualidade comprometida; o refinamento qualitativo das informações necessárias ao processo educativo tanto para os alunos quanto para os membros das equipes é pouco exercido; a organização e a disponibilização do conteúdo é realizado acriticamente; o tratamento, gerenciamento e manutenção do acervo físico e virtual não são contemplados com a prioridade necessária; e ainda há pouca ênfase no processo de disseminação.

Em termos da modalidade de EAD, no que se refere às instituições de IES, seja pública ou privada, a filosofia, o percurso e o investimento na EAD têm trajetórias distintas. No que se refere às instituições públicas, estas dependem de verba da União o que restringe a sua atuação; já às instituições particulares tem uma ação mais incisiva no mercado e sofrem outro tipo de pressão de seus dirigentes em função da

exigência de lucratividade. Concretamente, como a modalidade de EAD requer alto investimento, há por partes de algumas IES brasileiras, limitações na estruturação de um sistema de EAD com a complexidade exigida, notadamente em termos de detalhamento de pessoal, pela onerosidade dos investimentos.

Em relação aos profissionais, as instituições deparam-se hoje, com colaboradores despreparados, resistentes e muitas vezes incrédulos quanto à modalidade. Pode-se inferir que muito se deve a falta de informação e conhecimento dos mesmos em relação à EAD, ao seu caráter específico, as suas características e benefícios para a sociedade. A necessidade da formação para os docentes e demais profissionais envolvidos no processo de produção se faz necessária com vistas a romper visões equivocadas de que este processo de formação é fácil e simples, sem necessidade de uma preparação específica para aqueles que a integram.

Além da questão relacionada à formação continuada, é importante que a instituição se preocupe com o corpo docente - em destaque para o professor-autor e tutor - nos seguintes aspectos: carga de trabalho, remuneração, propriedade intelectual dos materiais produzidos entre outros. As análises revelam a falta de clareza e a inconsistência na atuação institucional em relação à remuneração para o professor, professor-autor, tutor ou monitor *online*, ao número de alunos por turma, à carga horária de trabalho entre outros fatores.

Quanto às equipes, concretamente, percebe-se, a falta ou a quantidade irrisória do profissional da informação – o bibliotecário - na equipe de produção o que faz com que, eventualmente, haja a busca de ajuda a profissionais com perfil de comunicação e de outras profissões. Tal fato provoca, regra geral, a utilização de uma linguagem não apropriada ao processo de ensino-aprendizagem remoto, e a conseqüente produção inadequada à EAD.

Cabe ressaltar que, para a produção de materiais para EAD, não se pode prescindir de ter uma equipe multidisciplinar. É possível aventar que, mediante os estudos e reflexões aqui apresentados, a incorporação e o aporte de fundamentos e técnicas informacionais da área de Biblioteconomia, podem trazer ganhos e contribuições para a modalidade de EAD.

Em termos atuais, em relação à Infraestrutura, e de forma específica os serviços e produtos das bibliotecas, as instituições que oferecem cursos na modalidade a distância são limitadas para atender o aluno remoto. Algumas instituições ainda não oferecem o serviço de renovação e reserva de livros *online*, bem como não utilizam das funções de bibliotecários nas bibliotecas virtuais / digitais. Conforme já explicitado, salienta-se que a questão de acesso à literatura para os cursos a distância é de responsabilidade da instituição que oferece o curso.

Os dados da pesquisa revelaram a necessidade de se ter um mapeamento amplo das questões que poderão impactar: o número de estudantes; o número e tipo de cursos a oferecer; a estimativa de evasão por curso; a duração dos cursos; o planejamento dos currículos; a elaboração dos cursos/ áudios/ vídeos/ programas de computador; a reprodução; o armazenamento dos materiais; o processo de matrícula dos estudantes; o tipo (e quantidade) de apoio tutorial que irá ser oferecido aos estudantes e como estes serão remunerados na sede e nos polos; a logística de envio e recebimento dos materiais e provas; a operacionalização dos centros de aprendizado /polos.

Já a avaliação da aprendizagem vêm gerando alguns transtornos para os tutores e coordenadores de programas de EAD, considerando não se encontrar ainda estabelecido os critérios norteadores para o exercício da tutoria de disciplinas na modalidade, levando a equívocos neste processo.

Diante dessas lacunas e dos modelos e elementos de EAD analisados foi possível elaborar e propor um modelo de produção de materiais didáticos para a equipe de EAD, e em decorrência do trabalho realizado tornou-se evidente as dimensões informacionais que se fazem presente no processo de produção e que devem ser realizadas no contexto da equipe, o que terminou por demonstrar que a incorporação do bibliotecário se constituiria em efetiva contribuição para a produção didático-pedagógico e de forma conseqüente para a modalidade de EAD.

Entretanto, é preciso deixar claro que não basta haver uma equipe de produção com a incorporação do profissional da informação, e que se tenha delineado um processo de produção, que tenha ciência dos diferentes passos a serem realizados para a construção de um material didático-pedagógico que seja de qualidade e que responda às necessidades da Educação a Distância. É preciso ainda avançar.

Assim, dentro da problemática que se encontra presente na EAD no contexto nacional é preciso ainda romper com uma barreira cultural imensa, porque a maior parte do público em cursos da modalidade não é um “nativo digital” e há, em relação a EAD, a visão de que esta se constitui como um ensino de segunda classe. Todavia, os instrumentos com seus indicadores específicos e apropriados para contato com os alunos, como os polos e as bibliotecas presenciais são ferramentas indispensáveis para acompanhar o processo ensino-aprendizagem e a qualidade do ensino.

Cabe ainda enfatizar que nas primeiras ofertas de cursos avaliados, o MEC identificou casos de alunos com graves problemas de interpretação e aprendizado – e se alega, como falta de acompanhamento da instituição. Por isso, os

polos de apoio aos alunos são fundamentais não apenas por buscar garantir que os sujeitos tenham êxito no processo de aprendizagem, mas, por contribuir para minimizar as barreiras culturais.

É oportuno ainda destacar que as pessoas envolvidas com a EAD nas instituições, pela ausência de experiência, transferem para o ensino a distância as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino presencial que, por serem bem distintas, não se aplicam ao contexto da EAD. Muitas vezes, por questões de praticidade, economia de custo, falta de informação e conhecimento, adotam-se as práticas do modelo presencial adaptando-as para a EAD, comprometendo todo o processo.

Sendo assim, as instituições precisam perceber que os profissionais que atuam na EAD devem ser constantemente atualizados sobre as teorias, modelos, ferramentas de comunicação e interação, metodologia, didática, tecnologias etc.

As análises decorrentes da literatura bem como alguns fatos da nossa experiência profissional nos permitiram identificar que há instituições que aproveitando da sua autonomia universitária para credenciamento de polos, estão deixando de lado o processo formativo e contextualizado dos cursos dentro de um projeto pedagógico específico e único para cada cidade e região do país, de acordo com as suas necessidades educativas, público-alvo, demandas profissionais e contexto cultural, e transformando-os em “produtos enlatados”, como se fosse um “Kit de negócio”; que por sua vez é distribuído e replicado nas escolas de ensino fundamental e médio desses grupos (cadeia de escolas), e posteriormente, transformadas em polos para oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância, na busca pela maior rentabilidade, lucro e retorno do investimento.

Vale mencionar ainda outra prática preocupante realizada por algumas instituições no país que merece ser apontada e que implica em uma necessidade de fiscalização rigorosa pelos órgãos responsáveis e que corresponde ao funcionamento ilegal de polos. De acordo com a Secretaria de Educação a Distância (SEAD), o MEC, em 2010, constatou a presença de 108 polos irregulares no país, ou seja, polos não credenciados, que não poderiam oferecer vagas no vestibular daquele ano e estavam em pleno funcionamento. Diante disso, evidencia-se a necessidade de adoção de procedimentos de fiscalização do MEC/INEP mais rigorosos porque a qualidade tem de ser preservada, uma vez que muitas instituições abriram polos sem estrutura e cabe ao MEC indicar ao aluno a existência ou não de qualidade do curso.

Prosseguindo nesta sistematização final e em correlação com os aspectos correspondentes aos aspectos teóricos e as discussões relativas a pesquisa, tornou-se possível concluir que o modelo de produção para material didático pedagógico em equipes de produção deve incorporar os desdobramentos, os elementos e fases que

Ele dá uma estrutura capaz de produzir um instrumental facilitador para o processo de ensino-aprendizagem e, de forma destacada, demonstrou também a necessidade do profissional da informação participar deste trabalho, haja vista que as especificidades do seu saber constituem contribuição importante para o trabalho da equipe.

De forma concreta os resultados dos estudos realizados, buscando a interlocução entre a Biblioteconomia, Ciência da Informação, Educação e Educação a Distância permitiram não só elaborar e propor um modelo para as equipes de produção em EAD, mas demonstrar a importância e o significado do trabalho do profissional da informação no âmbito das equipes de produção.

Assim, em decorrência das discussões e análises efetivadas emergem como pontos importantes a serem objeto de estudos e de discussões futuras as seguintes questões:

- a) Discutir a necessidade de aprofundar em relação à temática de EAD utilizando avaliações contínuas e sistemáticas tanto dos alunos quanto em termos das instituições;
- b) Realizar pesquisas que contemplem tanto a historicidade da EAD, as experiências exitosas bem como as contradições que nela se apresentam;
- c) Ampliar e dinamizar a interação da produção científica entre a área de Biblioteconomia/Ciência da Informação e Educação a Distância;
- d) Evidenciar a relevância das dimensões da informação e sua inserção no âmbito da EAD;
- e) Avaliar a Educação a Distância e sua função no mercado educacional brasileiro;
- f) Avaliar o material produzido para a modalidade de EAD a fim de verificar a qualidade e relevância para o público a ser atingido;
- g) Dar suporte e subsídios para os discentes que se apresentam como “nativos digitais”.

Concretamente torna-se importante reforçar que as instituições precisam mudar os seus procedimentos para que possam atingir os patamares de qualidade exigidos pelo MEC, cabendo a este também continuar em sua atenta função de demarcar e exigir o atendimento aos parâmetros estabelecidos a fim de que a EAD se faça com legitimidade. Mesmo com todos os argumentos, não se pode negar que o Brasil não está tentando planejar, administrar e gerir as propostas de EAD.

Com relação a quantidade e a complexidade de informação - e dos sistemas e serviços que a provêm - crescem em consonância com o aumento das necessidades de informação dos cidadãos e de sua dependência desse provimento. É preciso que a sociedade veja os profissionais da informação conforme designados no

campo da CI, como aquele que realiza a mediação entre as fontes de informação e os usuários, e se constitui num ator-chave na sociedade da informação.

No que se refere ao espaço de atuação profissional, profundamente afetado pelo ambiente tecnológico nos últimos anos, surgiram profundas modificações na forma de atuar – no tratamento, na organização e na disseminação da informação – aliada à necessidade de formação e educação profissional continuada.

Em síntese, cremos que esta pesquisa poderá representar uma contribuição para as áreas bem como uma maior interlocução entre a Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação a Distância e de maneira significativa poderá, pelo seu exercício crítico, propiciar que haja não só a contribuição dos bibliotecários na EAD, mas, que esta possa atuar, como se propõe, em instrumento de solução para a educação nacional.

REFERÊNCIAS

- ABEBD. Moderno profissional da informação: o perfil almejado pelos cursos de biblioteconomia brasileiros. Porto Alegre: **ABEBD**, 1998, 109 p. (Documentos ABEBD, Nº 13). Disponível em: <<http://www.abecin.org.br/portal/abecin/main.php?sl=docabd>>. Acesso em: 16 nov. 2007.
- ABREU, Maurício. Ontologias, metadados semânticos e a Web. **Dados & Negócios**, 12. ed., 2008. Disponível em: <http://www.dadosenegocios.com.br/ontologias_metadados_semanticos_e_a_web_11.html>. Acesso em: 28 fev. 2008.
- ALMADA DE ASCENCIO, Margarita. Las políticas de información en un mundo globalizado. In: INFO'97. **Anais...** Havana, 1997.
- ALONSO, Katia Morosov. **Educação a Distância no Brasil: a busca de identidade**. p. 55 – 67. In: Preti, O. (Org.), Educação a distância: Inícios e indícios de um percurso. Nead/IE – UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996, p. 55-67
- ALVARENGA, Lídia. Representação do conhecimento na perspectiva da ciência da informação em tempo e espaço digitais. **Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n. 15, 1º sem. 2003.
- ALVES, João Roberto Moreira. **A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.
- ANDRADE, Mário de. **Biblioteconomia**. In: Os filhos da Candinha: edição anotada. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2008.
- Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2008. Fábio Sanchez (Coord.). 4. ed. São Paulo: Editora Monitor, 2008.
- ARARIPE, Fátima Maria Alencar. Bibliotecário - profissional da informação (re) desenhando o perfil a partir da realidade brasileira: proposta para os países do mercosul. In: **TERCER ENCUESTRO DE DIRECTORES Y SEGUNDO DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR**, Santiago: Universidade Tecnológica Metropolitana, p.105-107, 1998. Disponível em: <<http://www.utem.cl/deptogestinfo/20.doc>>. Acesso em: 16 nov. 2007.
- ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; Marteleto, Regina Maria; Souza, Donald Bello de. Educação, trabalho e o delineamento de novos perfis profissionais: o bibliotecário em questão. **Ci. Inf.**, Brasília, v.29, n.3, p.14-24, set./dez. 2000.
- ASSIS, Marisa de. **A educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. F. *et al.* Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, p. 189-217, 1996.
- AUSUBEL, D.; ROBINSON, F. **School Learning: An Introduction to Educational Psychology**. London: Holt, Rinehart and Winston. 1971
- BAPTISTA, Sofia Galvão. **As oportunidades de trabalho existentes na Internet na área de construção de páginas de unidades de informação: discussão sobre as**

ideias divulgadas na literatura. In: BAPTISTA, Sofia Galvão (Org.); MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). Profissional da informação: o espaço de trabalho. Brasília: Thesaurus, 2004. (Estudos avançados em ciência da informação, 3). p. 224-241.

BARBALHO, C. R. S. Gestão pelas competências. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 2002, Pernambuco. **Anais do Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias**. Disponível em: <<http://www.sibi.ufrj.br/snbu/snbu2002/oralpdf/26.a.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2007.

BARBOSA, A. R. Perspectivas profissionais e educacionais em biblioteconomia e ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v.27, n.1, p. 53-60, jan./abr. 1998.

BARBOSA, Rommel M. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BARROS, Maria Helena T.C. **Disseminação da Informação**: entre a teoria e a prática. Marília: s.n., 2003.

BAUDRILLARD, Jean. **In the Shadow of the Silent Majorities**. New York: Semiotext, 1983. 128 p.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1978. 504 p.

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

BELLONI, M. L. **A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais**. In: BARRETO, R. G. (org.). Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril, 2002.

BERNHEIM, T.; CHAUÌ, M. S. **Challenges of the university in the knowledge society**: five years after the World Conference on Higher Education, 2003. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=10165&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 14 nov. 2007.

BIBLIOTECÁRIO. In: **MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

BIBLIOTECONOMISTA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 202, 1975.

BOHN, Maria del Carmen R. O Ensino da Área de Controle sobre a Perspectiva da Competência: experiência no curso de Biblioteconomia da UFSC. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. 8, 1999. Disponível em: <<http://www.encontros-bibli.ufsc.br/sumario.htm>>. Acesso em: 5 ago. 2005.

BORDENAVE, Juan E. Diza. **Teleducação ou Educação a Distância**: Fundamentos e métodos. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1987.

BRASIL, Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n. 9.394/96). Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, 10 de fevereiro de 1998.

BRASIL. Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, 19 de dez. 2005.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, 10 de maio 2006.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 8 de junho de 2006.

BRASIL. Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 13 de dezembro de 2007.

BRASIL. Decreto n. 6.320, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 21 de dezembro de 2007.

BRASIL. Decreto n. 7.840, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, DF, 17 de maio de 2011.

BRASIL. Lei n. 4.084, de 30 de junho de 1962. Dispõe sobre a profissão de Biblioteconomia e regula seu exercício. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 Jul. 1962.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Secretaria de Educação Superior. Cursos de graduação – DCNs. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=765&Itemid=306>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal Ministério da Educação e Cultural (MEC), Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Biblioteconomia. Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=227>. Acesso em: 10 nov. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dispõe sobre orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Disponível em:

<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=71%3Aresolucao-cdfnde-no-26-de-5-de-junho-de-2009&catid=15%3Aresolucoes&Itemid=29>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituição de Ensino Superior. Instituições credenciadas. Sistema e-MEC. Instituição de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/> >. Acesso em: 11 mar. 2011.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Formulário de Verificação in loco das condições institucionais (Para uso dos Consultores ad hoc da SESU/MEC) - Credenciamento de Instituições para EAD e Autorização de Cursos Superiores a Distância. 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-ead>. Acesso em: 16 maio 2011.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Instrumento de credenciamento de polo de apoio presencial para educação a distância. 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento_Cred_Polo_EAD_atualizado_agosto.pdf>. Acesso em: 16 maio de 2011.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Nota Técnica*. Dispõe sobre o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (presencial e a distância). Brasília, maio 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/nota-tecnica1>>. Acesso em: 3 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância (Seed). Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, agosto de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Cursos de graduação – DCNs. Parecer CNE/CES n. 776/1997, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=765&Itemid=306>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. SESu - Secretaria de Educação Superior. Educação Superior a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=7&id=100&Itemid=298>>. Acesso em: 05 out. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. SESu - Secretaria de Educação Superior. Cursos Superiores a Distância (Graduação, Seqüenciais e Pós-Graduação Lato Sensu). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=588&Itemid=298#sudeste>>. Acesso em: 30 nov. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. Sobre a UAB: a rede UAB. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=74>. Acesso em: 12 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. Tutor. Brasília, 2008b. Disponível em:

<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=29>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. CBO - Classificação Brasileira de Ocupações. Brasília, p. 1-213, 2002.
Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/indexFAQs.asp#18>>. Acesso em: 16 nov. 2007.

BRASIL. Portaria Normativa n. 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade de educação a distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2007f.

BRASIL, Portaria n. 2.253, de 18 de outubro de 2001. Autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 de out. de 2001, seção 1, p. 18-19.

BRASIL. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2004, seção 1, p. 34.

BRASIL. Portaria n. 1.326, de 18 de novembro de 2010. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciatura, na modalidade de educação a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 nov.2010, n. 221, Seção 1, página 09/10.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: 1997.

BRIQUET DE LEMOS, Antônio Agenor. Estado atual do ensino da Biblioteconomia no Brasil e a questão da Ciência da Informação. **R. Bibliotecon**. Brasília 1 (1), p. 51-58, jan./jun. 1973.

BRIQUET DE LEMOS, Antônio Agenor. **Bibliotecas**. In: CAMPELLO, B. S.; CALDEIRA, P. T.; MACEDO, V. A. A. (orgs). Formas e expressões do conhecimento: introdução às fontes de informação. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998, p. 345-366.

BURKE, Peter. **Uma história Social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMARGO, A. P. L. **A aprendizagem por meio de bibliotecas digitais e virtuais**. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M (org.). Educação a Distância: estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

CAMARGO, Liriane Soares de Araújo de; VIDOTTI, Silvana Ap. Borseti Gregório. Arquitetura da informação para biblioteca digital personalizável. **Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n. esp., 1º sem. 2006.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

CAMPOS, Lis. **Histórico da EaD**. ago, 2008. Disponível em: <http://www.dipity.com/liscamposr/Historico_da_EaD>. Acesso em: 9 ago. 2011.

CARDOSO, Ana Maria Pereira. Educação para a Informação: desafios contemporâneos para a Ciência da Informação. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, v.3 n.5, out./02, artigo 06. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out02/FI_art.htm>. Acesso em: 21 jul. 2007.

CARDOSO, Ana Maria Pereira. Pós-Modernidade e informação: conceitos complementares? **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 63-79, jan./jul. 1996.

CARVALHO, Maria da Conceição. Uma política de desenvolvimento de coleção para a biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais. **R. Esc. Bibliotecon.** UFMG, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 195-216, set. 1980.

CARDOSO NETO, Celso. **Conceitos sobre educação aberta continuada e a distância**. Rio de Janeiro: Centro Cultural de Ciência e Tecnologia/ UFRJ, 1998.

CASA NOVA, Vera. Biblioteca: uma leitura semiológica. **R. Esc. Bibliotecon.** UFMG, Belo Horizonte, v.19, Especial, p.130-137, mar. 1990. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/search_result.php>. Acesso em: 29 abr. 2010.

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, Manuel *et al.* **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Cap. 1, p. 3-32.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1. 698 p.

CASTRO, César Augusto. Profissional da Informação: perfis e atitudes desejadas. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.10, n.1, p.142-156, 2000.

CEPIK, Marco. Direito à informação: situação legal e desafios. IP. **Informática Pública**, Belo Horizonte – MG, v.02, n.02, p. 43-56, 2000. 14p. Disponível em <http://www.ip.pbh.gov.br/ANO2_N2_PDF/ip0202cepik.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2007.

CHARTIER, Roger. As representações do escrito. In: **Formas e sentido, cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas: Mercado de letras/ Associação de leitura do Brasil, 2003, p.17- 48. (Histórias de Leitura).

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. In: **Revista Educação e sociedade** n. 5, p. 24 - 40. São Paulo: Cortez Editora/Associados, 1980.

CIRIGLIANO, Gustavo. **Educación a Distancia**. Editorial Docencia, Buenos Aires, Argentina, 1986.

COLLAZO, Javier L. **Diccionario enciclopédico de términos técnicos: inglés-español español-inglês**. México: McGraw-Hill, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECOLOGIA. Histórico. Disponível em: <http://www.cfb.org.br/html/historico/historico_03.asp>. Acesso em: 09 nov. 2007.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 08/82, de 29/10/82. Fixa os Mínimos de Conteúdo e Duração do Curso de Biblioteconomia. Documenta, Brasília, n.265, p.246, dez. 1982.

CORAZZON, R. **What is ontology?** [S. l. : s. n.], 2002. Disponível em: <<http://www.formalontology.it/ontology-definitions-one.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

CORRÊA, Juliane (Org.). **Educação a Distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CÔRTE, Adelaide Ramos *et al.* Automação de bibliotecas e centros de documentação: o processo de avaliação e seleção de *softwares*. **Ci. Inf.** Brasília, v.28, n.3, p. 239-254, set./dez. 1999.

COSTA, José Wilson da. *Informação, aprendizagem, conhecimento: a tríplice aliança no contexto da educação à distância*. 2002. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CUNHA, Ana Lygia. **A interação na educação a distância: cuidado com o uso da linguagem em cursos on line**. Belém. 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc011.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

CUNHA, Claudia S. da. Manual do autor: modelo impresso. Belo Horizonte: Newton Paiva Virtual, 2007.61 p. Apostila.

CUNHA, Claudia S. da. Manual do Autor – Modelo Web. Belo Horizonte: Utramig, 2011.37 p. Apostila.

CUNHA, Claudia S. da; REIS, Alcenir Soares dos. Educação a Distância (EAD), Equipe de produção e informação: uma proposta em debate. **Revista EAD em Foco**, Fundação CECIERJ, Rio de Janeiro, n. 2, 2011. No prelo.

CUNHA, Claudia S. da; ZIVIANI, Paula. Mediação, circulação e uso da informação no contexto das redes sociais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n.2, p.1-19, jun. 2008.

CUNHA, Miriam Vieira da. **A Formação dos Profissionais da Informação na França: comparação com o sistema brasileiro**. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org). O Profissional da Informação: formação, perfil e atuação profissional. São Paulo: Editora Polisv, 11, cap.3, p.71-90, 2000a. (Coleção Palavra-Chave)

CUNHA, Miriam Vieira da. O Profissional da Informação: formação e mercado de trabalho. **Revisão de literatura**. Ensaio APB, São Paulo, n. 82-84, 2000b.

CUNHA, Miriam Vieira da. O Profissional da Informação e o Mercado de Trabalho. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.10, n.1, p.159-167, jan./jun.2000c.

CUNHA, Miriam Vieira da. O Papel Social do Bibliotecário. **Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n. 15, 1º sem. 2003. Disponível em: <<http://www.encontros-bibli.ufsc.br/regular.html>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

CUNHA, Miriam Vieira da. **As Profissões e as suas Transformações na Sociedade**. In: CUNHA, Miriam Vieira; SOUZA, Francisco das Chagas (org.).

Comunicação, Gestão e Profissão: abordagens para o estudo da Ciência da Informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CUNHA, Murilo Bastos da. Desafios na construção de uma biblioteca digital. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 257-268, set./dez. 1999. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/6259/1/Murilo_1999.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2011.

CURTY, Renata Gonçalves. **O fluxo da informação em contextos dinâmicos**: reflexões acerca da informação tecnológica no processo de inovação industrial. In: CUNHA, Miriam Vieira; SOUZA, Francisco das Chagas (org.). Comunicação, gestão e profissão: abordagens para o estudo da Ciência da Informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CUTTER, Charles A. **Rules for a dictionary catalog**. Fourth Edition, Rewritten. Washington: Government Printing office, 1904. Disponível em: <<http://www.archive.org/details/rulesforadictio04cuttqooq>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

DANTAS, Marcos. **A Lógica do Capital-Informação**: a fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais. 2 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.268p.

DARNTON, Robert. **O poder das bibliotecas**. Folha de São Paulo, São Paulo, 15 nov. 2001, Caderno Mais, p. 4-7.

DAVENPORT, Thomas H.A. **A ecologia da informação**: porque só a tecnologia não basta na era da informação. Tradução: Bernadette Siqueira. São Paulo: Futura, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DEMO, Pedro. Tecnologia em educação e aprendizagem. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 201-222, abr./jun. 2002.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz ramos. (Org.). **Formação & trabalho & competência**: questões atuais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

DIAS, Eduardo Wense. Contexto Digital e Tratamento da Informação. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, v.2, n.5, out/01. Disponível em:<http://www.dgz.org.br/out01/Art_01.htm>. Acesso em: 26 jan. 2009.

DIAS, Eduardo Wense. Ensino e pesquisa em ciência da informação. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**,v.3, n.5, out/02. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out02/F_1_aut.htm>. Acesso em: 16 nov. 2007.

DIAS, Maria M. K; PIRES, Daniela. **Formação e desenvolvimento de coleções de serviços de informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior**. São Paulo: Vozes, 2000.

DICK, Walter; CAREY, Lou. **The systematic design of instruction**. 3rd ed. Glenview, IL: Scott, Foresman, and Company, 1990.

DIRETRIZES para o estabelecimento e desenvolvimento de tesouros monolíngües. Brasília, DF: IBICT/SENAI, 1993. 86 p. (UNESCO; PGI/81/WS/15).

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. 6. ed. São Pioneira, 1997.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. *A information literacy e o papel educacional das bibliotecas*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, 2001. (Dissertação de mestrado).

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ci. Inf.**, v.32, n.1, p. 23 – 35, Jan./Apr. 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 out. 2007.

DUPAS, Gilberto. **Ética e Poder na Sociedade da Informação**: de como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2001.

DUQUE, Andréa Paula Osório. Categorização de conteúdos informacionais: aplicabilidade teórico-prática em programas de EAD *online*. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, XI, 2010, Rio de Janeiro**. Categorização de conteúdos informacionais: aplicabilidade teórico-prática em programas de EAD *online*. Rio de Janeiro, 2010.

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

Disponível em:

<<http://books.google.com.br/books?id=OGF062WH2MQC&pg=PA88&lpg=PA87&ots=eMBqk2XfIL&dq=EASTMOND.+Nick.+Assessing+needs.+developing+instruction.+and+evaluating+results+in+distance+education.&lr=#v=onepage&q=EASTMOND%2C%20Nick.%20Assessing%20needs%2C%20developing%20instruction%2C%20and%20evaluating%20results%20in%20distance%20education.&f=false>>. Acesso em: 8 abr. 2011.

EGGERT-STEINDEL, Gisela; HENRIQUE, Ivonir Terezinha; MUSSE, Sueli Carvalho. PRÁTICAS BIBLIOTECÁRIAS: a formação, a autoformação e atuação dos primeiros bibliotecários catarinenses. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.12, n.2, 2002. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/145/139>>. Acesso em: 05 nov. 2007.

EMBAIXADA DO BRASIL EM TÓQUIO. Educação. Escolas Brasileiras Homologadas no Japão. Disponível em:

<<http://www.brasemb.or.jp/portugues/community/school.php>>. Acesso em: 27 jul. 2011.

ESTABEL, Lizandra Brasil; MORO, Eliane Lourdes da Silva. Capacitação de bibliotecários com limitação visual pela educação a distância em ambientes virtuais de aprendizagem. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 209-217, set./dez. 2006.

FABRI, José Augusto; CARVALHO, Marly Monteiro de. QFD Estendido em ambiente de gerenciamento de informações para ensino a distância. **Revista Produção Online**, v. 5, n.2, jun. 2005.

Disponível em: <http://www.producaoonline.ufsc.br/v05n02/artigos/205_2005.htm>. Acesso em: 13/02/2007.

FACHIN, G. R. B; RODRIGUES, R. S. Portais de periódicos científicos: desafio. In: **CONFERÊNCIA IBERO-AMERICANA DE PUBLICAÇÕES ELETRÔNICAS NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA (CIPECC)**, 2. Rio de Janeiro, 2008. Sub-Tema 5: Qualidade e Sustentabilidade dos Periódicos Científicos Eletrônicos. Disponível em:

<<http://cipecc2008.ibict.br/index.php/CIPECC2008/cipecc2008/paper/view/30/>>.

Acesso em: 10 dez. 2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua Portuguesa**. 3. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.p.1436.

FERREIRA, Danielle Thiago. Profissional da Informação: perfil de habilidades demandadas pelo mercado de trabalho. **Ciência da Informação**, v. 32, n.1, p.42-49, jan/abr. 2003.

FID News Bulletin. Disponível em: < <http://www.sics.se/fid/publication.html>>.

Acesso em: 17 nov. 2007.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. Seleção de livros. **Estudos avançados em Biblioteconomia e Ciência da Informação**. v.1. Associação dos Bibliotecários do Distrito Federal (ABDF): Brasília, DF, 1982.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Metodologias para a promoção do uso da informação**: técnicas aplicadas particularmente em bibliotecas universitárias e especializadas. São Paulo: Nobel, 1991.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Serviço de referência e informação**. São Paulo: Polis, 1992, p. 43-63.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

FIORENTINI, L. M. R., CARNEIRO, V. L. Q. **TV na escola e os desafios de hoje**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2, ed., 2001.

FIUZA, Marysia Malheiros. A catalogação bibliográfica até o advento das novas tecnologias. **R. Esc. Bibliotecon**. UFMG, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.43-53, mar. 1987.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FONSECA, Edson Nery da. **Introdução à Biblioteconomia**. São Paulo: Pioneira, 1992.

FONSECA, J. *Educação a Distância em Portugal*: potencialidades e vulnerabilidades. 1999. 132 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 1999.

FOSKETT, D. J. **Serviço de informação em bibliotecas**. São Paulo: Polígono, 1969.

FREEMAN, Richard. **Planejamento de sistemas de educação à distância**: Um manual para decisores. The Commonwealth of Learning – COL. Vancouver, Canadá,

2003. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/col/planejamentosistemas.pdf> >. Acesso em: 27 abr. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **O Compromisso do Profissional com a Sociedade**. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**, Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

FUKS, H. *et al.* **Participação e avaliação no ambiente virtual AulaNet da Puc-Rio**. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. parte 2, p. 231-254.

GAMEIRO, F. J.; SCORSOLINI-COMIM, F.; MATIAS, A. B. A educação a distância como cenário para a atuação do profissional da informação. **Anais do Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo**, 16. São Paulo: USP, 2008.

GARCIA ARETIO, Lorenzo. **Educación a distancia hoy**. UNED, Madrid, Espanha, 1994.

GARDUÑO VERA, Roberto. Internet em la educación virtual: um enfoque desde la investigación y la enseñanza em Bibliotecología. **Investigación Bibliotecológica**, México, v. 18, n. 36, p. 42-74, enero / junio. 2004.

GARVIN, David A. **The processes of organization and management**. Sloan Management Review, v.39, n.4, p.33-50, Summer, 1998.

GODDARD, John. **Networks of Transactions**. Times Higher Education Supplement, NY, p.VI, February 22, 1991.

GORMAN, G. E; HOWEA, B.R. **Collection development for libraries**. London: Bowker-Saur, 1990.

GOMES, W. **Opinião pública na Internet**: uma abordagem ética das questões relativas a censura e liberdade de expressão na comunicação em rede. In: COMPÓS, n. 10, 2001.

GONZALES, Mario; POHLMANN FILHO, Omer; BORGES, Karen Selbach. Informação digital no ensino presencial e no ensino a distância. **Ciência da Informação**, Brasília, V. 30, n. 2, p. 101-111, maio/ago, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n2/6216.pdf>>. Acesso em: 15 abr. de 2008.

GRUBER, T. **What is an Ontology?** Disponível em: <http://www-ksl.stanford.edu/kst/what-is-an-ontology.html>. Acesso em: 23 abr. 2008 *apud* CORAZZON, R. **What is ontology?** [S. l. : s. n.], 2002. Disponível em: <

<http://www.formalontology.it/ontology-definitions-one.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

GUINCHAT, Claire; MENOUE, Michel. **Introdução Geral às ciências e técnicas da informação e documentação**. 2 ed. Brasília: IBICT, 1994.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Moderno Profissional da Informação: elementos para sua formação no Brasil. **Transinformação**, Campinas, v.9, n.1, p.124-137, jan./abr. 1997.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. **O Profissional da Informação sob o Prisma de sua Formação**. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). O Profissional da Informação: formação, perfil e atuação profissional. São Paulo: Editora Polis, v.11, cap. 2, p.53-70, 2000. (Coleção Palavra-Chave)

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. **Profissionais da Informação: desafios e perspectivas para sua formação**. In: BAPTISTA, Sofia Galvão; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. (orgs.) Profissional da Informação: o espaço de trabalho. Brasília: Thesaurus / CID-UnB, p.87-104, 2004.

GUNAWARDENA, Charlotte N.; ZITTLE, Rebecca H. Faculty development programmes in distance education in American higher education. In: LATCHEM, C.; LOCKWOOD, F. **Staff Development in Open and flexible Learning**. Londres: Routledge, 1998. cap. 11. p. 105- 114.

GUSMÃO, Marcelo Villela. **Diga alô a seu professor on-line**. AlphaNews, 08 jul 2008. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=261>. Acesso em: 9 ago. 2011.

GUSTAFSON, Kent; BRANCH, Robert. Revisioning Models of Instructional Development. **Educational Technology Research and Development**. vol.45, no. 3, 1997, pp. 73-89. Disponível em: <http://www.quasar.ualberta.ca/edpy597mappin/readings/m12_Gustafson.htm>. Acesso em: 7 abr. 2011.

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. **A mediação pedagógica**. Educação a Distância alternativa. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

HAINES, Helen. **Living with books: the art of book selection**. 2nd ed. New York, Columbia University. 1950.

HOLMBERG, Börje. **Educación a Distance: situación y perspectivas**. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, 1977.

HUGHES, E. The Professions in Society. **Canadian Journal of Economics and Political Science/ Revue canadienne d'Economie et de Science politique**, v.26, n.1, p.54-61, Feb., 1960.

IBAÑEZ, Ricardo Marin. **El material impreso em las Universidades a Distancia**. 1986.

JACOB, Christian. Prefácio. In: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (Orgs.). **O poder das bibliotecas**: a memória dos livros no ocidente. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, p. 9 - 17.

JAMBEIRO, Othon; SILVA, Helena Pereira da. A Informação e Suas Profissões: A Sobrevivência ao Alcance de Todos. **DataGramaZero, Revista de Ciência da Informação**, v.5, n.4, ago/04.

KEEGAN, D. (1991) **Foundations of distance education**. 2a.ed. Londres: Routledge.

KENSKI, V. M. **Tecnologias no cotidiano**: desafios para o educador. Brasília, Seed/MECUniRede, 2000 (mimeo.).

KOMATSU, Alberto. Aos 70 anos, institutos de ensino por correspondência resistem. Valor Econômico, São Paulo, 17, maio, 2011. Empresas, Serviços, B6.

KOUMI, Jack. Added value video techniques and teaching functions that exploit the strenghts of video: a practitioner's view. In: World ICDE Conference, 18 th. Proceedings. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 1997 *apud* RODRIGUES, Rosângela Schwarz. *Modelo de Avaliação para Cursos no Ensino a Distância: estrutura, aplicação e avaliação*. 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

KUMAR, K. **Da sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LAFUENTE LÓPEZ, Ramiro; GARDUÑO VERA, Roberto. Enseñanza a distancia de la bibliotecología y estudios de la información. **Investigación Bibliotecológica**, México, v.13, n.27, p.153-179, julio/diciembre 1999.

LANDIM, Claudia Maria Ferreira. **Educação à distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro, s/n, 1997.

LANDIM, Claudia Maria Ferreira. **Educação à distancia**. Disponível em: <<http://www.cciencia.ufrj.br/educnet/EDUEAD.HTM>>. Acesso em: 20 dez. 2000.

LEITE, Selma. Histórico da UNIREDE. Disponível em: <http://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27>. Acesso em: 10 out. 2011.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. **Educação a Distância**: para além dos caixas eletrônicos. Disponível em: <http://www.machadosobrinho.com.br/revista_online/publicacao/artigos/Artigo02REMS.pdf>. Acesso em: 14 maio 2011.

LE COADIC, Yves François. **A ciência da informação**. Tradução de Maria Yêda F. S. de Filgueiras Gomes. Brasília: Brinquet de Lemos, p. 1-119, 1996.

LÉVY, Pierre. Os três tempos do espírito: a oralidade primária, a escrita e a informática. In: _____. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: 34, 1993. p. 75-134.

LITTON, Gaston. **Formação de Pessoal**. São Paulo: McGraw-Hill, 1975. (Série Biblioteconomia, 11).

LOWE, C.; GUNAWARDENA, C. **A model and taxonomy for designing evaluation and research in distance education**. 2005. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/final/s_lists/abstract/u2c01666.htm>. Acesso em: 16 ago. 2011.

LUBETZKY, S. **Ideology of bibliographic cataloging**: progress and retrogression. In: The nature and future of the catalog: proceedings of the ALA's Information Sciences and Automation Division's 1975 and 1977 Institutes on the Catalog. Phoenix, Oryx, 1979, p. 5-13.

MACIEL, Alba Costa; MENDONÇA, Marília Alvarenga Rocha. **Biblioteca como organizações**. Rio de Janeiro: Interciências, 2000.

MACHLUP, Fritz. **The Production and Distribution of Knowledge in the United States**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1962. 416 p.

MACULAN, B. C. M. S. **Manual de Normalização**: padronização de documentos acadêmicos do NITEG/UFMG e do PPGCI/UFMG. 2 ed. Atual. E ver. Belo Horizonte: UFMG, 2011. 49 p. Apostila. Disponível em: <<http://ppgci.eci.ufmg.br/normalizacao>>. Acesso em: 20 out. 2011.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson, 2007.

MAIMONE, Giovana Deliberali; TÁLAMO, Maria de Fátima Gonçalves Moreira. Tratamento informacional de imagens artístico-pictóricas no contexto da Ciência da Informação. **DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação**, v.9 n.2, abr08.

MANGUEL, Alberto. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARCHIORI, Patrícia Zeni. Bibliotecários, jornalistas e informáticos: a ocupação de posições relativas no campo de atividades de informação. **Transinformação**, v.8, n.1, 1996.

MARCHIORI, Patrícia Zeni. "Ciberteca" ou biblioteca virtual: uma perspectiva de gerenciamento de recursos de informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v.26, n.2, p.115-124, maio/ago. 1997.

MARCHIORI, Patrícia Zeni. A ciência e a gestão da informação: compatibilidades no espaço profissional. **Ciência da Informação**, Brasília, v.31, n.2, p. 72-79, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/159>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

MARCONDES, Carlos H.; MENDONÇA, Marília A. R.; CARVALHO, Suzana M. H. de. Serviços via web em bibliotecas universitárias brasileiras. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v.11 n.2, p. 174-186, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v11n2/v11n2a03.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

MASON, R. O. What is an information professional?. **Journal of education for library and information science**. v.31, n.2, p.122-138, 1990.

MATTAR, João. **Numero de Alunos por turma em EaD e remuneração do professor on-line**. 2007. Disponível em: <<http://blog.joaomattar.com/2007/03/09/numero-de-alunos-por-turma-em-ead/>>.

Acesso em: 10 de maio de 2011.

MATTAR, João. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MCGARRY, Kevin J. **O contexto dinâmico da informação**: uma análise introdutória. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999.

MEDEIROS, Laércia Maria Bertulino de. **Paulo Freire**: construtor de uma educação transformadora. 2008. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos/paulofreire/paulofreire.shtml>>. Acesso em: 03 maio 2011.

MEDEIROS, Nilcéia Lage de; MEIRELLES, Anthero de Moraes; JEUNON, Ester Eliane. O tratamento técnico de estoques informacionais dinâmicos visto sob a ótica da gestão estratégica: fator de competitividade e sobrevivência das unidades de informação no mercado informacional. In: **Seminário Internacional de Bibliotecas Digitais Brasil – SIBDB**, São Paulo, 23 out. 2007. p. 1-20. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=23457>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

MENEZES, C. **Experiências em Educação a Distância na América Latina**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 26, n.140, p. 37- 40, jan – mar, 1998.

MEY, Eliane Serrão Alves. **Introdução à catalogação**. Brasília: Briquet de Lemos, 1995.

MIRANDA, Ana Cláudia Carvalho de. Desenvolvimento de coleções em Bibliotecas Universitárias. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 01-19, jan./jun. 2007.

MONROE, Margaret E. **The library's collection in a time of crisis**. Wilson Library, Bulletin, 36 (5), p. 372-4, June, 1962.

MONTEIRO, Silvana. O ciberespaço e os mecanismos de busca: novas máquinas semióticas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 31-38, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n1/v35n1a04.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Distance education**: a system view. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integradora. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. **A Educação Superior a distância no Brasil**. In: SOARES, Maria Susana A. (Org.). A Educação Superior no Brasil. Brasília, CAPES – UNESCO, 2002, p. 251-274.2002.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/51679143/Moran-QUE-E-EDUCACAO-A-DISTANCIA>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

MORAN, José Manuel. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009.

MORAES, Marialice *et al.* **Guia geral do curso e docência em EAD**: programa aberta sul. Florianópolis: UFSC/UFSM, 2007. 60 p.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra. Delineando o valor do sistema de informação de uma organização. **Ciência da informação**, Brasília, V. 29, n. 1, p. 14-24, jan./abr. 2000.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n1/v29n1a2.pdf> >. Acesso em: 14 abr. 2008.

MOREIRA, I. C. A inclusão social e a popularização da ciência e da tecnologia no Brasil. In: **Inclusão Social**. Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, 2006.

MOREIRA, Manoel Palhares. *Disseminação e Democratização da Informação. A Experiência da Central RHAtende*. 1987. 203 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

MORGAN, C; O'REILLY, M. **Assessing Open and Distance Learners**. London: Kogan Page. 1999.

MORIN, Edgard. Educação na Era Planetária. In: **FÓRUM PERMANENTE DE CULTURA CONTEMPORÂNEA UNIVERSO DO CONHECIMENTO – PLANETA TERRA UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR**, 2005, São Paulo. Disponível em: <http://www.universodoconhecimento.com/site/forum/ciclos/2005/edgar_morin.php>. Acesso em: 12 jan. 2011.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSTAFA, Solange Puntel. EAD sim, mas com qual Biblioteca?. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.1, n.1, p.1-11, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/sbu_rci/article/viewFile/283/163>. Acesso em: 8 dez. 2007.

MOSTAFA, Solange Puntel; PACHECO, Márcia. O mercado emergente de informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 24, n. 2, 1995. Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00000600/01/mercado_emergente_de_informa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2007.

MOTTA, Maria Eleonora. **Os profissionais da informação**: funções, e títulos. Brasília: Thesaurus, 1994.

MOURA, Ângela Maria Saraiva de; CORREIA, Anna Elizabeth Galvão Coutinho. Hipertexto para o ensino de representação descritiva: uma experiência de modelagem. **Inf. & Soc.**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 73-80, 2000.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Perfil do Bibliotecário, Serviços e Responsabilidades na Área de Informação e Formação Profissional. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v.17, n.1, p. 63-70, jan./jun. 1989.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Universidade e Informação: a biblioteca

universitária e os programas de educação a distância – uma questão ainda não resolvida. **DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação**, v.1 n.4, ago/00. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/ago00/Art_01.htm>. Acesso em: 07 dez. 2007.

NAISBITT, John. **Megatrends: Ten New Directions Transforming Our Lives**. NY: Warner Books, 1984. 290 p.

NASCIMENTO, Maria Alice Rebello do. O profissional da informação e o paradigma da sociedade da aprendizagem. In: **Proceedings XIX Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação 1**, Centro de eventos da PUCRS. 2000. Disponível em: < <http://dici.ibict.br/archive/00000759/> >. Acesso em: 21 jul. 2007.

NASCIMENTO, Robson do. A recuperação da informação baseado em ontologias e no perfil do usuário. **Cesubra Scientia**, Distrito Federal, v.4, n.2, p. 887-906, 2007. Disponível em: <<http://www.uninplandf.edu.br/revista/vol4n2.pdf#page=21>> . Acesso em: 28 fev. 2008.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia M. M. Avaliando a qualidade nos cursos de licenciatura virtuais. **Revista Ciências & Idéias** n.2, v. 1, abril/setembro, 2010. Disponível em: <<http://www.cefetquimica.edu.br/revista/index.php/revistacienciaseideias/article/viewFile/64/licenciaturas%20virtuais>> . Acesso em: 18 maio 2011.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. Brasília, 2003. Disponível em: < <http://www2.ufscar.br/ead/documentos/referenciaisdeEAD.pdf> >. Acesso em: 03 maio 2011.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Proj. História, São Paulo, (10), dez. 1993, p. 7-28.

NUNES, Ivônio B. Noções de educação a distância. **Revista Educação a Distância nrs**. 4/5, Dez./93-Abr/94. Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, pp. 7-25. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?down=3>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

OHIRA, Maria Lourdes B.; PRADO, Noêmia Schoffen; SCHMIDT, Luciana. Profissional da informação no limiar do século XXI: enfoque nos periódicos brasileiros em biblioteconomia. **Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n. 17, p. 34-58, 1º sem. 2004.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. **Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem?** In: SILVA, M (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003. parte 2, p. 273-292.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira; SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Articulação de saberes na ead online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: SILVA, M. (org.), Educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2003. parte 2, p. 273-292.

OLIVEIRA, Marlene de (Org.). **Ciência da informação e biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

- ORTEGA Y GASSET, José. **El libro de las misiones**. Madri: Espasa-Calpe, 1965.
- ORTEGA Y GASSET, José. Misión del Bibliotecário. 2. ed. Madrid: **Revista de Occidente**, 1967. 83 p. Disponível em:
<<http://www.cddhcu.gob.mx/bibliot/publica/libros/mision/indiceco.htm>>. Acesso em: 06 out. 2007.
- ORTEGA Y GASSET, José. Misión del Bibliotecário. 2. ed. Madrid: **Revista de Occidente**, 1967 *apud* FONSECA, Edson Nery da. Introdução à Biblioteconomia. São Paulo: Pioneira, 1992.
- ORTEGA Y GASSET, José. **Missão do Bibliotecário**. Tradução de Antonio Agenor Briquet de Lemos. Brasília: Briquet de Lemos, 2006. 82 p.
- PACHECO, Roberto. Transparência e gestão do conhecimento por meio de um banco de teses e dissertações: a experiência do PPGE/UFSC. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 64-72, set./dez. 2001.
- PAIVA, Luiz Fernando Ribeiro de Paiva *et al.* **Os limites e possibilidades do trabalho e da formação de uma equipe multidisciplinar em educação a distância**: relato de uma experiência. São Paulo: ABED, 2002. Disponível em:
<<http://www.abed.org.br/congresso2001/38.zip>>. Acesso em: 7 jul. 2011.
- PALLOFF, Rema M.; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PAVARINI, Paulo. **Formação do professor e a EAD**: do papel à Internet. Brasília: Seed/MEC – UniRede, 2000.
- PEÑALOSA, Fernando. **Seleção e aquisição de livros**: manual para bibliotecas. Washington: união Pan-Americana, 1961.
- PEREIRA, A. M.; SANTOS, P. L. A. V. C. Educação continuada do catalogador na modalidade a distância: uma proposta alternativa. **Transinformação**, Campinas, v.16, n.1, p. 47-58, jan./dez. 2004.
- PEREIRA, Edmeire Cristina; BUFREM, Leilah Santiago. Princípios de organização e representação de conceitos em linguagens documentárias. **Enc. BIBLI: R. eletrônica de Bibl. Ci. Inform.**, Florianópolis, n. 20, 2º semestre de 2005.
- PEROTA, Maria de Lourdes Rocha (compilação e organização). **Multimeios**: seleção, aquisição, processamento, armazenamento, empréstimo. Vitória: Edufes, 1997.
- PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRY, Gabriela Trindade *et al.* Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.4, n.1, Julho, 2006. CINTED. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/renote/article/download/13880/7798>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam – Mídia e Aprendizagem**: do Cinema ao Computador. Campinas: Editora Alínea, 1998.

PICANÇO, Alessandra Assis. Educação a Distância: solução ou novos desafios?. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 24^a, 7 a 11 out. 2001. Caxambu. Disponível em: <http://www.ici.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2001/educacao_a_distancia.pdf>. Acesso em: 13 set. 2011.

PIEIDADE, Maria Antonietta. **Introdução à teoria da classificação**. Rio de Janeiro: Interciência, 1977.

PONJUÁN DANTE, G. Papel de las escuelas de Biblioteconomia em a transformación del profesional moderno de la información. In: **Conferência de abertura do IV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BILIBOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, São Paulo, 21-23 ago. 1995.

PORAT, Marc Uri. **The Information Economy**: Sources and Methods for Measuring the Primary Information Sector. Washington, D.C.: U.S. Department of Commerce, Office of Telecommunications, 1977.

POSSARI, Lucia Helena Vendrúsculo. Produção de material didático para a EaD. In: NEDER, Maria Lucia Cavalli; POSSARI, Lucia Helena Vendrúsculo. **Educação a Distância**: Material didático para a Ead: processo de produção. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRADO, Heloísa de Almeida. **Organização e administração de bibliotecas**. 2^a edição, São Paulo. Helvética Editorial, 1992, 209p.

PRETI, Oreste (org.). **Educação a Distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996.

PRETI, Oreste (org.). **Educação a Distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

PRETI, Oreste. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: UAB/UFMT, 2009.

PRETI, Oreste. **Produção de Material Didático Impresso**: Orientações Técnicas e Pedagógicas. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.

PRIMO, A. F. T. *Interação mediado por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional*. 2003. 292 f. Tese (Doutorado em Informática da Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

QUESADA, Emilio Setién; PORTAL, Salvador Gorbea. Del la Bibliotecología al Sistema de Conocimientos Científicos Bibliológico-Informativo. **Investigación Bibliotecológica**, v.8, n.16, ene/jun. 1994.

REIS, Alcenir Soares dos. **Retórica-Ideologia-Informação**: questões pertinentes ao

cientista da informação?. **Perspect. cienc. inf.**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 145 - 160, jul./dez.1999.

REIS, Alcenir Soares dos. *Educação a Distância no Brasil: uma leitura sob a ótica da razão jurídica*. 2002. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

REIS, Alcenir Soares dos; CUNHA, Claudia S. da; MOREIRA, Manoel Palhares. Educação a Distância – Ciência da Informação e Redes Sociais: a problemática informacional. Proposta de projeto submetido à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2006. Não publicado.

REIS, Alcenir Soares dos; Moura, Maria Aparecida; Ribas, Claudia S. da Cunha. Oralidade, mediações e digital *storytelling*: Potencialidades e a afirmação das narrativas do sujeito. In: **ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, VIII, 2007, Salvador, Bahia, Brasil. Disponível em: <<http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3--190.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

REIS, Alcenir Soares dos; PEDROSO, Ana Paula Ferreira; CUNHA, Claudia S. da. A questão informacional e o uso de recursos tecnológicos na educação de jovens e adultos de belo horizonte (EJA-bh): realidade e utopia na prática docente. **PontodeAcesso**, Salvador, V.4, n.3, p.16-31, dez 2010. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/4701>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

REIS, Alcenir Soares dos; RIBAS, Claudia S. da Cunha; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no Processo de Educação a Distância: Possibilidades, Limites e Desafios. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**. www.eptic.com.br, vol. IX, n. 1, ene. – abr. /2007.

RESOLUCIÓN de Tokyo. **FID News Bulletin**, The Hague, v. 44, n. 12, p.316-7, Dec. 1994.

RIBAS, Claudia S. da Cunha; PEDROSO, Ana Paula F. Formação profissional e educação a distância: uma boa parceria em tempos de globalização. **Revista AMCHAM**, ano I, n. 06, novembro, Belo Horizonte, 2006.

RIBAS, Claudia S. da Cunha; Silva, Paulo Cesar. Rádio: Educação, Cultura e Sociedade. **Rádio em Revista**, ano I, n. 2, junho/julho 2006, Belo Horizonte: UFMG, Departamento de Comunicação Social, 2006.

RIBAS, Claudia S. da Cunha *et al.* Cultura e Informação: Informar ou desinformar. **Revista AMCHAM**, ano I, n. 5, outubro, Belo Horizonte, 2006.

RIBEIRO, A.; PROVENZANO, M. E. **Anotações sobre a produção de material impress para a educação a distância**. In: Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, ABT. Ano XXVI. n.º. 139. Nov/Dez/1997. p. 35-38.

RIBEIRO, Luis Otoni Meireles; TIMM, Maria Isabel; ZARO, Milton Antonio. Gestão de EAD: A importância da visão sistêmica e da estruturação dos CEADs para a escolha de modelos adequados. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, n. 1, julho. 2007.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético.

Educação & Sociedade, ano XXII, n. 76, p. 232-257, Out. 2001.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz. *Modelo de Avaliação para Cursos no Ensino a Distância: estrutura, aplicação e avaliação*. 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz. Educação a distância, bibliotecas e informação: integrações possíveis. In: CUNHA, Miriam Vieira da; SOUZA, Francisco, Chagas das (org.). **Comunicação, Gestão e Profissão**: abordagens para o estudo da Ciência da Informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROPOLI, Edilene A. **Gestão em Educação a Distância nas Instituições de Ensino**. Campinas: UNICAMP, jul. 2006.

ROPOLI, Edilene A.; AMORIM, Joni A. **Resistência à educação a distância nas instituições de ensino superior**: gerenciamento dos impactos das mudanças. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200885458PM.pdf>
[2008](http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200885458PM.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2011 .

ROSINI, Alessandro Marco. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

ROWNTREE, Dereck. **Preparación de cursos para estudiantes**. Barcelona: Herder. 1986.

RUBI, Milena Polsinelli; EUCLIDES, Maria Luzinete; SANTOS, Juliana Cardoso dos. **PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO**: aspectos de formação, atuação profissional e marketing para o mercado de trabalho. **Inf. & Soc. Est.**, João Pessoa, v.16, n.1, p.104-118, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/443/1495>>. Acesso em: 13 nov. 2007.

RUTINA, Raquel; PEREIRA, Edmeire Cristina. O empowerment na administração de Unidades de Informação. **Transinformação**, Campinas, v.12, n.1, p.21-29, jan./jun. 2000.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Jussara Pereira. Reflexões sobre currículo e legislação na área da biblioteconomia. Porto Alegre, 1998a.17p. In: **Documentos ABEBD, 14**. Disponível em:<<http://www.abecin.org.br/portal/abecin/documentos/repositorio/DocumentosABEBD14.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

SANTOS, Jussara Pereira. Reflexões sobre currículo e legislação na área da biblioteconomia. **ENCONTROS BIBLI: revista de biblioteconomia e ciência da informação da UFSC**, 6, set. 1998b. Disponível em: <<http://www.encontros-bibli.ufsc.br/eb6art4.html>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

SANTOS, Jussara Pereira. O Moderno Profissional da Informação: O Bibliotecário e seu perfil face aos novos tempos. **Inf.&Inf.**, Londrina, v.1, n.1, p.5-13, jan./jun. 1996.

SARAIVA, T. A Educação a Distância no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, n.70, p. 17 – 27,

1996.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SEAD/UEPB). **MEC veta 10 mil vagas em vestibular de curso a distância**. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 12 fev. 2010. Disponível em: <<http://ead.uepb.edu.br/noticias,277>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

SERRAI, Alfredo. História da Biblioteca como evolução de uma idéia e de um sistema. **R. Esc. Biblioteconomia**. UFMG, Belo Horizonte, v.4, n.2, p. 141-161, 1975.

SHERA, J. H. **Introduction to library science**: basic elements of library service. Littleton, Colo, Libraries Unlimited, 1976.

SILVA, Divina Aparecida da; ARAUJO, Iza Antunes. **Auxiliar de biblioteca**: técnicas e práticas para formação profissional. 5. ed. Brasília, DF: Thesaurus, 2003.

SILVA, Ketiuce Ferreira; SILVA NETO, Sertório Amorim. **O processo de ensino aprendizagem apoiado pelas TIC's**: repensando práticas educacionais. 2008. Disponível em: <<http://br.geocities.com/ketiuce/TDAE/artigos.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da. *Biblioteca como Lugar de Práticas Culturais [manuscrito]: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil*. 2007. 246 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVEIRA, M. H. **Concepções e funções de TV e vídeo na comunicação educativa**. Brasília: Seed/MEC-UniRede, 2000.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SMIT, Johanna W.; BARRETO, Aldo de Albuquerque. **Ciência da Informação**: base conceitual para a formação do profissional. In: VALENTIM, Marta Lígia (Org.) *Formação do Profissional da Informação*. São Paulo: Polis, 2002, cap. 1, p.9-23.

SOUTO, Leonardo Fernandes. Disseminação seletiva de informações: discussão de modelos eletrônicos. **Enc. Bibli. R. Eletr. Bibliotecon**. Ci. Inf., Florianópolis, n. esp., p. 60-74, 1º sem. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/issue/view/103>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

SOUZA, Francisco das chagas de. *Modernização e Biblioteconomia Nova no Brasil*. 1994. 405 p. Tese (Doutorado em Educação) - UNIMEP, Piracicaba, 1994.

SOUZA, Francisco das Chagas de. Pesquisa em Educação Bibliotecária e Novas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) do Curso de Biblioteconomia no Brasil. **Inf. & Soc.:** Est., João Pessoa, v.12, n.2, p. 230-249, Jul./Dez. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/issue/view/18/showToc>>. Acesso: 10 nov. 2007.

SOUZA, Francisco das Chagas de. A Formação Acadêmica de Bibliotecários e Cientistas da Informação e sua Visibilidade, Identidade e Reconhecimento Social no Brasil. **Inf. & Soc.:** Est., João Pessoa, v.16, n.1, p.32-46, jan./jun. 2006.

SOUZA, João Vivaldo de; MORAIS, Vera Lúcia de Lima. **Política de Atualização da Biblioteca Central “Prof. Norberto Vilas Boas da Silva”**. Disponível em: <<http://www.fem.com.br/biblioteca/Pol%EDtica%20de%20Atualiza%E7%E3o%20da%20Biblioteca%20Central.doc>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <http://www.inst-informatica.pt/servicos/informacao-e-documentacao/biblioteca-digital/gestao-e-organizacao/BRASIL_livroverdeSI.pdf>. Acesso em: 14 set. 2011.

TARGINO, Maria das Graças. Práxis Bibliotecária. **Inf. & Soc.:** Est., João Pessoa, v.7, n.1, p.39-49, 1997. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/352/274>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

TARGINO, Maria das Graças. Quem é o Profissional da Informação. **Transinformação**, Campinas, v.12, n.2, p.61-69, jul./dez. 2000.

TEDESCO, Juan Carlos (org.). **Educação e novas tecnologias**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

TEIXEIRA, Maria das Graças Almeida *et al.* Ensino de Biblioteconomia por competência. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 20. Fortaleza, 2002. **Anais ... Associação de Bibliotecários Cearenses**, 2002 (Formato eletrônico).

THOMPSON, James. The role of the librarian. In: _____. **A history of the principles of librarianship**. London: Clive Bingley, p.102-138, 1977.

THORPE, M. **Evaluating Open and Distance Learning**. 2ª ed. Harlow: Longman Group Ltd. United Kingdom, 1993.

TOBIAS, Jennifer. Seeking the subject. *Library Trends*, v. 47, n. 2, p. 209-217, Fall 1998 *apud* DIAS, Eduardo Wense. Contexto Digital e Tratamento da Informação. **DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação**, v.2, n.5, out/01. Disponível em:< http://www.dgz.org.br/out01/Art_01.htm>. Acesso em: 26 jan. 2009.

TOMAÉL, Maria Inês *et al.* Critérios para avaliar fontes de informação na Internet. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE BIBLIOTECONOMIA “PROF. DR. PAULO TARCÍSIO MAYRINK”**, 3, Marília, 1999. Anais... Marília: UNESP, 1999. p. 271-280.

TOMAÉL, Maria Inês *et al.* Avaliação de fontes de informação na Internet: critérios de qualidade. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 13-35, 2001. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/293>>. Acesso em: 13 set. 2011.

VALENTIM, Marta Lúcia Pomim. Formação: competências e habilidades do profissional da informação. In: _____. **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002, p. 117-132.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Seleção de materiais de informação**. Brasília: Briquet de Lemos / Livros, 1995.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Seleção de materiais de informação: princípios e técnicas**. Brasília: Briquet de Lemos, 1997.

VIANNEY, João. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu**, v.5, n. 17, jul. 2008. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/2/2>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

VILAN FILHO, Jayme Leiro. Hipertexto: Visão geral de uma nova Tecnologia da Informação. **Ci. Inf.** Brasília, v.23, n.3, p.295-308, set./ dez.1994.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Os leitores e os usos dos livros na América portuguesa**. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, v.1, p. 90-105.

WALTER, Maria Tereza Machado Teles. Identidades, Valores e Mudanças: o poder da identidade profissional. Os bibliotecários subsistem na era da informação?. **Revista Em Questão**. Porto Alegre, v.10, n. 2, p. 287-299, jul./dez.2004.

WALTER, Maria Tereza Machado Teles. A formação do profissional da informação relacionada às tecnologias de informação: os bibliotecários na perspectiva da literatura, reflexões. **Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n.19, p. 1-20, 1º sem. 2005.

WEBSTER, Frank. **Theories of Information Society**. London: Routledge, 2002. 284 p.

WERTHEIN, Jorge. A Sociedade da Informação e seus Desafios. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

WICKERT, Maria Lúcia S. O Futuro da Educação a Distância no Brasil. Palestra apresentada na Mesa redonda In: "**O Futuro da Educação a Distância no Brasil**", promovida pelo Centro de Educação Aberta, Continuada/CEAD, da Universidade de Brasília, em 05/04/99. Disponível em: <<http://www.intelecto.net/EAD-textos/lucia1.htm>>. Acesso em: 8 maio 2007.

WILFRID, Frederick. **Indexação Resumos: Teorias e Práticas**. 2 ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004. 452p.

WILLIS, Barry. **Distance Education at a Glance. Guide 3: Instructional Development for Distance Education**. Series of guides prepared by engineering outreach at the University of Idaho. University of Idaho Engineering Outreach, 1996. Disponível em: <<http://www.uiweb.uidaho.edu/eo/dist3.html>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

WORMELL, Irene. **El nuevo profesional de la información**. Ciencias de la información, Havana, v.27, n.4, p.218-231, dez. 1996.

WORMELL, Irene. Habilidades de gerenciamento e de empreendimento na profissão de bibliotecário e cientista da informação. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 4, n. 1, p. 07-16, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/informacao/include/getdoc.php?id=209&article=62&mode=p>>

[df](#)>. Acesso em: 11 nov. 2007.

WURMAN, Richard Saul. **Ansiedade de informação**: como transformar informação em compreensão. São Paulo: Cultura, 1991.

WYNAR, B. S. Principles of cataloging. In: _____. **Introduction to cataloging and classification**. 7 ed. Littleton: 1985.

YENES, Pedro Maestre. **Diccionario de gestión Del conocimiento e informática**. Madrid: Fundación DINTEL, 2000.

ZARIFIAN, Phillipe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. Trad. Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, Phillipe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. Trad. Eric R. R. Heneault. São Paulo: Senac, 2003.

APÊNDICE A – Ementas das disciplinas ofertadas na ECI/UFMG

Ementa da disciplina: Tópicos em Administração em Unidades de Informação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

DEPARTAMENTO DE TEORIA E GESTÃO DA INFORMAÇÃO

DISCIPLINAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

DISCIPLINA Tópicos em Administração em Unidades de Informação (Metodologia para ambiente de aprendizagem para a formação do profissional da Ciência da Informação)				CÓDIGO TGI-015	
PROFESSOR Cláudia Silveira da Cunha Ribas					
DEPARTAMENTO Teoria e Gestão da Informação				UNIDADE Ciência da Informação	
CARGA HORÁRIA	TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL	CRÉDITOS	
	30	30	60	04	
ANO LETIVO 1º semestre de 2006			PERÍODO 7º		
PRÉ-REQUISITOS				CÓDIGOS	
CURSOS PARA OS QUAIS É MINISTRADA				CLASSIFICAÇÃO	
Biblioteconomia				OP	

EMENTA

Identificar e caracterizar o perfil do profissional da informação; Investigar a multi, inter e a transdisciplinaridade e a qualidade do ensino no campo da Ciência da Informação; Identificar os existentes estudos, trabalhos, pesquisas e projetos sobre a educação a distância, no campo da Ciência da Informação; Ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e soluções interativas para o processo de ensino-aprendizagem a distância; Levantar e analisar as possibilidades existentes de modelos, aplicações e estudos da modalidade de simulação proposta na educação a distância no campo da Ciência da Informação; Metodologia para criação de ambientes de aprendizagem e a modelagem de um ambiente e suas etapas: concepção, planejamento, produção e avaliação.

Ementa da disciplina: TÓP. EM MÉT. T.P.B.C.I. (Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação à Distância)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE TEORIA E GESTÃO DA INFORMAÇÃO
DISCIPLINAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

DISCIPLINA			CÓDIGO	
TÓP. EM MÉT. T.P.B.C.I.(Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação à Distância)			TGI019	
PROFESSOR				
Cláudia Silveira da Cunha Ribas				
DEPARTAMENTO			UNIDADE	
Teoria e Gestão da Informação			Ciência da Informação	
CARGA HORÁRIA	TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL	CRÉDITOS
	30	30	60	04
ANO LETIVO			PERÍODO	
1º semestre de 2007			8º	
PRÉ-REQUISITOS			CÓDIGOS	
CURSOS PARA OS QUAIS É MINISTRADA			CLASSIFICAÇÃO	
Biblioteconomia			OPT	

EMENTA

A Educação a Distância no Brasil; Dimensões conceituais e teóricas da modalidade de Educação a Distância (EAD) e Ciência da Informação (CI); Inter-relação entre a EAD e a CI, a centralidade, em termos de significado e importância, atribuída à informação sob o prisma da Ciência da Informação e o Brasil: Contexto histórico e político - Sociedade da informação.

Ementa da disciplina: TÓP. EM RECURSOS INFORMACIONAIS - SEMINÁRIOS
(Bibliotecário em equipes de EAD)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE TEORIA E GESTÃO DA INFORMAÇÃO
DISCIPLINAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

DISCIPLINA			CÓDIGO	
TÓP. EM RECURSOS INFORMACIONAIS - SEMINÁRIOS (Bibliotecário em equipes de EAD)			TGI023	
PROFESSOR				
Alcenir Soares dos Reis Cláudia Silveira da Cunha Ribas				
DEPARTAMENTO			UNIDADE	
Teoria e Gestão da Informação			Ciência da Informação	
CARGA HORÁRIA	TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL	CRÉDITOS
				1
ANO LETIVO			PERÍODO	
1º semestre de 2008				
PRÉ-REQUISITOS			CÓDIGOS	
CURSOS PARA OS QUAIS É MINISTRADA			CLASSIFICAÇÃO	
Biblioteconomia			OPT	

EMENTA

Bibliotecário; funções educativas e profissionais; Educação e Educação a Distância no Brasil; Ações informacionais no âmbito da EAD; Contraposição entre formação e o trabalho do Bibliotecário em processos educativos e na modalidade de EAD; Equipes de produção em EAD e o lugar do Bibliotecário.

APÊNDICE B – Atividade técnica de seleção da informação

Categorias	Descrição das Concepções	Referenciais Teóricos
<p>Estudo de usuário: Estuda a instituição e os usuários a serem atendidos para identificar as necessidades e definir as políticas de aquisição.</p>	<p>- "As considerações quanto às características do usuário real ou potencial estão diretamente ligadas à definição do benefício que cada material incorporado ao acervo poderá trazer à comunidade a que a biblioteca almeja servir. [...] Pouco adiantará possuir materiais de altíssima qualidade que jamais despertarão qualquer interesse [...]" (VERGUEIRO, 1997, p. 16).</p> <p>- "Perpassando pelo estudo da comunidade de usuários, deverá ser elaborado um diagnóstico apresentando um perfil dos usuários, ou seja, suas principais características, seus desejos e necessidades informacionais, seus hábitos de leitura e de frequência à biblioteca e tudo o mais que for conveniente ao sistema conhecer" (MACIEL; MENDONÇA, 2000, p. 17).</p>	<p>(VERGUEIRO, 1997) (MACIEL; MENDONÇA, 2000)</p>
<p>Seleção da literatura básica: É a escolha dos documentos que se deseja adquirir.</p>	<p>- "É imprescindível e obrigatória na formação da coleção, devendo ser adequada, pertinente, atualizada e com relevância acadêmico-científica" (MIRANDA, 2007, p.9).</p>	<p>(MIRANDA, 2007) (GUINCHAT; MENO, 1994)</p>
<p>Planejamento e elaboração das políticas para a aquisição de materiais ou elaborações de referências e indicações: A aquisição é o procedimento que permite obter os documentos.</p>	<p>- "A política de seleção procura garantir que todo material seja incorporado ao acervo segundo razões objetivas predeterminadas e não segundo idiosincrasias ou preferências pessoais" (VERGUEIRO, 1997, p. 19).</p> <p>- As aquisições são feitas de acordo com escolhas sucessivas, especialização da unidade e objetivos correntes, recursos disponíveis, natureza dos serviços oferecidos, entre outros.</p> <p>- Existem formas de aquisição de documentos: pode ser pagas (diretamente com o produtor ou indiretamente) ou gratuitas (permuta, doação, depósito legal).</p>	<p>(VERGUEIRO, 1997) (GUINCHAT; MENO, 1994)</p>
<p>Recebimento de sugestões de aquisição de materiais feitos por usuários.</p>	<p>- Deve-se verificar a real necessidade desses documentos e os custos para a aquisição.</p>	<p>(VERGUEIRO, 1997)</p>

<p>Seleção do acervo quanto ao idioma: Adquirir o material quando não existir uma tradução em português ou espanhol.</p>	<p>- "Os livros importados serão adquiridos quando não existir uma adequada tradução em português ou espanhol. Nesse caso o livro-texto será adquirido em menor quantidade do que o livro-texto nacional" (SOUZA; MORAIS, 2008). - "Trata-se de definir se a língua do documento é acessível aos usuários da coleção" (VERGUEIRO, 1997, p. 24).</p>	<p>(SOUZA; MORAIS, 2008) (MIRANDA, 2007) (VERGUEIRO, 1997)</p>
<p>Seleção da literatura complementar</p>	<p>- Materiais informacionais essenciais à complementação e atualização do usuário: voltados para pesquisa e ensino nas várias áreas do conhecimento, indicados nos planos de ensino.</p>	<p>(MIRANDA, 2007)</p>
<p>Critérios de autoridade: Define os melhores autores ou fontes informacionais dos documentos adquiridos.</p>	<p>- "Busca definir a qualidade do material a partir da reputação de seu autor, editora ou patrocinador. Baseia-se na premissa de que o fato de um autor ter produzido materiais de qualidade no passado é um indicador razoavelmente confiável de sua produção futura" (VERGUEIRO, 1997, p.21).</p>	<p>(VERGUEIRO, 1997)</p>
<p>Critérios de atualidade: Define os parâmetros para identificar obras desatualizadas e solicitar a substituição das mesmas por materiais mais recentes.</p>	<p>- "Uma informação desatualizada perde muito de seu valor. Para bibliotecas onde a atualidade dos dados tem muita importância, este critério é decisivo" (VERGUEIRO, 1997, p. 23).</p>	<p>(VERGUEIRO, 1997)</p>
<p>Critérios de cobertura/conteúdo</p>	<p>- Auxiliar na definição do nível de aprofundamento e detalhamento das obras necessárias para os usuários.</p>	<p>(VERGUEIRO, 1997) (MACIEL; MENDONÇA, 2000) (WEITZEL, 2000)</p>
<p>Critérios de objetividade</p>	<p>- Escolher os materiais com linguagem mais objetiva e sucinta.</p>	<p>(WEITZEL, 2000)</p>
<p>Critérios de precisão: Escolher materiais com informações exatas e rigorosas.</p>	<p>- "Visa evidenciar o quanto à informação veiculada pelo documento é exata, rigorosa, correta. Para analisar um documento sob este ponto de vista, o bibliotecário precisará muitas vezes da opinião de um especialista, pois nem sempre a imprecisão está tão evidente quanto se desejaria que estivesse" (VERGUEIRO, 1997, p.22). - Identificação, análise e uso de fontes de informação em área específica.</p>	<p>(VERGUEIRO, 1997)</p>
<p>Critérios de imparcialidade: Material não pode conter favoritismo nem preconceitos.</p>	<p>- "Procura verificar se todos os lados do assunto são apresentados de maneira justa, sem favoritismo, deixando clara, ou não a existência de preconceitos" (VERGUEIRO, 1997, p.22).</p>	<p>(VERGUEIRO, 1997)</p>
<p>Critérios de conveniência: Verifica se vocabulário é adequado e respeita as limitações e potencialidades dos usuários.</p>	<p>- "Procura verificar se o trabalho apresentado em um nível, de vocabulário e visual, que seja compreensível pelo usuário. Em geral, neste critério são levantados aspectos relativos à idade dos usuários, desenvolvimento intelectual, etc" (VERGUEIRO, 1997, p.24).</p>	<p>(VERGUEIRO, 1997)</p>

<p>Critérios de custo: Analisa a real importância da aquisição de obras caras e definir as prioridades em caso de orçamento limitado.</p>	<p>- "Presumindo-se que a consideração inicial sobre a possibilidade de a biblioteca arcar com o custo do material tenha sido realizada e seja positiva, este critério procurará identificar alternativas financeiramente mais compensadoras para a biblioteca" (VERGUEIRO, 1997, p.26).</p>	(VERGUEIRO, 1997)
<p>Critérios para documentos eletrônicos: Elabora lista de domínios na Internet que facilitem o aprendizado dos alunos, reduzindo o tempo de busca dos usuários nesse imenso universo.</p>	<p>- "O universo de informações disponíveis na Internet é complexo e diversificado ao extremo. (...) Trata-se muito de definir critérios que garantam a fidedignidade, atualidade e confiança sobre a procedência da informação fornecida via rede eletrônica. (...) As bibliotecas têm-se preocupado em proporcionar aos usuários indicadores para orientação nessa balbúrdia, selecionando e possibilitando o acesso a endereços da Internet que contenham material de interesse para seus usuários" (VERGUEIRO, 1997, p.59).</p>	(VERGUEIRO, 1997)
<p>Critérios de acesso (documentos eletrônicos): Verifica se o acesso é fácil, gratuito, feito com qualquer software, etc.</p>	<p>O fato de a informação estar disponível na rede mundial nem sempre significa que é acessível para todos na velocidade desejada. Em alguns casos são necessários pré-requisitos a serem observados para acessar a página ou sítio.</p>	(WEITZEL, 2000)
<p>Critérios de aparência (documentos eletrônicos).</p>	<p>- Verificar se o design e a arquitetura da informação são amigáveis ao usuário, evitar aparências poluídas e que dificultem o encontro das informações desejadas.</p>	(WEITZEL, 2000)
<p>Critérios de características especiais (documentos eletrônicos).</p>	<p>- Verificar as ferramentas de busca, a suscetibilidade de alteração, presença de anúncios e propagandas e se isto pode interferir na qualidade da informação, estratégia de impressão, uso de <i>frames</i> (molduras construídas em páginas ou sítios para orientar a "navegação").</p>	(WEITZEL, 2000)
<p>Critérios para filmes cinematográficos e gravações de vídeo.</p>	<p>- "Além da qualidade do material a ser adquirido, deve-se saber se, ao adquirir o filme e/ou fita, são cedidos os direitos autorais da exibição sobre o mesmo" (VERGUEIRO, 1997, p.34).</p>	(VERGUEIRO, 1997) (PEROTA, 1997)
<p>Critérios para materiais cartográficos. Critérios para periódicos (fontes de informação primária, indispensáveis na divulgação dos resultados de pesquisas e relatos de experiências recentes)</p>	<p>- Verificar a clareza, a qualidade da impressão, o emprego de cores, a escala e a data de publicação. - Verificar o compromisso da publicação com a periodicidade e continuidade do periódico. - "O periódico caminha muito mais a par da ciência do que os livros, pois pesquisas, descobertas ou observações chegarão, através dos periódicos, no mesmo mês ou na mesma semana às mãos, ao passo que o livro, embora com mais detalhes e estudo mais profundo só será obtido, na melhor das hipóteses, meses depois" (PRADO, 1992, p. 103).</p>	(PEROTA, 1997) (VERGUEIRO, 1997) (PRADO, 1992)

Critérios de durabilidade e resistência	- Alertar a direção para a utilização de materiais resistentes visto que as obras ficarão em cuidado permanente dos usuários e não de bibliotecários.	(VERGUEIRO, 1997)
Serviços de referência	- Disponibilizar um profissional para atender questões recebidas dos alunos e professores sobre a busca ou aquisição de material complementar.	(FIGUEIREDO, 1992)
Acompanhamento do movimento editorial e dos catálogos comerciais, ficando a par das correntes intelectuais e sociais da atualidade.	- Ficar atento para novas publicações de interesse e áreas afins que estejam se desenvolvendo.	(PEÑALOSA, 1961) (MACIEL; MENDONÇA, 2000)
Aquisição dos materiais	- Identificar, localizar e obter os itens selecionados; pesquisar o menor preço junto às editoras e gráficas; fazer estatísticas sobre os custos dos materiais.	(MACIEL; MENDONÇA, 2000)
Definição dos critérios para a seleção de informações restritas.	- Em corporações algumas informações podem ser restritas a determinados profissionais ou segmentos. A biblioteca pode auxiliar na divisão dessas informações e como disseminá-las.	(MORESI, 2000)
Elaboração das bibliotecas digitais.	- Fazer seleção de textos, recursos áudio-visual e fotográficos e indicações de materiais impressos ou eletrônicos.	(GONZALES; POHLMANN FILHO; BORGES, 2001)
Debastamento ou descarte: No caso de biblioteca polo, definir parâmetros para descartar materiais não utilizados ou desatualizados ou levar para depósito os materiais poucos utilizados. Na biblioteca digital, retirar <i>links</i> para domínios desatualizados ou inoperantes.	- "Descartar materiais em uma coleção consiste em selecionar aqueles documentos que, através da função de avaliação, foram considerados desnecessários ou defasados em relação às expectativas dos usuários" (BRIQUET DE LEMOS, 2000, p. 359).	(BRIQUET DE LEMOS, 2000)
Avaliação das atividades desenvolvidas: Elaborar análise quantitativa e qualitativa do material para corrigir ou manter as estratégias de seleção e aquisição.	- "A avaliação é componente importante da administração, pois é através dela que podemos corrigir ou manter estratégias com a finalidade de atingir objetivos pré-determinados" (MACIEL; MENDONÇA, 2000, p. 23).	(MACIEL; MENDONÇA, 2000)

Fonte: O QUADRO acima, no que se refere à categoria da função técnica de seleção da informação na Biblioteconomia foi construído com base nos autores citados na coluna **Referenciais Teóricos**.

APÊNDICE C – Atividade técnica de organização da informação

Categorias	Descrição das concepções	Referenciais Teóricos
Descrição do conteúdo informacional	- Descrição de um conteúdo útil ao usuário.	(CAMARGO; VIDOTTI, 2006)
Tipos de documentos: Organizar o acervo levando em conta os tipos de suportes.	Definição dos formatos de documentos que devem ser disponibilizados.	(CAMARGO; VIDOTTI, 2006)
Estruturação da base de dados	- Organização das informações em registros, contendo informações elementares para descrição de um item informacional.	(CAMARGO; VIDOTTI, 2006)
Esquematização alfabética	- Organização das informações em categorias alfabéticas.	(CAMARGO; VIDOTTI, 2006)
Esquematização cronológica	- Organização das informações em categorias por ordem de datas.	(CAMARGO; VIDOTTI, 2006)
Esquematização geográfica	- Organização das informações em categorias por ordem geográfica.	(CAMARGO; VIDOTTI, 2006)
Esquematização de tópico	- Organização das informações por assunto.	(CAMARGO; VIDOTTI, 2006)
Esquematização orientada a tarefas	- Organização das informações determinadas pelas ações do usuário.	(CAMARGO; VIDOTTI, 2006)
Esquematização dirigida a metáforas	- Organização das informações que utilizam metáforas conhecidas pelo usuário para representar itens de informação.	(CAMARGO; VIDOTTI, 2006)
Planejamento, construção e operacionalização das páginas na <i>Web</i> (documentos eletrônicos).	- As tarefas envolvem criação, planejamento da estrutura e propósito da página; navegação, apresentação de dados e sistema de busca e recuperação da informação. - Estruturação dos dados no momento de alimentação (construção) da plataforma e posterior manutenção.	(BAPTISTA, 2004)
Utilização de <i>links</i> ⁴⁵ nos sumários (documentos eletrônicos).	- Os textos são distribuídos pelas páginas do site, porém na página inicial (<i>home</i> ⁴⁶) do site encontra-se a chamada para um material cujo link nos conduz para uma sessão de artigos do site onde estão disponibilizados na forma de um sumário vários capítulos do material como se fossem artigos independentes.	(MOSTAFA, 2003)

⁴⁵ Ligar, unir; articular.

⁴⁶ Termo utilizado para designar a primeira página de um site.

Tamanho do documento - Hipertexto ⁴⁷ (Documento eletrônico).	- Em alguns sites há sempre uma forma de organização dos textos, porém nem sempre suportada por banco de dados para possível recuperação (o mais comum é uma estrutura de hipertexto); - Esse texto, mesmo que esteja disponibilizado <i>online</i> para os alunos fazerem <i>download</i> ⁴⁸ não contempla a estrutura de hipertexto para que os alunos naveguem em outras fontes.	(MOSTAFA, 2003)
---	---	-----------------

Fonte: O QUADRO acima, no que se refere à categoria da função técnica de organização da informação na Biblioteconomia foi construído com base nos autores citados na coluna **Referenciais Teóricos**.

⁴⁷ O hipertexto é uma linguagem especializada (HTML), dedicada à exibição e acesso de páginas *Web*. Consiste de texto comum e de códigos especiais chamados *tags* que, na verdade, são os chamados da linguagem HTML (RAMALHO, 1996).

⁴⁸ Ato de transferir o arquivo de um computador remoto para o seu próprio computador.

APÊNDICE D – Atividade técnica de tratamento da informação

Categorias	Descrição das concepções	Referenciais teóricos
<p>Catálogo: Criação de formas de representação descritiva do item documentário.</p>	<p>- "Catalogar é registrar tudo o que há na biblioteca para que o leitor possa saber o que nela existe e qual a sua localização. O catálogo informa o que existe de determinado autor, sobre determinado assunto e se há determinada obra (título)" (PRADO, 1992).</p> <p>- "Catalogação é o trabalho de descrever a estrutura física dos objetos ou documentos que fazem parte de um acervo ou coleção" (OLIVEIRA, 2005).</p>	<p>(PRADO, 1992) (OLIVEIRA, 2005) (CAMARGO; VIDOTTI, 2006)</p>
<p>Classificação: Especificação do sistema de classificação.</p>	<p>- "Classificação é um processo definido como dividir em grupos ou classes, segundo as diferenças e semelhanças. É dispor os conceitos, segundo suas semelhanças e diferenças, em certo número de grupos metodicamente distribuídos" (PIEADADE, 1977, p. 09).</p> <p>- "Classificar é determinar o assunto de um livro. [...] é usada como ferramenta no serviço de recuperação da informação e no de referência" (PRADO, 1992).</p> <p>- "Na biblioteconomia, a classificação é a tarefa de descrever o conteúdo de um documento de onde é extraído o assunto principal e, eventualmente, um ou dois assuntos secundários, os quais são traduzidos para o termo mais apropriado da linguagem documental adotada na unidade de informação" (OLIVEIRA, 2005).</p> <p>- "Toda vez que se classificam livros, está-se gerenciando conhecimentos. Toda vez que se faz catálogos, está-se gerenciando conhecimentos" (MOSTAFA, 2003, p.3).</p>	<p>(PIEADADE, 1977) (CAMARGO; VIDOTTI, 2006) (MOSTAFA, 2003) (PRADO, 1992) (OLIVEIRA, 2005)</p>

<p>Indexação: Criação de índices que facilitem o acesso a determinadas partes do documento. Índices temáticos.</p>	<p>- "É uma das principais atividades desenvolvidas numa biblioteca ou Unidade de informação. Consiste na descrição dos conteúdos dos documentos e possui como principal objetivo à recuperação da informação desejada pelo usuário. Esses conteúdos são expressos por meio de um vocabulário oriundo da linguagem documental escolhida na unidade de informação. Essa tarefa tem como desdobramento a construção de índices de termos, o que possibilita maior facilidade de pesquisa ou consulta por parte do usuário" (OLIVEIRA, 2005).</p> <p>- "A indexação é uma das formas de descrição do conteúdo. É a operação pela qual escolhem-se os termos mais apropriados para descrever o conteúdo de um documento. Este conteúdo é expresso pelo vocabulário da linguagem documental escolhida pelo sistema e os termos são ordenados para construir índices que servirão à pesquisa. É a operação central do sistema para a armazenagem e pesquisa das informações" (GUINCHAT; MENO, 1994).</p> <p>- "A representação dos índices se realiza por tradução: formulação em linguagem que não se confunde com a linguagem do texto; mesmo que os termos apresentem a mesma forma. Podem constituir-se de palavras-chave, cujos elementos são extraídos do título ou do texto; notações classificatórias, ou símbolos de um sistema de classificação [...]; cabeçalhos de assunto, expressões de listas alfabéticas parcialmente estruturadas e descritores, ou unidades de um tesouro, com relações hierárquicas, não-hierárquicas e de equivalência" (PEREIRA; BUFREM, 2005, p. 25).</p>	<p>(OLIVEIRA, 2005) (GUINCHAT; MENO, 1994) (PEREIRA; BUFREM, 2005) (CAMARGO; VIDOTTI, 2006)</p>
<p>Resumos</p>	<p>- "O resumo é uma operação que permite diminuir sensivelmente o volume de informação primária e destaca aspectos que interessem particularmente o usuário. Os resumos apresentam-se, na maioria dos casos, como textos curtos que acompanham o documento original, ou o substituem" (GUINCHAT; MENO, 1994).</p> <p>- "Em suma, as características de um bom resumo são brevidade, exatidão e clareza. O resumo deve, principalmente, ser estruturado a partir das informações contidas no título do item e não repeti-las" (WILFRID, 2004).</p> <p>- "Resumos têm sua representação por paráfrases, caracterizadas pela contigüidade e semelhança estrutural com o texto original" (PEREIRA; BUFREM, 2005, p. 25).</p> <p>- "Como o resumo. Encurta caminhos, faz atalhos. Faz chegar mais rápido. Então enriquece a obra porque dá mais visibilidade" (MOSTAFA, 2003, p.3).</p>	<p>(GUINCHAT; MENO, 1994) (WILFRID, 2004) (PEREIRA; BUFREM, 2005) (MOSTAFA, 2003)</p>

Editoração	Aspectos culturais, industriais e comerciais da atividade editorial. Política editorial no Brasil. Direitos autorais.	(SERRAI, 1975) (MCGARRY, 1999)
Regionalização da linguagem em certas ocasiões.	- "a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história" (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).	(BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997)
Dificuldade na compreensão da informação.	- "os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e falam e ouvem desses lugares de acordo com informações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais." (CUNHA, 2006, p.1).	(CUNHA, 2006)
O tratamento informacional de imagens artístico-pictóricas.	- "Uma imagem, ou mais especificamente uma obra de arte pictórica como qualquer outro documento, é fonte de informação, ou seja, contém informações passíveis de tratamento, organização e representação de maneira que possibilitem seu acesso e recuperação, para fins de geração de novos conhecimentos ou complementação dos já existentes" (MAIMONE; TÁLAMO, 2008, p.13). - "O tratamento da informação imagética é essencial para a recuperação da informação já que permite, por intermédio da análise do conteúdo dos documentos, sua representação informacional. Como as imagens estão presentes no nosso dia-dia desde os tempos antigos e mais acentuadamente no contexto atual pelas novas tecnologias, torna-se imprescindível ter conhecimento dos códigos, modos e processos que as imagens desempenham na elaboração dos significados – que são transmitidos por discursos visuais (gestos, cores, vestimentas, luz, etc.)" (MAIMONE; TÁLAMO, 2008, p.16).	(MAIMONE; TÁLAMO, 2008)

Fonte: O QUADRO acima, no que se refere à categoria da função técnica de tratamento da informação na Biblioteconomia foi construído com base nos autores citados na coluna **Referenciais Teóricos**.

APÊNDICE E – Atividade técnica de disseminação da informação

Categorias	Descrição das concepções	Referenciais Teóricos
Definição do perfil do usuário/comunidade alvo: Mapear o perfil dos usuários para melhor compreensão das necessidades.	<p>- É através dele que será feito o programa de disseminação da informação. A partir do momento que sabemos para quem disseminar é que será possível responder as outras perguntas de o que, como e com que recursos disseminar.</p> <p>-“Porem, a área, apenas, não garante nem a resposta, nem o acerto da mira; em qualquer uma delas, está subjacente a figura do usuário/da comunidade-alvo, em torno do qual se montam as estratégias, precedidas fundamentalmente de estudos que defina o perfil e, conseqüentemente, as metas a serem atingidas pelo processo/programa de disseminação da informação” (BARROS, 2003 p. 56).</p>	(BARROS, 2003)
Análise do material: Exame de todo material documental recebido.	<p>- É importante ressaltar que a análise do material em questão não pode ser confundida com as análise de conteúdo ou descrição do conteúdo que se dispõem na fase de tratamento e organização, mas sim como um exame de todo material documental recebido que deverá ser levado ao conhecimento do todos os interessados, sejam eles, usuários ou a equipe que administra o sistema.</p> <p>- “A Base da disseminação há de ser o exame de todo documento recém chegado à biblioteca, que decidirá se ele tem alguma relação com as atividades de outros membros da instituição. Se tiver, deverá ser imediatamente levado ao conhecimento deles” (FOSKETT, 1969 p. 74).</p>	(FOSKETT, 1969)
Elaboração de um programa de disseminação.	<p>- Para uma disseminação mais eficiente é importante o bibliotecário elaborar um plano de ação. Neste programa constarão as principais atividades, serviços e produtos bem como as estratégias a serem utilizadas a fim de oferecer um serviço de excelência.</p>	(COSTA, 2002)
Estratégias de disseminação da informação: Definição dos meios que serão utilizados.	<p>- O profissional deve elaborar as estratégias de disseminação da informação. Quais as formas e formatos de difusão serão utilizados (Internet, Chats, textos impressos, vídeo conferencias, verbal, etc.).</p>	(BARROS, 2003) (SILVA E ARAUJO, 2003)
Serviços de referência	<p>- “Tem finalidade, entre outras, orientar, informar e disponibilizar ao usuário, no menor tempo possível, todos os serviços da biblioteca. É um serviço fim da biblioteca” (SILVA E ARAUJO, 2003, p. 101).</p>	(SILVA E ARAUJO, 2003)

Planejar e executar a divulgação dos serviços oferecidos.	- É importante que se faça o planejamento e divulgação das atividades e serviços que estarão à disposição dos usuários. Cabe à seção de referência tornar público aos seus usuários as publicações recém adquiridas, as informações utilitárias, as atividades novas e outros serviços recém disponibilizados. Assim os usuários farão um melhor uso de tudo que é oferecido pela instituição. A divulgação pode ser feita por diversos meios: mala direta, cartazes, boletins, catálogos telefone, <i>web</i> , etc.	(SILVA E ARAUJO, 2003) (BARROS, 2003)
Orientação aos usuários: operar o sistema utilizado.	- Visa orientar ao usuário a melhor fonte para responder a sua indagação, ou seja, o que ele necessita num determinado momento. Para isso se faz necessário o bibliotecário/profissional de Informação conhecer bem as obras de referência. - É importante orientar os usuários quanto à utilização do sistema informatizado. - Auxiliar os usuários na consulta a banco de dados e etc.	(SILVA E ARAUJO, 2003)
Fazer a disseminação seletiva da informação – DSI.	- Tem como objetivo encaminhar informação ou material ao público específico (direcionado para perfis específicos).	(BARROS, 2003) (SOUTO, 2006)
Sistemas de Alertas	- Chama a atenção do usuário para a informação. Pode ser feita através de e-mails, chamadas pelo telefone e/ou outros recursos que julgarem necessários.	(FOSKETT, 1969) (BARROS, 2003)
Disponibilizar obras do acervo de referência.	- Disponibilizar as obras de referência de consulta rápida para facilitar a busca do usuário. Essas obras podem ser impressas, em formato eletrônico ou <i>online</i> . São os dicionários, guias, Atlas, catálogos, bibliografias, índices, etc.	(SILVA E ARAUJO, 2003)
Definir os produtos informacionais.	- Definir quais serão os seus produtos informacionais que serão oferecidos: calendário de eventos, painéis temáticos, palestras e debates, listas bibliográficas, base de dados própria, entre outras.	(BARROS, 2003)
Relação de custo – benefício: Avaliar a relação do custo - benefício relativo aos meios, serviços e produtos que serão oferecidos, uma vez que o processo de disseminação demanda custos.	- É necessário avaliar o contexto, a pertinência, o perfil do público alvo, as opções, as modalidades e as variações, além dos recursos disponíveis: é preciso, portanto, definir a relação de custo - benefício, antes mesmo de implantar serviços ou concretizar produtos.	(BARROS, 2003)

Atualização da informação: A atualização de toda informação deve ser uma preocupação constante para o Bibliotecário.	- O grande volume informacional e sua rápida circulação exigem que estejamos atentos à atualização de toda informação disseminada. Hoje em dia, um dos grandes desafios, principalmente com as informações disponíveis na Internet, é a atualização.	(BARROS, 2003)
Avaliação de resultados	- A avaliação de resultados oferece subsídios para a tomada de decisão. É através da avaliação de resultados que é possível medir o grau de satisfação dos usuários, identificar e sanar as falhas, melhorar o atendimento, evitar custos com serviços e produtos desnecessários, entre outros. A estatística é uma das melhores maneiras para avaliar.	(SILVA E ARAUJO, 2003)

Fonte: O QUADRO acima, no que se refere à categoria da função técnica de disseminação da informação na Biblioteconomia foi construído com base nos autores citados na coluna **Referenciais Teóricos**.

APÊNDICE F – Quadro de proposta síntese para a atividade de seleção

Eixos de centralidade	Objetivos	Ações
Usuários	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar as necessidades dos usuários. -Verificar vocabulário. -Definir critérios que garantam fidedignidade, atualidade e confiança sobre a procedência da informação fornecida via rede eletrônica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar as características do usuário de modo que cada material incorporado ao acervo possa trazer benefícios aos mesmos. - Diagnosticar o perfil dos usuários, apresentando suas principais características, seus desejos e necessidades informacionais e seus hábitos de leitura. - Auxiliar na definição do nível de aprofundamento e detalhamento das obras necessárias para os usuários. - Escolher os materiais com linguagem mais objetiva e sucinta. - Verificar se o trabalho apresentado, em um nível de vocabulário e visual, é compreensível pelo usuário. -Elaborar lista de domínios na Internet que facilitem o aprendizado dos usuários, reduzindo o tempo de busca nesse imenso universo. - Verificar se o acesso a documentos eletrônicos é fácil, gratuito, feito com qualquer software, etc.
Seleção da literatura	<ul style="list-style-type: none"> -Escolher os documentos que se deseja adquirir. -Escolher os materiais com informações exatas e rigorosas. -Eliminar materiais que apresentam favoritismo e preconceitos. -Definir os critérios para a seleção de informações restritas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Selecionar um acervo adequado, pertinente e atualizado. - Selecionar o acervo quanto ao idioma. -Selecionar materiais informacionais essenciais à complementação e atualização do usuário. -Analisar o quanto à informação veiculada pelo documento é exata, rigorosa e correta. - Identificar, analisar e usar de fontes de informação em área específica. -Verificar se os assuntos são apresentados de maneira justa, sem favoritismo e existência de preconceitos. -Auxiliar na divisão das informações restritas a determinados segmentos e na disseminação. -Verificar o compromisso da publicação com a periodicidade e continuidade do periódico. -Fazer seleção de textos, recursos áudio-visual e fotográficos e indicações de materiais impressos ou eletrônicos.

Políticas de aquisição	<ul style="list-style-type: none"> -Garantir que todo material seja incorporado ao acervo segundo razões objetivas predeterminadas. -Definir os melhores autores ou fontes informacionais. -Analisar a importância da aquisição de obras caras e definir as prioridades em caso de orçamento limitado. -Definir parâmetros para descartar materiais não utilizados ou desatualizados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar, localizar e obter os itens selecionados. -Obter os documentos de acordo com escolhas sucessivas, especialização da unidade e objetivos correntes, recursos disponíveis, natureza dos serviços oferecidos, entre outros. -Verificar a real necessidade dos documentos e os custos para a aquisição. -Definir a qualidade do material a partir da reputação de seu autor, editora ou patrocinador. -Definir os parâmetros para identificar obras desatualizadas e solicitar a substituição das mesmas por materiais recentes. -Identificar as alternativas financeiramente mais compensadoras para a biblioteca. -Selecionar documentos que, através da função de avaliação, foram considerados desnecessários ou defasados em relação às expectativas dos usuários. -Adquirir materiais resistentes visto que as obras ficarão em cuidado permanente dos usuários.
Critérios de qualidade e segurança dos materiais	<ul style="list-style-type: none"> -Definir critérios de acesso e aparência a documentos eletrônicos, filmes cinematográfico, gravações de vídeo e materiais cartográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Verificar se o design e a arquitetura da informação são amigáveis ao usuário. -Verificar as ferramentas de busca, a suscetibilidade de alteração, presença de anúncios e propagandas (se podem interferir na qualidade da informação), estratégias de impressão, uso de <i>frames</i> (molduras construídas em páginas ou sítios para orientar a "navegação"). -Adquirir o filme e/ou fita cujos direitos autorais da exibição sobre os mesmos são cedidos. -Verificar a clareza, a qualidade da impressão, o emprego de cores, a escala e a data de publicação.
Serviços	<ul style="list-style-type: none"> -Avaliar as atividades desenvolvidas 	<ul style="list-style-type: none"> -Disponibilizar profissional para atender questões recebidas dos usuários sobre a busca ou aquisição de material complementar. -Acompanhar o movimento editorial e os catálogos comerciais, ficando a par das correntes intelectuais e sociais da atualidade. -Ficar atento para novas publicações de interesse e áreas afins que estejam se desenvolvendo. -Ajudar na elaboração das bibliotecas digitais. -Elaborar análise quantitativa e qualitativa do material para corrigir ou manter as estratégias de seleção e aquisição.

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Nota: O QUADRO síntese acima representa a proposta dos eixos de centralidade para a atividade de seleção.

APÊNDICE G – Quadro de proposta síntese para a atividade de organização

Eixos de centralidade	Objetivos	Ações
A estrutura/arquitetura da base de dados	-Descrever o conteúdo informacional ao usuário.	<ul style="list-style-type: none"> -Organizar as informações em registros, contendo informações elementares para descrição de um item informacional. -Organizar as informações em categorias: <ul style="list-style-type: none"> - alfabéticas. - por ordem de datas. - por ordem geográfica. - por assunto. -Organizar as informações: <ul style="list-style-type: none"> - pelas ações do usuário. - que utilizam metáforas conhecidas pelo usuário para representar itens de informação.
Tipos de documentos	-Organizar o acervo levando em conta os tipos de suportes.	-Definir os formatos de documentos que devem ser disponibilizados.
Documentos eletrônicos	-Planejar, construir e operacionalizar as páginas na <i>Web</i> .	<ul style="list-style-type: none"> -Criar e planejar a estrutura e propósito da página; -Desenvolver a Navegação, -Apresentar os dados e sistema de busca e recuperação da informação. -Estruturar os dados no momento de alimentação (construção) da plataforma e posterior manutenção. -Utilizar <i>links</i> (Ligar, unir; articular) nos sumários. -Sistematizar a informação aliado a um estudo de usuários, visando à otimização dos recursos, inclusive dos <i>hyperlinks</i>⁴⁹. -Organizar os textos nem sempre suportado por banco de dados para possível recuperação, o mais comum é uma estrutura de hipertexto.

Fonte: Desenvolvida pela autora.

⁴⁹ Uma hiperligação, ou simplesmente uma ligação, é uma referência num documento em hipertexto a outro documento ou a outro recurso.

APÊNDICE H – Quadro de proposta síntese para a atividade de tratamento

Eixos de centralidade	Objetivos	Ações
Catalogação	-Descrever a estrutura física dos objetos ou documentos que fazem parte de um acervo ou coleção.	<ul style="list-style-type: none"> -Criar formas de representação descritiva do item documentário. -Catalogar tudo o que há na biblioteca para que o leitor possa saber o que nela existe e qual a sua localização. -Informar o que existe de determinado autor, sobre determinado assunto e se há determinada obra (título). - Indicar os nomes dos autores, co-autores, colaboradores, compiladores, tradutores, comentadores, ilustradores etc. dos quais a biblioteca possua obras. - Indicar nomes de sociedade, institutos, ou quaisquer outras entidades coletivas dos quais a biblioteca possua obras. - Indicar as obras que pertençam à mesma série. - Indicar os títulos das obras, para podermos localizá-las e identificá-las; - Indicar os livros do mesmo assunto que existam na biblioteca; - Guiar e orientar o leitor, nas suas pesquisas, por meio de ficha remissiva; - Reunir todas as obras de um mesmo autor, numa determinada parte do catálogo; - Indicar ao leitor as características especiais de cada obra, tais como paginação, ilustração, formato, etc. - Indicar ao leitor o valor da obra, resumindo dados com referência ao seu conteúdo. - Mostrar ao leitor se a obra é dividida em mais de um volume
Classificação	-Descrever o conteúdo de um documento de onde é extraído o assunto principal e, eventualmente, um ou dois assuntos secundários.	<ul style="list-style-type: none"> -Dividir em grupos ou classes, segundo as diferenças e semelhanças. -Dispor os conceitos, segundo suas semelhanças e diferenças, em certo número de grupos metodicamente distribuídos. -Determinar o assunto de um livro. -Utilizar como ferramenta no serviço de recuperação da informação e no de referência.
Indexação	-Facilitar o acesso a determinadas partes do documento.	<ul style="list-style-type: none"> -Descrever os conteúdos dos documentos, tendo como principal objetivo à recuperação da informação desejada pelo usuário. -Escolher os termos mais apropriados para descrever o conteúdo de um documento. -Formular, em linguagem que não se confunde com a linguagem do texto, podendo constituir-se de palavras-chave, cujos elementos são extraídos do título ou do texto; notações classificatórias, ou símbolos de um sistema de classificação; cabeçalhos de assunto, expressões de listas alfabéticas parcialmente estruturadas e descritores, ou unidades de um tesouro, com relações hierárquicas, não-hierárquicas e de equivalência.

Resumos	-Diminuir sensivelmente o volume de informação primária e destacar aspectos que interessem particularmente ao usuário.	-Acompanhar o documento original, ou o substituí-lo. -Brevidade, exatidão e clareza. -Estruturar à partir das informações contidas no título do item e não repeti-las. -Representar por paráfrases, caracterizadas pela contigüidade e semelhança estrutural com o texto original. -Encurtar caminhos, fazer atalhos. Fazer chegar mais rápido.
Editoração	-Estabelecer os aspectos culturais, industriais e comerciais da atividade editorial.	-Acompanhar a política editorial. -Direitos autorais.
Linguagem	-Compreender a informação. -Interpretar a linguagem.	-Regionalizar a linguagem em certas ocasiões. -Estabelecer a interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.
Tratamento informacional de imagens artístico-pictóricas	-Tratar, organizar e representar uma imagem, ou mais especificamente uma obra de arte pictórica de maneira que possibilitem seu acesso e recuperação, para fins de geração de novos conhecimentos ou complementação dos já existentes.	- Tratar a informação imagética para a recuperação da informação já que permite, por intermédio da análise do conteúdo dos documentos, sua representação informacional. -Ter conhecimento dos códigos, modos e processos que as imagens desempenham na elaboração dos significados que são transmitidos por discursos visuais (gestos, cores, vestimentas, luz, etc.).

Fonte: Desenvolvida pela autora.

APÊNDICE I – Quadro de proposta síntese para a atividade de disseminação

Eixos de centralidade	Objetivos	Ações
Perfil do usuário/comunidade alvo	-Mapear o perfil dos usuários para melhor compreensão das necessidades.	- Elaborar o programa de disseminação da informação -Definir o perfil e as metas a serem atingidas pelo processo/programa de disseminação da informação.
Análise do material	-Examinar todo material documental recebido.	-Examinar todo material documental recebido que deverá ser levado ao conhecimento de todos os interessados, sejam eles, usuários ou a equipe que administra o sistema.
Elaboração de um programa e de estratégias de disseminação	-Elaborar um plano de ação. -Definir os meios que serão utilizados. -Definir os produtos informacionais.	-Estabelecer as principais atividades, serviços e produtos bem como as estratégias a serem utilizadas a fim de oferecer um serviço de excelência. -Elaborar as estratégias de disseminação da informação; quais as formas e formatos de difusão serão utilizados (Internet, <i>chats</i> , textos impressos, vídeo conferências, verbal, etc.). -Definir quais serão os produtos informacionais que serão oferecidos: calendário de eventos, painéis temáticos, palestras e debates, listas bibliográficas, base de dados própria, entre outras.
Planejamento e execução da divulgação dos serviços oferecidos	-Disponibilizar os serviços ao usuário e atualizar a informação diariamente.	-Realizar planejamento e divulgação das atividades e serviços que estarão à disposição dos usuários. -Orientar, informar e disponibilizar ao usuário, no menor tempo possível, todos os serviços da biblioteca. -Atualizar toda informação disseminada. -Tornar público aos seus usuários as publicações recém adquiridas, as informações utilitárias, as atividades novas e outros serviços recém disponibilizados através de: mala direta, cartazes, boletins, catálogos telefone, <i>web</i> , etc. -Orientar ao usuário a melhor fonte para responder a sua indagação, ou seja, o que ele necessita num determinado momento e quanto à utilização do sistema informatizado. -Auxiliar os usuários na consulta a banco de dados e etc.

Serviços	<ul style="list-style-type: none">-Fazer a disseminação seletiva da informação (DSI).-Disponibilizar obras do acervo de referência.	<ul style="list-style-type: none">-Encaminhar informação ou material ao público específico (direcionado para perfis específicos).- Chamar a atenção do usuário para a informação. Pode ser feita através de e-mails, chamadas pelo telefone e/ou outros recursos que se julgarem necessários.- Disponibilizar as obras de referência de consulta rápida para facilitar a busca do usuário, podendo ser: impressas, em formato eletrônico ou <i>online</i>. São os dicionários, guias, Atlas, catálogos, bibliografias, índices, etc.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none">-Avaliar a relação do custo - benefício relativo aos meios, serviços e produtos que serão oferecidos, uma vez que o processo de disseminação demanda custos.	<ul style="list-style-type: none">-Avaliar o contexto, a pertinência, o perfil do público alvo, as opções, as modalidades e as variações, além dos recursos disponíveis.-Definir a relação de custo - benefício, antes mesmo de implantar serviços ou concretizar produtos.- Avaliar os resultados de modo a oferecer subsídios para a tomada de decisão: medir o grau de satisfação dos usuários, identificar e sanar as falhas, melhorar o atendimento, evitar custos com serviços e produtos desnecessários, entre outros.

Fonte: Desenvolvida pela autora.

APÊNDICE J – Desdobramentos do Planejamento Estratégico

Outro aspecto que precisa ser considerado dentro do planejamento estratégico compreende a escolha dos dirigentes da instituição sobre a iniciativa, ou seja, a escolha da opção mais “apropriada” dentre os vários cursos alternativos de forma a cumprir as metas da empresa com qualidade. Pode-se dizer que essa escolha aborda uma série de decisões que irão determinar a natureza do sistema de EAD da instituição, incluindo os seguintes fatores estratégicos:

1. O tipo básico de sistema de EAD que a instituição pretende criar: Educação Aberta x Educação a Distância. Considerado como aspecto fundamental no planejamento dos cursos, o tipo de sistema depende dos objetivos da instituição. O QUADRO 17 apresenta, de forma sintética, uma matriz comparativa entre a Educação Aberta e a Educação a Distância que elucida essa distinção com base nas análises teóricas de FREEMAN (2003), LANDIM (1997), CIRIGLIANO (1986) e GARCIA ARETIO (1994).

QUADRO 18 – Educação Aberta x Educação a Distância

Modalidade Pedagógica		Exigências do Docente	
Educação Aberta	Educação a Distância	Educação Aberta	Educação a Distância
Relação com discente	Relação com discente		
<p>Procura alargar o leque de alunos; Procura remover barreiras à aprendizagem; Pretende dar acesso à educação a novos grupos de alunos; Incentiva os alunos a encarregarem-se da sua própria aprendizagem; Controle sobre o ritmo: os alunos podem estudar segundo o seu próprio ritmo, inclusive fazendo uma pausa quando têm vínculo com trabalho ou quando a vida familiar exigir prioridade; Controle sobre o espaço: pelo uso dos materiais de aprendizagem (e com a Internet) os alunos podem escolher onde estudar – em casa, na escola/universidade, no trabalho, na biblioteca, etc. Controle sobre o tempo: também pelo uso dos materiais de</p>	<p>A educação é atividade secundária; Tempo parcial; Situação livre/ Aprendizagem independente; Tende a ser mais democrática no acesso de alunos; População dispersa; Estudam em casa, local de trabalho, etc; Comunicação diferenciada em espaço e tempo; Comunicação em dois sentidos entre estudante e tutor; Realiza-se menor interação; Comunicação síncrona: bate-papo, teleconferência; Comunicação assíncrona: e-mail, fórum, videoconferência, mural; Uso massivo de meios; Apoio de tutores e monitores: consulta aos centros,</p>	<p>Ensino e apoio à distância, normalmente como tutor em tempo parcial, e que pode, paralelamente, atuar em tempo integral como professor; Tutoriais, seminários e workshops normalmente são pouco frequentes, mas são considerados como um fator importante para manter a motivação; Comunicação síncrona⁵¹: o uso do telefone para manter o contato estudante-tutor; Comunicação assíncrona: entre estudantes e tutores, pelo e-mail e conferências por computador; Serviços de aconselhamento: estes podem ser prestados pelo tutor (que nestas circunstâncias por vezes é então chamado tutor-conselheiro) ou por diferentes pessoas; Avaliação e acreditação⁵²: poderá assumir alguma forma especial</p>	<p>O contato entre educador e educando se dá de forma indireta; Exige um educador com novos e variados papéis; O desenho da instrução deve fazer com que os conteúdos estejam tratados e organizados de forma que os educandos tenham condição de aprender sem a presença do educador. “Pode-se dizer que, não estando o educador presente, o material estruturado leva, incorporado em si, o educador” (LANDIM, 1997, p.45); Desaparece a figura do educador ou professor. O aluno se coloca em contato direto com os conteúdos ou saberes, e são estes que levam em si o método que os transformou em material auto- instrucional; Os conteúdos mediatizam a relação professor-aluno, já que ambos somente se conectam com os conteúdos, um para tratá-los e outro para aprendê-los; Pela ausência</p>

⁵¹ São aquelas que favorecem a troca de mensagens em tempo-real, de forma instantânea. As formas síncronas caracterizam-se por possibilitar aos participantes envolvidos um constante envio e recebimento de mensagens, de maneira rápida e imediata. Neste processo, os interlocutores encontram-se ligados simultaneamente em rede e utilizam recursos que permitem aos envolvidos acompanharem o que o(s) outro(s) deseja(m) comunicar. Exemplos de Serviços Síncronos: Bate-Papo (*Chat*); Telefone; Videoconferência; Transmissão direta via satélite com interação.

⁵² A acreditação é o processo através do qual uma entidade externa aos ministradores de um curso confirma a validade de um certificado ou outro documento. Países diferentes têm sistemas de acreditação diferentes, mas, em geral, os sistemas especificam *standards* para diferentes tipos de habilitações, como sejam habilitações à saída do estabelecimento de ensino, habilitações profissionais, graus acadêmicos, etc.

<p>aprendizagem, possibilitam aos alunos decidirem as leituras em que querem estudar;</p> <p>Materiais de aprendizagem para o estudo autônomo: manuais, fitas cassetes de áudio, cassetes de vídeo, programas de computador, kits, Web sites;</p> <p>O uso das tecnologias de comunicações assíncronas⁵⁰ pelo e-mail e conferências por computador tornou recentemente esta relação ainda mais viável.</p>	<p>correspondência, telefone/cassete/áudio/Internet, grupos de estudo, estágio.</p>	<p>para se conciliar com a filosofia do sistema, ou poderá seguir o sistema de avaliação standard para os estudantes num campus.</p>	<p>do contato direto entre professor e aluno, é necessário que os conteúdos sejam estruturados, organizados e tratados de modo especial, para que sejam assimiláveis a distância;</p> <p>Ensino multimídia; Utiliza de oficinas e laboratórios de outras instituições;</p> <p>Menos docentes e mais administrativos;</p> <p>Intensa relação entre docentes e administrativos em virtude dos procedimentos acadêmicos;</p> <p>Sistema de avaliação e acreditação de acordo com a instituição e critérios exigidos pelo MEC para as avaliações presenciais.</p>
---	---	--	---

Fonte: O Quadro acima foi construído com base em FREEMAN (2003), LANDIM (1997), CIRIGLIANO (1986) e GARCIA ARETIO (1994).

⁵⁰ São aquelas que se caracterizam pelo diálogo que não se realiza instantaneamente, isto é, sem relação direta e imediata entre os participantes, podendo ocorrer respostas com diferentes espaços de tempo. A interação não é intermediada por recursos que permitem aos interlocutores acompanharem o que o(s) outro(s) deseja(m) comunicar no momento exato em que a comunicação é emitida. Assim, os usuários podem ou não estarem ligados em rede simultaneamente. A interação assíncrona é aquela caracterizada pela comunicação que, semelhantemente ao telegrama, possui momentos para envio e recepção de mensagens diferidos no tempo. Exemplos de serviços assíncronos: correio Eletrônico (*e-mail*) e Listas de discussão.

A partir da análise comparativa, aqui apresentada, depreende-se que as instituições/dirigentes/gestores precisam ter significativo cuidado ao optar pela modalidade que melhor atenda ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, de forma a cumprir as metas institucionais, considerando o seu público-alvo, o corpo docente e administrativo.

2. A escolha do ritmo de estudo: implica em decidir se os seus cursos terão um ritmo determinado ou não, ou seja, se os estudantes irão ter de completar determinadas partes dos seus cursos em determinados prazos. Cabe a instituição definir a filosofia do seu sistema em relação ao ritmo de estudo e quais os mecanismos deverá usar para impor esse ritmo. Em função da gama de variáveis intervenientes grande parte das instituições busca um equilíbrio, incluindo um pequeno número de eventos com uma data fixa em cada curso, por exemplo: data de início e fechamento do Fórum, prazo para a entrega do exercício, horário de tutoria, data dos exames presenciais e das avaliações à distância.
3. A definição do acesso: Aberto ou não? É preciso que a instituição decida qual será o critério de seleção dos estudantes para a admissão. De acordo com Freeman (2003), o acesso a sistemas de EAD pode ser limitado intencionalmente ou sem intenção. Para o autor, os métodos mais comuns de limitar o acesso intencionalmente, são: 1) definindo requisitos de aprendizagem anteriores para a admissão nos cursos, e 2) limitando os programas a quem tenha determinados tipos de profissão.

Freeman (2003) aponta ainda que os cursos e os sistemas podem, sem intenção, criar barreiras em relação a uma série de fatores; o que ele define como sistema de acesso limitado sem intenção. Segundo ele, os cursos podem interessar ou desmotivar pessoas de um determinado sexo ou etnia pela sua proposta curricular; criar problemas de acesso a quem tiver deficiências físicas (problemas mais voltados aos materiais de aprendizagem do que de acesso físico às instalações); requerer o acesso a equipamento como computadores, telefone ou e-mail em determinados locais onde para alguns estudantes, tal acesso poderá ser impossível e podem dificultar o acesso dos estudantes que vivem em locais remotos dos centros de estudo ou bibliotecas.

Se por um lado pode ocorrer o acesso limitado intencionalmente ou sem intenção, muitos sistemas de EAD exigem pouco ou nenhum requisito para a admissão, conhecido como método de acesso aberto. Segundo Freeman (2003), esse

método traz consigo uma série de problemas: a falta de conhecimento anterior em matérias seqüenciais; a ausência de técnicas de aprendizagem anteriores necessárias para acompanhar o desenvolvimento do curso; a ausência da capacidade de aprendizagem autônoma, entre outros.

4. Instituição com uma ou duas modalidades de ensino: Alguns autores adotam outros nomes, porém a tipologia é a mesma. Nesse contexto, optou-se neste trabalho por utilizar a nomenclatura adotada por Belloni (1999): Instituições especializadas e Instituições integradas. As Instituições especializadas dedicam exclusivamente ao ensino a distância e apresentam como características essenciais: a abrangência nacional ou internacional, orçamentos próprios e independentes e emissão dos seus próprios diplomas com o mesmo “peso” das instituições que trabalham no modelo presencial. Já as Instituições integradas fazem parte de uma instituição formal tradicional e atuam também a distância.

Segundo a autora, outro tipo de organização que também trabalha com a EAD são os consórcios que agrupam várias instituições, educacionais ou não, com o intuito de otimizar os recursos necessários para a produção e administração de cursos e expandir mercados de atuação. Preti (2000), analisando as instituições que se organizam sob a forma de consórcios assinala:

Os consórcios, embora sejam uma opção que permite gerar ganho em escala de produção – pelo maior número de alunos a utilizar o mesmo material e em possibilitar o atendimento local aos alunos, esbarram nas questões políticas e prioridades de cada instituição (PRETI, 2000, p.167).

5. Capacidade tecnológica: Ao criar um novo sistema é preciso decidir qual a tecnologia que será utilizada, de modo que as decisões dos dirigentes a respeito de qual tecnologia adquirir exercerão um efeito sobre o custo dos programas da instituição. Segundo Freeman (2003), para cada tecnologia que a instituição pretenda implantar é preciso considerar tanto a capacidade institucional quanto a capacidade dos alunos.

Portanto, é preciso uma “assimilação” por parte dos dirigentes sobre as reais possibilidades da tecnologia na instituição, que consiste em uma visão panorâmica das reais necessidades em termos de implantação, gerência, manutenção ou suporte e atualização. Sendo assim, a instituição precisa ter consciência da tecnologia necessária para implantar um programa de EAD de qualidade e ter pessoas capacitadas e habilitadas para usá-la adequadamente. Moore e Kearsley (2007)

explicitam:

Um número surpreendente de gerentes parece pensar que os professores e instrutores podem simplesmente acrescentar o ensino a distância à sua carga de trabalho existente. Uma quantidade surpreendente de professores e instrutores também pensa assim. Como consequência pode-se ter programas de baixa qualidade e uma possível frustração que poderia ter sido evitada não entrando logo no início na área da educação a distância (MOORE e KEARSLEY, 2007, p.203).

6. Participação Presencial: Neste tipo de regime, a presença do aluno em sala de aula é utilizada como uma das medidas ou critérios para a conclusão dos cursos com êxito. No princípio, a EAD não exigia a participação presencial dos alunos nas aulas, uma vez que os programas começaram por existir para os estudantes que não podiam participar em cursos presenciais.

Contudo, os cursos de EAD foram se modificando, e a participação presencial passou a ser questionada. Sendo assim, é preciso que a instituição apresente a sua filosofia em relação à esta questão e defina o tipo de eventos que poderá exigir a participação presencial, utilizando os argumentos apropriados e dentro das normas do órgão nacional responsável por estabelecer os critérios de avaliação padronizados.

7. Certificação e Acreditação: A certificação é o processo pelo qual os estudantes recebem o reconhecimento de terem alcançado um determinado *standard* no fim de um curso ou programa de estudos. Assim, cabe a instituição estabelecer que tipo de certificação seus estudantes receberão e para que fins; quem irá certificar os seus cursos e quem irá acreditar os seus cursos.

Vale ainda acrescentar que se a instituição tem duas modalidades de ensino, os dirigentes precisam prever quais as vantagens/problemas ao ter de utilizar um sistema de certificação/acreditação concebido para estudantes em regime presencial.

De acordo com Freeman (2003), muitos sistemas de EAD que fazem parte de instituições com duas modalidades de ensino utilizam o sistema de certificação e acreditação da parte da instituição dedicada ao ensino presencial. E explicita:

É raro que uma instituição com as duas modalidades de ensino permita que a sua secção de EAD utilize um sistema de certificação/acreditação diferente do usado para os seus estudantes em regime presencial (FREEMAN, 2003, p.54).

Em decorrência dos diferentes aspectos anteriormente destacados, evidencia-se a necessidade de alguns fatores serem considerados pela instituição no

momento da escolha: a demanda real para a EAD, as tendências demográficas e dos negócios para constatar as possibilidades futuras e o nicho de mercado, ou seja, a população que uma instituição pode atender melhor do que seus concorrentes. Quanto aos fatores demográficos, é necessário considerar: idade, sexo, emprego e as circunstâncias de aprendizagem, ou seja, se os alunos podem estudar em casa, se têm acesso a telefone, Internet ou eletricidade, se podem deslocar-se a um centro de estudo.

Adiciona-se a esses fatores, os cursos ofertados pelos concorrentes, os currículos disponibilizados, os preços das mensalidades praticadas, a quantidade de encontros presenciais, a metodologia de avaliação praticada pelas concorrentes e os recursos disponíveis para os alunos. Quanto à disponibilização do currículo, por exemplo, este pode ser empregado no sentido de acesso ao conteúdo de um curso ou disponibilizar a totalidade dos componentes que constituem o curso, incluindo condições de admissão, métodos de ensino e avaliação.

Tudo isso pode ser realizado por intermédio de uma pesquisa de mercado a fim de apreender as demandas das pessoas. De forma sintética, constata-se que identificar a população-alvo consiste em estudar os tipos de informações de que é útil dispor para se começar a planejar um novo sistema ou curso de EAD.

Conforme analisado por Freeman (2003, p. 23), “embora a instituição de ensino possa ter alguns conhecimentos sobre os potenciais estudantes, é pouco provável que esses conhecimentos sejam o suficiente para que possa planejar e criar novos cursos” (FREEMAN, 2003, p. 23).

APÊNDICE K – Desdobramentos da Gestão e administração do programa

Fazem parte da Gestão e administração de um programa de EAD, os seguintes elementos: o planejamento operacional, o programa de formação pessoal, o programa de garantia da qualidade e o programa de pessoal de apoio.

1. Planejamento operacional: Define quais as operações de rotina o sistema de EAD precisará. Cabe a instituição definir quais as operações de rotina que o sistema de EAD precisará; quem irá planejar cada uma; para que prazo deve ser feito o planejamento; como é que tudo será coordenado. Considerando as nossas experiências e vivências no contexto da EAD, é importante criar sempre uma estrutura administrativa e uma estrutura acadêmica separadas para o EAD, pois é muito difícil encaixar um novo modo de aprendizagem numa estrutura existente. Eis aqui uma pequena amostra de atividades de planejamento operacional em determinadas áreas:

- a. Matrículas: prever um número de alunos matriculados; estruturar o sistema de matrícula – pessoal, computadores e procedimentos necessários.
- b. Captação de alunos: brochuras, prospectos, formulários, publicidade.
- c. Informações gerais: pessoal, telefones, computadores, sites, cartazes; informações sobre o curso para as pessoas que informam.
- d. Desenvolvimento de materiais: perfil dos cursos a oferecer ano por ano; plano para os novos materiais necessários com datas; datas das revisões dos materiais existentes e plano das atualizações necessárias com datas.
- e. Avaliação: calendário das avaliações durante o ano; plano para preparação de avaliações; plano para a realização das avaliações.
- f. Tecnológica: revisão das necessidades tecnológicas; avaliação e escolha de nova tecnologia; programa de instalação de nova tecnologia; plano de formação de pessoal para nova tecnologia.

2. Programa de formação do pessoal: A EAD apresenta uma organização diferenciada de profissionais que devem estar em constante qualificação e que precisa ser levada em conta pelos dirigentes. Nesse ponto, é interessante destacar que a instituição deve ter a preocupação com o tipo de profissional que deverá recrutar; quais os conhecimentos que essas pessoas precisam ter e como irá dar-lhes formação para que adquiram esses conhecimentos. As áreas em que a

instituição mais provavelmente precisa organizar a formação de pessoal são: docentes, tutores, conteudistas/autores, editores, conselheiros; porque os conhecimentos são exclusivos do EAD.

3. Programa de garantia da qualidade: Identifica quais os *standards* de qualidade que a instituição deseja instituir; quais os procedimentos que serão necessários implementar; quais os critérios que irá utilizar para avaliar a qualidade alcançada. Algumas áreas de um sistema em EAD podem ser selecionadas para se medir a qualidade:
 - a. Serviços: matrículas, tutoria, tecnologia, emissão de declaração, secretaria, polos, laboratórios.
 - b. Produtos: cursos, materiais, encontros presenciais.
 - c. Processos: manutenção de registros, notas, entrega de materiais, agenda dos encontros presenciais.

De acordo com Freeman (2003), “a EAD tem muitas técnicas de garantia de qualidade bem desenvolvidas, tais como: usar grupos de peritos no desenvolvimento de currículos; pedir a peritos que leiam e comentem materiais; fazer experiências-piloto com materiais; recolher *feedback* de estudantes; usar examinadores externos”(FREEMAN, 2003, p.182).

4. Programa de pessoal de apoio: Refere-se ao tipo de pessoal que a instituição precisa contratar. Cabe a instituição definir quais as tarefas que o pessoal de apoio deverá desempenhar; quais os conhecimentos, a formação e a quantidade de pessoas (secretárias, designers) serão necessários; como selecionará o pessoal de apoio; como irá manter os conhecimentos deles atualizados.
Considerando que o pessoal de apoio está acostumado ao sistema convencional, é preciso treinar a equipe nas tarefas para assegurar que os estudantes recebam o suporte necessário – condição essencial para que os alunos tenham êxito nos seus cursos.

APÊNDICE L – Desdobramentos do Quadro de colaboradores

Encontra-se, atualmente, uma tendência nas organizações por manterem os gerentes e a equipe administrativa em período integral e, por contratarem, e até mesmo subcontratarem empresas parceiras que possuem entre seus colaboradores: professores, monitores, revisores, instrucionais pedagógicos, webs e tutores em período parcial ou como consultores, resultando em um menor custo para as instituições.

Outra tendência nas instituições brasileiras que tem gerado polêmica nos últimos anos está relacionada à qual seria o número ideal de alunos numa turma *online* para um professor, tutor ou monitor; seu tempo de dedicação e sua remuneração. De acordo com o MEC, o recomendado internacionalmente é de 130 alunos por professor, porém as instituições chegam a “impor” aos seus colaboradores turmas de 200, 300, 400 alunos com uma remuneração de 3 horas semanais para grupos de 100 alunos, justificando a onerosidade por contratar professores ou tutores em período integral, fato que nos leva a inferir que o objetivo é a redução de custo e ao que tudo indica, comprometendo a qualidade do ensino.

Analisando de forma crítica esta realidade somos levados a inferir que a adoção desta alternativa beneficia as IES, principalmente, as particulares, que adotando tais práticas colocam a EAD como uma estratégia de lucratividade, em detrimento das questões pedagógicas.

Segundo dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD), de 2008, a média de alunos por profissional docente nas instituições de EAD era de 92,1. Nos Estados Unidos, fala-se num máximo de 20 a 25 alunos por professor. Segundo Mattar (2007), o número defendido no Brasil em um debate realizado no primeiro semestre de 2005, que resultou no livro “A Educação a Distância e o Professor Virtual em 50 dias e 50 temas *online*”, foi de 20 e 40 alunos por turma, onde o número que mais prevaleceu foi o de 30 alunos por turma considerando uma remuneração de 4 horas-aula semanais para as turmas.

Essa proporção, segundo Lemgruber (2008), atende aos requisitos de qualidade, além de ajudar a minimizar a ideia preconceituosa de a EAD ser sinônimo de uma educação massificada e de cunho tecnicista. Para Preti (2000), o ideal é uma relação de um tutor para cada 20 / 30 alunos, “para que o processo de interlocução permita não só o respeito às diversidades dos alunos, mas também às especificidades e particularidades de cada programa de formação” (PRETI, 2000, p. 117).

Em termos de treinamento para os colaboradores, percebe-se que é

preciso ter muito cuidado ao selecionar os professores do ensino presencial para escrever e lecionar cursos a distância sem um treinamento adequado, pois em decorrência das experiências destes há dificuldade em corresponder as exigências correspondentes ao modelo de EAD. Nesse contexto, pode-se afirmar que o momento atual exige mudanças no processo educativo com vistas a formar indivíduos capazes de atender aos requisitos do novo modelo de sociedade, identificada sob diferentes rótulos - sociedade da informação e do conhecimento, pós-moderna, globalizada etc.

Quanto ao acompanhamento e avaliação dos colaboradores, a instituição deve efetivar estes procedimentos constantemente para garantir o controle de qualidade. O acompanhamento pode ser direto, por meio de visitas de supervisão, reuniões dos supervisores, coordenadores, gerentes, observação, entrevistas. Quando indireto, pode ser feito por meio de fichas de observação, aplicação de questionário, avisos, circulares, relatórios, fichas de avaliação etc. O importante é estabelecer uma forma de colher dados regularmente e avaliá-los, de modo que os dados coletados contribuam para resolver as lacunas, os pontos críticos do programa e as deficiências.

APÊNDICE M – Desdobramentos da Infraestrutura de apoio

Na infraestrutura física de apoio encontram-se presentes os seguintes elementos: Polos/ Centros de Apoio; Centros de documentação e informação ou midatecas que englobam as bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas; Laboratórios de informática e Laboratórios específicos / científicos (quando for o caso).

- a. Polos/Centros de Apoio: Os polos são estruturas para a execução descentralizada das funções e serviço, de atendimento ao aluno, que permitam o desenvolvimento de atividades didático-administrativas de um curso a distância, consórcio, rede ou sistemas de EAD, organizadas com outras instituições.

Os polos são também conhecidos na literatura como centros de apoio e devem ser equipados com a infraestrutura técnica com todos os recursos e programas necessários para que os alunos distantes da sede tenham a mesma qualidade de atendimento que os que residem próximo, garantido a sua permanência no curso. No local o aluno poderá acessar a biblioteca, a laboratório de informática e ao ambiente virtual de aprendizagem por intermédio de computador multimídia com ligação à Internet; manter contato regular com os tutores do curso e assistir aulas presenciais; realizar práticas de laboratórios, avaliações, dentre outros.

No Brasil, os polos estão espalhados em vários estados brasileiros com a finalidade de expandir o ensino e permitir a democratização da educação de acordo com as necessidades específicas de cada região, uma vez que sua utilização permite reduzir as diferenças educacionais derivadas das questões sociais, culturais e econômicas de cada região.

Há ainda acrescentar que polo regional não significa polo estadual, logo num mesmo Estado podem ser criados mais de um polo igualmente autônomo. O que, porém, se almeja é que, apesar da autonomia, haja sempre um trabalho cooperativo entre eles.

- b. Centros de documentação e informação ou midatecas - bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas: Entende-se que o papel da biblioteca é de fundamental importância na instituição de ensino presencial. Todavia, é preciso que os dirigentes compreendam a

importância dos centros de documentação ou informação para o ensino a distância para qualquer curso a ser ofertado, no intuito de contribuir para o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

A biblioteca nos polos de apoio são elementos indispensáveis ao suporte dos alunos. Os alunos que optam por estudar na modalidade de EAD residindo ou não em locais pouco desenvolvidos, com uma biblioteca precária e às vezes sem uma biblioteca, acabam tendo dificuldade em realizar e até mesmo concluir o curso em função também de não haver acesso tecnológico em certas regiões brasileiras. Nesse contexto, é preciso que os dirigentes invistam na expansão e atualização do acervo na biblioteca da instituição, bem como na implantação de bibliotecas nos polos. Somando-se a isso, é imprescindível que os dirigentes percebam que o bibliotecário tem um papel fundamental nos centros de apoio, realizando atividades técnicas como: orientação de pesquisas *online*, referências de trabalho, realização de empréstimo inter-bibliotecas (cada curso a distância requer materiais específicos que muitas vezes não tem em uma biblioteca, mas tem na outra), trabalho na base de dados eletrônicos, catalogação, disseminação da informação entre outras atividades.

Vale ainda acrescentar que na “tela”, o aluno de EAD precisa de Biblioteca digital caracterizada por manter um conjunto mais diversificado de informações que abrange desde as bibliografias básicas das disciplinas até o material das aulas dos professores, fotos, imagens, vídeos, textos complementares etc. Ainda, diante do universo das novas tecnologias de informação e comunicação juntamente com a demanda do mundo globalizado, não se pode deixar de lado as bibliotecas virtuais⁵³ para agregar qualidade ao ensino.

- c. Laboratórios de informática e Laboratórios especializados/científicos – Cabe aos dirigentes preverem no projeto de EAD os laboratórios de informática, os laboratórios didáticos / específicos e até mesmo científicos para ensaios e práticas pedagógicas, contando com tutores locais e monitores com o objetivo de proporcionar aos alunos a experimentação nos momentos presenciais em laboratórios reais.

⁵³ A biblioteca virtual é conceitualizada como um tipo de biblioteca que, para existir, depende da tecnologia da realidade virtual. Neste caso, um *software* próprio acoplado a um computador sofisticado reproduz o ambiente de uma biblioteca em duas ou três dimensões, criando um ambiente de total imersão e interação. É então possível, ao entrar em uma biblioteca virtual, circular entre as salas, selecionar um livro nas estantes, ‘tocá-lo’, abri-lo e lê-lo. Obviamente, o único ‘lugar’ onde o livro realmente existe é no computador e dentro da cabeça do leitor (MARCHIORI, 1997, p.118).

Pode-se inferir que a implantação de laboratórios de informática e/ou especializados presenciais é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos na modalidade de EAD, pois permite uma aproximação do aluno com o objeto de estudo na prática, proporciona uma experiência com os instrumentos e ferramentas *in loco*, aproxima os alunos, possibilita o trabalho de habilidades e competências não adquiridas no ambiente virtual.

É oportuno ressaltar que a infraestrutura física das instituições que oferecem cursos a distância deve estar disponível tanto na sede da instituição quanto nos polos de apoio presencial. Hoje, encontram-se instituições que viabilizam seus projetos pela criação e implantação do seu núcleo ou centro de Educação a Distância (setor destinado para desenvolver instrumentos de planejamento e gestão dos cursos a distância) de acordo com necessidades específicas da instituição, considerando os projetos pedagógicos dos cursos, públicos e níveis, bem como a gestão dos colaboradores da instituição. Entretanto, há instituições de ensino não-idôneas, com intenções desvirtuadas, de mera estratégia de redução de custos e de aumento da lucratividade.

Contrapondo-se aos argumentos dos defensores dos laboratórios só virtuais, Netto e Giraffa (2010), argumentam:

Os laboratórios didáticos presenciais ainda se fazem necessários, pois a tecnologia não consegue reproduzir, no ambiente virtual, a complexidade das sensações e percepções presenciais. Nesse sentido, enquanto não houver possibilidade de simular na forma virtual todas as experimentações exigidas por essas áreas e não for modificada a legislação, os laboratórios didáticos presenciais ainda serão essenciais à formação de professores (Licenciaturas) (NETTO; GIRAFFA, 2010, p.12).

Em síntese, conforme destaca Rosini (2007), em relação à Infraestrutura de Apoio, compete à instituição de ensino: identificar e quantificar os equipamentos necessários para o bom desempenho das atividades; dispor de acervo atualizado a disposição do corpo docente e dos alunos; definir as políticas de seleção, aquisição, manutenção, reposição, atualização dos equipamentos tanto para as sedes quanto para os polos; adotar uma logística para atender o aluno independente do local onde ele esteja (serviço de entrega e devolução de materiais didáticos, atividades, exercícios); definir e disponibilizar locais adequados para a realização das aulas práticas - laboratórios; oferecer materiais e recursos virtuais como museus, bibliotecas e laboratórios; fornecer os serviços básicos de atendimento ao aluno: secretaria, financeiro, orientação pedagógica e profissional, apoio e suporte técnico; estruturar e capacitar uma equipe de apoio para os momentos presenciais nas sedes e polos para atendimento ao aluno.

APÊNDICE N – Desdobramentos do Investimento / sustentabilidade Financeira

O Investimento/ sustentabilidade financeira se estrutura com os seguintes membros: um Plano pré-estabelecido; uma Projeção de custos e receitas e um Planejamento de economia de escala. Destacam-se dentro destes aspectos os seguintes elementos:

1. O Plano pré-estabelecido: pode ser considerado como um instrumento que engloba o que a instituição pretende fazer durante um determinado espaço de tempo, o custo desse trabalho e de onde virá o dinheiro para pagar esse trabalho. O plano tem por objetivo auxiliar os gestores a resolver questões como: o custo do sistema na fase de planejamento, o rendimento durante o período de vigência do plano, a diferença entre aquilo que se gasta e aquilo que recebe, a partir de quando o sistema se autofinanciará, e até quando irá depender de financiamentos e subsídios.
2. Projeção de custos e receitas: que consiste em determinar se a relação custo benefício do sistema de EAD (cursos) o torna viável para instituição. São custos relevantes neste momento, os destinados a tecnologia que deve ser implementada, os custos referentes a pagamento de tutores, professores-autores, monitores, pessoal técnico e administrativo, produção de materiais instrucionais, gastos com serviços de envio e recebimento de materiais, preços de mensalidades, métodos de cobrança, entre outros.
3. Planejamento de economia de escala: na EAD, percebe-se que à medida que cada vez mais estudantes são matriculados, os custos unitários diminuem; o que possibilita uma economia de escala, pois a EAD se baseia em custos de desenvolvimento elevados, mas tem custos de ensino baixos. Assim, cabe aos dirigentes estabelecerem o seu custo unitário e a quantidade de matrículas que precisam para atingir esse montante.

APÊNDICE O – Desdobramentos da Avaliação

No processo de avaliação de uma instituição encontram-se presentes três dimensões: a Avaliação da Instituição, a Avaliação de um programa e/ou curso e a Avaliação da Aprendizagem.

1. Avaliação da Instituição: Está relacionada à coleta e a análise de dados sobre o sistema de EAD no seu todo, e não apenas de um curso ou disciplina. Nessa etapa, é preciso envolver os alunos, professores, especialistas e quadro técnico-administrativo, uma vez que a avaliação deve configurar-se em um processo permanente agindo como propulsora de mudanças e estimuladora do crescimento do aprendiz e de todos os envolvidos em seu processo educacional.

Como observa Preti (2000), a avaliação realizada pela instituição na modalidade a distância deve ser desenvolvida para:

- a. Apontar as falhas no sistema;
- b. Avaliar, com base nas considerações levantadas pelos alunos, os materiais didáticos disponibilizados pela instituição;
- c. Informar sobre a necessidade de apoios complementares não previstos no projeto;
- d. Mostrar os problemas relativos à modalidade da EAD a partir das observações e críticas apontadas pelos alunos e pelo corpo docente (PRETI, 2000, p. 215).

Diante disso, é preciso que os dirigentes busquem identificar: as informações de avaliação que os gestores necessitam, as informações de avaliação que o corpo docente precisa, os dados a serem coletados, os instrumentos de avaliação necessários a serem incorporados no sistema. De uma perspectiva diferente, pode-se dizer que avaliar inclui distintos olhares sobre os processos, podendo ter uma intencionalidade educativa, ou ser um instrumento de controle exercido pelo poder político e pelas organizações.

Em síntese, cabe aos dirigentes realizarem internamente um processo de avaliação, utilizando métodos e padrões específicos para analisar a eficácia educacional dos programas oferecidos e dos cursos; a eficiência e a eficácia da usabilidade da tecnologia empregada; a qualidade dos materiais didáticos e dos serviços prestados; o suporte para manter a infraestrutura de EAD; a satisfação dos alunos e do corpo docente; a reputação da instituição; as estratégias de avaliação; as

práticas educacionais dos professores e tutores etc. Pode-se inferir que a avaliação institucional deve ser usada como ferramenta de gestão, capaz de proporcionar o diagnóstico de falhas nos processos de um sistema de EAD. Por sua vez, deve ser um processo contínuo e não uma atividade isolada.

2. Avaliação de um programa e/ou curso: A complexidade dos programas e/ou cursos ofertados requer um acompanhamento contínuo que possibilite avaliar suas ações, atividades, metas, objetivos e a integração dos diferentes setores e departamentos de uma instituição no intuito de buscar e promover a harmonia e o equilíbrio do sistema, proporcionando um cenário adequado para o desenvolvimento dos programas/cursos.

A avaliação de um programa consiste em avaliar a missão estabelecida para cada programa da instituição, as suas necessidades, a eficácia dos materiais de aprendizagem, a eficácia do sistema tutorial, conclusões dos programas, o perfil dos estudantes entre outros.

De acordo com Freeman (2003, p.193), avaliar um programa é:

medir os progressos no sentido do cumprimento dos objetivos organizacionais (em vez dos objetivos do curso, por exemplo); medir a qualidade global (em vez da qualidade dentro de um curso, por exemplo); medir *standards* acadêmicos; medir *standards* tutoriais e de apoio e guiar o desenvolvimento da organização (FREEMAN, 2003, p.193).

Já a avaliação de um curso tem por objetivo identificar os aspectos relacionados à sua implementação. Destacam-se: a viabilidade das atividades propostas aos alunos, o professor e a sua didática, a estrutura local das aulas/ centros de atendimento, os resultados que os alunos estão obtendo, a eficiência dos materiais disponibilizados, a eficiência do sistema de apoio, a eficiência do sistema de avaliação e o tempo de atualização do curso e dos materiais de forma a assegurar que atendam os padrões do programa.

Algumas variáveis utilizadas para medir a avaliação de um curso pelas instituições são: % participação em cada tutorial, % utilização do centro local, % conclusão de cada trabalho, percentagem de aprovações na avaliação global do curso, comentários dos tutores, comentários dos estudantes e o nível de dificuldade sentido pelos estudantes.

3. Avaliação da Aprendizagem: Muitas são as discussões sobre a avaliação da aprendizagem na modalidade de EAD. Concretamente, é preciso que os responsáveis pelos programas e cursos na modalidade de EAD definam uma estratégia pedagógica em particular, que atenda o processo criativo de

construção do conhecimento.

Para Preti (2000), o desenvolvimento e a aplicação da avaliação do processo ensino-aprendizagem aos alunos contribuem para a discussão e o aprofundamento teórico relativo aos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas; os estudos sobre a EAD; a elaboração e uso dos materiais didáticos; o suporte ao aluno nos estudos pelas orientações individuais ou em grupo; o estímulo da leitura ao aluno; a identificação de problemas dos alunos e busca de soluções e o desenvolvimento de ações e estratégias que motivem o aluno a não desistir do curso nos momentos de dificuldades.

Ainda, do ponto de vista da análise de Preti (2000), o processo de avaliação de aprendizagem na EAD requer tratamento e considerações especiais por algumas razões: pelo objetivo da EAD de obter dos alunos a capacidade de produzir conhecimentos, analisar e criticar as situações concretas que os sujeitos se depararam ao longo do processo, ao contrário da reprodução de informações e pela ausência física do professor na maior parte do curso (ressalvo os encontros presenciais obrigatórios por lei) que acaba por favorecer o desenvolvimento de métodos de trabalho que proporcionem ao aluno autonomia, independência, interação e outras formas que possibilitem o conhecimento obtido das práticas e experiências dos sujeitos a partir dos referenciais teóricos trabalhados no curso.

Em continuidade à sua posição, Preti (2000), assinala:

O que interessa, portanto, no processo de avaliação de aprendizagem, é analisar a capacidade de reflexão crítica do aluno frente a suas próprias experiências, a fim de que possa atuar, dentro de seus limites, sobre o que o impede de agir para transformar aquilo que julga limitado em termos do projeto político-pedagógico da escola (PRETI, 2000, p. 218).

APÊNDICE P – Desdobramentos da Transparência nas informações

Com base nas análises teóricas de Strong e Harmon (1997) e, ainda, dos autores Rosini (2007), Preti (2000), Rodrigues (2006), sintetiza-se no QUADRO 18, a seguir, as informações que a instituição deve fornecer à população interessada. Prosseguindo, apresenta-se no tópico subseqüente, o elemento “Convênios e Parcerias” de um Sistema de Desenvolvimento e Gestão de EAD.

QUADRO 19 – Informações essenciais para os interessados nos programas na modalidade de EAD

Informações referentes à Instituição

- Certificação de credenciamento da instituição e os documentos legais que autorizam os cursos reconhecidos pelos órgãos competentes.
- No Brasil, o e-MEC módulo EAD disponibiliza pela Internet, o site da instituição, o tipo de credenciamento, a localização da instituição e seus polos no mapa, os detalhes da instituição como portaria ministerial, a situação do credenciamento, seu vencimento, supervisão e observações tais como aplicação de medida cautelar e despachos no DOU. O portal da UAB também disponibiliza as instituições, os polos e os cursos oferecidos pelas instituições que fazem parte do sistema UAB (as universidades públicas (federais, estaduais e municipais), os institutos federais de educação, ciência e tecnologia).
- Critérios de admissão disponibilizados nos editais de cada instituição.
 - Taxa de inscrição para o vestibular, os critérios para concorrência a uma das vagas definidas no edital, as etapas do processo- as provas, as vagas, os cursos, do registro acadêmico, da matrícula e documentos necessários etc.
- Índices de evasão do programa.
- Recursos e suportes da instituição e dos polos disponíveis para os alunos: laboratórios, bibliotecas, lugares para estudar e horários, cantinas, lanchonetes e restaurantes, transportes (ponto de ônibus, horário dos circulares interno da instituição, se for o caso, postos de combustível e seus horários, táxi, bicicletarias).
- A credibilidade e o reconhecimento da instituição no país.
- Os serviços *online* disponível para o aluno (Secretaria, tutoria, financeiro, biblioteca virtual - empréstimo de livros, consulta *online* ao acervo).
- Cursos de nivelamento.
- Condições para o aluno trancar matrícula.
- Critérios para aproveitamento de estudos (alunos transferidos/obtenção de novo título).

Informações referentes ao programa e equipe

- Carga horária do curso.
- Tempo mínimo e máximo de integralização do curso.
- Matriz curricular dos cursos.
- Calendário das atividades acadêmicas.
- O programa dos cursos, perfil do egresso, objetivos gerais e específicos de cada curso, mercado de trabalho.
- A valorização do curso pela instituição/ empresa onde o aluno trabalha.
- O sistema de crédito e aproveitamento de estudos, caso o aluno venha a ser transferido para outra instituição.
- A qualificação do corpo docente: Titulação, publicações científicas, pesquisas na área etc.
- Materiais e meios de comunicação disponível para os alunos contatarem o professor, tutor, e a equipe administrativa.
- As ferramentas de interação entre alunos e professores, alunos e alunos, alunos e funcionários (chat, fórum, e-mail etc).
- Tipos de avaliação – metodologia utilizada para os cursos.
- Encontros presenciais – quantos são? quando serão realizados? e onde serão os encontros?
 - Há a necessidade de deslocamento para as provas, estágios, atividades complementares?
- Número de alunos por tutor.
- Horário de Tutoria e monitoria (incluindo os polos)
- As especificações necessárias para a máquina que o aluno precisa ter para os cursos *online*.
- Softwares necessários que o aluno precisa ter para acessar os cursos *online* e realizar as atividades propostas.
- Monitorias.
- Aulas práticas.

Informações referentes aos Custos

- Preço dos cursos e condições de pagamento.
- Taxas dos serviços de secretaria (emissão de declaração, trancamento, histórico escolar etc).
- Valor da multa por atraso de livros na biblioteca.
- Os custos cobertos pela mensalidade e os demais custos sob a responsabilidade do aluno.

Fonte: O quadro acima foi construído com base em Strong e Harmon (1997), Preti (2000), Rodrigues (2006) e Rosini (2007).

Face ao prisma do QUADRO 19, torna-se possível entender a importância da transparência nas informações pelas instituições, pois, tomando cada item acima, compreende-se a real necessidade de esclarecimentos, em virtude da grandeza dos detalhes, de forma a refletir os questionamentos da população interessada antes de qualquer tomada de decisão. Cabe destacar que informações ambíguas quanto a procedimentos, serviços, prazos, custos podem gerar confusão e frustração, dificultando os processos.

APÊNDICE Q – Desdobramentos do Desenho do projeto

Os aspectos considerados base para o desenho do projeto compreendem os seguintes elementos: o contexto e perfil dos alunos, as estratégias pedagógicas e a concepção e organização didático-pedagógica. Em seguida, são discutidos os aspectos considerados base de cada um.

1. Contexto e perfil dos alunos: o desenho de um programa ou curso de EAD começa pela decisão por quem irão ser os alunos, ou seja, o levantamento do público-alvo e suas necessidades. Algumas questões podem ser consideradas essenciais para a definição do público: dispersão geográfica, que tipo de tecnologia de comunicação o aluno tem acesso, faixa etária, nível educacional, informações culturais, contexto social, situação motivacional, expectativa do aluno.
2. Estratégias pedagógicas: A EAD possui características diferenciadas do ensino presencial. Neste sentido, requer a utilização de estratégias pedagógicas e métodos diferenciados. Entretanto, como a questão do aprendizado e do conhecimento está associada ao cenário de valores, cultura e tecnologias de uma sociedade, pode-se inferir que não existe uma única maneira de transmitir informação e construir conhecimento. Cada situação requer uma atenção e uma forma especial de abordagem que acaba por exigir um nível de adequação das teorias pedagógicas à nova realidade, principalmente com o aumento das possibilidades das TICs.

Porém, identifica-se, a importância de incorporar a EAD às estratégias pedagógicas que privilegiam a dialogicidade e a problematização para que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e a habilidade de resolver problemas. Segundo Freire (1983), a educação problematizadora, por intermédio de situações problemas, favorece o desenvolvimento de trabalhos colaborativos e permitem o exercício da autonomia, pois os alunos são os responsáveis pela construção do conhecimento para a configuração de propostas de solução.

As leituras e a experiência na área apontam para soluções mistas, inter e transdisciplinares que atendam as distintas características de cada contexto e as necessidades dos alunos. Na realidade, sintetizando a discussão, é factível inferir que as estratégias pedagógicas a serem adotadas pela instituição devem favorecer a construção do conhecimento de forma emancipadora por intermédio dos fundamentos

filosóficos, epistemológicos e metodológicos que permitam ao aluno ser o “sujeito” de seu processo educativo, capaz de lidar com as novas situações e de exercer sua autonomia. Conforme explicita Freire (1983, p. 13), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A partir da concepção teórico-pedagógica, torna-se necessário delinear o desenho do projeto em EAD quanto à concepção e organização didático-pedagógica de um curso.

3. A concepção e a organização didático-pedagógica: Consiste na elaboração de um projeto político/pedagógico bem definido e consistente com seus propósitos, destacando-se como fundamentais os seguintes aspectos:
 - a. Definir os objetivos do curso: finalidades de um curso;
 - b. Descrever o perfil do egresso: aspectos gerais, técnicos, ético-sociais, atitudes e postura, funções que os egressos poderão exercer no mercado de trabalho, classes de problemas que os egressos estarão capacitados a resolver e a capacidade de adaptação dos egressos à evolução do campo;
 - c. Contextualizar o curso em relação à região: população/clientela, características sociais, econômicas e geográficas;
 - d. Apresentar a justificativa (análise de cenário / análise das características da instituição);
 - e. Definir o regime escolar e o tempo de integralização curricular do curso: tempo mínimo e máximo para o aluno concluir o curso;
 - f. Estruturar as atividades e estratégias pedagógicas para atingir os objetivos definidos: as atividades de aprendizagem, o modelo de aula, o horário das aulas, os projetos que fazem parte do currículo etc.
 - g. Definir as atividades acadêmicas do curso;
 - h. Informar sobre o quê, quando e como avaliar;
 - i. Estabelecer o Trabalho de conclusão de curso/ Estágio supervisionado;
 - j. Estabelecer as atividades complementares: monitoria, programas de extensão, estudos dirigidos, eventos técnicos científicos, elaboração e defesa de monografias;
 - k. Definir os conteúdos e objetivos: Ementas e Bibliografias;
 - l. Organizar, ordenar e seqüenciar os conteúdos e objetivos - Matriz curricular.

APÊNDICE R – Desdobramentos dos Recursos educacionais

Historicamente os recursos educativos sempre estiveram presentes para que o processo de ensinar e aprender se concretizasse. Até os anos 80, as instituições baseavam seus trabalhos em material impresso, programas em áudio, vídeo ou transmissões em TV e rádios educativas. Observa-se hoje, que nenhum recurso educativo foi excluído e sim incorporado para oferecer a mediatização do conteúdo, buscando assim mais possibilidades de estudo para o aluno, bem como atendendo as diferentes formas de aprender.

Segundo Reis *et al.* (2010, p. 20), para garantir a aprendizagem, utilizam-se determinados recursos conhecidos hoje como convencionais e tecnológicos. Em relação a esses recursos é necessário destacar que eles têm as marcas de sua época e hoje quando os analisamos, com os olhos do presente, terminamos por nomear os mais antigos como recursos educativos convencionais: os materiais impressos como revistas, jornais, panfletos, catálogos, cartazes; o rádio, que chega aonde a TV não vai; é prático, portátil e, portanto, pode ser transportado e usado em todos os lugares, sendo considerado um recurso tecnológico facilitador na democratização da cultura e da informação; os meios de comunicação audiovisual, que contribuem na disseminação da informação e da cultura, à medida que a linguagem audiovisual é uma forma de expressão específica, diferente da verbal: o cinema e a TV. Como recurso tecnológico, considera-se o computador e os softwares voltados à informática na educação; a Internet, contendo algumas características da televisão, mas com a vantagem da interatividade, que se constitui em um ambiente de conexão, um complexo de conteúdos e um sistema de interações; hipermídia; a videoconferência; a teleconferência; redes virtuais; *chat*; *e-mail*; fórum; as plataformas; os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs); realidade virtual; enfim, recursos que dão um retorno mais rápido de resposta tanto para o aluno quanto para a instituição que oferta o curso.

Nesse contexto, pode-se inferir que a EAD pressupõe o uso de uma mídia em formato web (disponíveis na Internet), impresso e em multimídia (CD e DVD). Essa variedade de formato se justifica pelas distintas formas de aprendizagens e pela heterogeneidade de cada aluno em nosso país. Portanto, um fator essencial para a instituição é a escolha de mídias apropriadas que possam dar suporte ao ambiente a ser criado, com uma boa relação de custos, vantagens e benefícios, tanto financeiros quanto pedagógicos. A seguir destacam-se as mídias mais utilizadas nos programas de EAD:

1. Mídia Impressa: As primeiras experiências com EAD tinham no material impresso, o recurso pedagógico. Mesmo com a evolução de mídias com mais recursos de comunicação e interação, o livro, o artigo, a apostila, o texto continuam como a mídia mais usada e de maior custo benefício nos programas de EAD. Para Ribeiro e Provenzano (1997),

o material impresso destaca-se como elemento principal, como a peça-chave dessa metodologia de ensino. Isto porque ele é o instrumento de trabalho fisicamente palpável, que pertence ao aluno e pode ser manipulado onde e quando ele quiser, uma vez que está a disposição constantemente (RIBEIRO; PROVENZANO, 1997, p. 35).

Dentro de tal prisma, Preti (2010) corrobora com a opinião da autora ao afirmar: “trata-se de tecnologia que não é nova, no entanto ainda tem espaço garantido numa sociedade em que tecnologias novas se tornam cada vez mais populares e sedutoras” (PRETI, 2010, p. 14).

Acrescentando as visões acima, sabe-se hoje que o Instituto Universal Brasileiro (IUB), um dos primeiros institutos de ensino a distância no Brasil, tem cerca de 70 anos de atividade e durante esse tempo todo sobrevive com cursos profissionalizantes, supletivo e cursos técnicos ministrados por meio de apostilas enviadas a todo país via Correios. De acordo com Komatsu (2011), o IUB tem 100% do seu faturamento, não divulgado, obtido pela venda de apostilas.

Em síntese, com fundamento nos aspectos indicados anteriormente e sendo um instrumento fisicamente palpável, que não precisa de equipamento para ser utilizado, e pode ser lido em qualquer lugar e acessado a qualquer momento, Willis (1996) e Preti (2010), destacam os vários formatos que o material impresso pode se apresentar: Livro texto, Guia de estudo, Lista de exercícios ou *Workbook*, Plano/ Programa do curso, Estudo de caso e Jornais e *Newsletters*.

Ainda, no que se refere aos formatos que o material impresso apresenta-se, acrescentam-se ainda outros recursos impressos capazes de transformar a realidade dos indivíduos, ampliando sua visão de mundo, tais como: revistas, panfletos, catálogos, cartazes, materiais que fazem parte do cotidiano dos alunos (folhetos informativos como campanha de vacinação, por exemplo), propagandas, e a própria conta de telefone, luz ou de água, haja vista às limitações pessoais e/ou institucionais encontradas pelos educadores no que diz respeito à limitação no uso de recursos tecnológicos, dificuldade de acesso em termos materiais, ausência de uma infraestrutura, principalmente nas escolas públicas brasileiras e as dificuldades dos próprios profissionais em lidar com a tecnologia.

Porém, vale esclarecer que o material impresso na EAD tem que ser capaz

de suprir tarefas que no modelo presencial é assumido pelo professor, por isso o material deve ser bem planejado, ter coerência, clareza de objetivos, ser um indutor no processo de construção de novos conhecimentos, ser um articulador de forma a contextualizar a teoria e a prática e propiciar a interação do autor com o aluno, ou seja, os materiais impressos precisam ter como característica “chave” a comunicação de dupla via professor-aluno.

2. Vídeo: Desde que a televisão deixou para trás suas características de suporte e criou sua própria identidade, com sua linguagem e sua forma de transmitir a informação para o homem, o vídeo tornou-se um complemento importante para o material impresso na educação, em especial para a EAD, em virtude de suas características de portabilidade, acessibilidade e flexibilidade de uso.

Segundo KENSKI (2000), uma das formas de Educação a Distância mais utilizadas no mundo inteiro é, justamente, baseada na utilização de vídeos. Sua popularidade deve em grande parte ao fato dos equipamentos necessários para seu uso (televisão, vídeo e DVD) serem de fácil utilização, sendo possível ser assistido várias vezes, podendo ser pausado quando necessário propiciando que o aluno tome até mesmo nota enquanto assiste ao vídeo.

De forma abrangente o vídeo é uma ferramenta poderosa para atrair e manter a atenção e para transmitir informações e impressões. Koumi (*apud* RODRIGUES, 1998) aponta algumas aplicações do vídeo em aspectos motivacionais ou comportamentais para os alunos na modalidade a distância: amenizar o isolamento do aluno, mostrar mudanças de atitude ou opinião, criar uma empatia por pessoas e procedimentos; encorajar e inspirar persistência; entreter, envolver e divertir e validar as abstrações acadêmicas.

Segundo Corrêa (2007), quando se trata de vídeo como material para EAD, identificam-se vários tipos de modelos e suas respectivas funções, que para a autora “torna-se eficaz para pensar sobre novas formas de utilização, sobre o conteúdo e o conhecimento que se espera ser assimilado pelo educando em seu contexto social”(CORRÊA, 2007, p. 39). Nesse contexto, de forma sintética, Corrêa (2007) destaca as seguintes modalidades:

- Videolição – considerada como uma aula expositiva sobre um determinado tema.
- Videoprocessos ou vídeo interativo – utilizado com frequência nos processos de aprendizagem para produzir experimentos audiovisuais, em virtude da facilidade de se obter máquinas de vídeos.

- Vídeo como função informativa – utilizado para demonstrar a realidade, gravando em condições ambientais indicado para reportagem, documentário e informação testemunhal.
- Vídeo como função motivadora – criado para motivar aquele que assiste, podendo provocar afeto e emoção por meio das imagens.
- Vídeo como função investigativa – tem sua função muito próxima com a função informativa, pesquisando de forma efetiva o assunto que o autor pretende.
- Vídeo-reportagem – compreende a reportagem improvisada, conduzida e a documental, salientado que o realizador está longe de não impor uma interpretação da realidade.
- Videoentrevista - utilizada para resgatar depoimentos de especialistas, de determinado tema, podendo ser editada.
- Vídeo de opinião - utilizado para apresentar ideias ou para apurar fatos de determinados temas ou assuntos.
- Mesa-redonda ou debate – utilizado para suscitar opiniões sobre temas predefinidos com a confrontação de ideias entre os participantes.

Cabe apontar a crescente importância dos vídeos em educação pelo crescimento constatado de vídeos com base na *web* do qual o *YOUTUBE* e outros serviços para vídeos educacionais na *web*, como *iTunesU* (da empresa Apple), *Academic Earth*, *Edutopia* e *TeacherTube* tem disponibilizado nos últimos tempos, ampliando o repositório de vídeos na *web*. Essa tecnologia é conhecida como vídeo transmissível, pois envolve colocar o vídeo em formato digital e permitir que outras pessoas façam o *download* na forma compactada a partir de um servidor da *web*.

3. Teleconferência: consiste na transmissão via satélite de palestras, apresentações e aulas ao vivo, com a possibilidade do público interagir via telefone, fax, Internet.

Na teleconferência um professor transmite sua aula para muitas salas espalhadas pelo país com uma quantidade x de alunos (recomenda-se cinquenta alunos) por sala e acompanhados por um monitor local que faz ponte presencial com o professor e tutores *online*. Os alunos podem fazer perguntas pela Internet, fax, telefone, por controle remoto. Segundo Rodrigues (1998), a transmissão pode ser codificada de maneira que apenas pontos habilitados recebem o sinal, ou sem codificação onde qualquer aparelho pode receber o sinal apenas sintonizando no

canal e horário pré-definido.

De acordo com Moore e Kearsley (2007), a teleconferência pode ser representada de quatro formas distintas:

- Audioconferência – os participantes são conectados por linhas telefônicas, podendo utilizar seus telefones usuais ou usar um fone ou kits de auto-falantes e microfones de mesa criados especialmente para isso.
- Audiográfica – tecnologia que agrega imagens visuais ao áudio e também é transmitida por linhas telefônicas. Esse sistema é adequado para os cursos que exigem imagens fixas ou informação com notação (fórmulas, equações). Como exemplo, destaca-se o quadro-negro eletrônico que transmite qualquer item escrito ou desenhado em um local para telas de televisão ou unidades de exibição visual, em outros locais, que vêem a imagem desenhada na tela do computador, bem como ouve o áudio.
- Videoconferência – mídia poderosa em EAD, que mais se aproxima do presencial, pois possibilita a conversa em duas vias, permitindo a interação entre professor e alunos em tempo real e com interatividade, onde as pessoas podem se ver e ouvir simultaneamente. Equipamento básico necessário: uma câmera acoplada a um monitor de televisão, um computador, modem, microfone e teclado de comando, CODEC⁵⁴, transmissão e recepção⁵⁵, podendo utilizar vários tipos de linha para transmissão em tempo real para salas distintas que possuam o mesmo equipamento. A videoconferência permite ainda que os alunos em salas distantes tirem suas dúvidas e interajam com o professor durante a aula. Cabe apontar que com o desenvolvimento da Internet, permitiu-se a utilização de ferramentas de conferência pela web, ou webconferência.
- Computador (baseada na web) – permite a interação de alunos e professores, de modo assíncrono ou síncrona (em tempo real), por intermédio de computadores pessoais para veicular várias modalidades de textos, voz, imagens visuais, aplicativos compartilhados e vídeos. Uma forma simples de conferência por computador sincronizada é o sistema de bate-papo (*chat*) que se apresenta como uma ferramenta

⁵⁴ Equipamento central do sistema responsável pela codificação, decodificação e compressão do som e imagem.

com infinitas possibilidades de interação do professor com os alunos onde os sujeitos interagem entre si, digitando mensagens que são enviadas e recebidas, além de favorecer a interação dos alunos entre si. Outra forma de conferência por computador é realizada pela interação por meio de voz, que utiliza a tecnologia VOIP⁵⁵; destacam entre essas ferramentas os aplicativos *Skype* e o *MSN*.

Ainda, destacam-se como forma de conferência por computador, os Quadros-brancos que permitem reproduzir assuntos e conceitos que não podem ser compreendidos rapidamente por meio de texto escrito, por voz, ou até mesmo mediante gestos transmitidos por vídeo. Nesse sentido, o Quadro Branco busca reproduzir esta situação com uma janela em branco, onde se pode escrever, desenhar, colar dados e imagens, cujo conteúdo é propagado para os demais participantes dispersos geograficamente.

4. Computador: considerado um grande parceiro na EAD, pois apresenta uma grande capacidade de armazenamento de dados, possibilita a reprodução de vídeos, som, imagens, material impresso, e abarca novas configurações de estratégias de ensino envolvendo simulações e jogos.

Willis (1996) divide as aplicações por computador para EAD em quatro categorias: 1) *CAI – Computer Assisted Instruction* : utiliza o computador como uma máquina de ensinar, que engloba as seguintes categorias: instruções e práticas, tutoriais, simulação, jogos e solução de problemas; 2) *CMI – Computer Managed Instruction*: utiliza os ramos do computador, armazenagem e recuperação de dados para organizar a instrução e acompanhar o progresso e o trabalho dos alunos; 3) *CMC – Computer Mediated Communication*: descreve as aplicações via computador que facilitam a comunicação, tais como: *e-mail* e conferência por computador; 4) *Computer-Based Multimedia*: ferramentas sofisticadas cujo objetivo é integrar várias tecnologias tais como voz, vídeo e computadores em uma única interface. Destaca-se nessa categoria a hipermídia - uma forma de apresentação de informações onde a seqüência em que elas serão recebidas é decidida pelo usuário, no momento da recepção. Assemelha-se a uma enciclopédia com referências cruzadas ou a um atlas

⁵⁵ Modulação, demodulação e multiplexação, pois os sistemas de videoconferência requerem conexão digital bidirecional de alta velocidade para o transporte de sinal.

⁵⁶ VOIP, ou *Voice Over IP* ou Voz Sobre IP (*Internet Protocol* – protocolo de internet) é a tecnologia que torna possível estabelecer conversações telefônicas em uma Rede IP (incluindo a Internet), tornando a transmissão de voz mais um dos serviços suportados pela rede de dados.

geográfico, no sentido de que uma informação pode remeter o leitor a um detalhe, uma especificação e até mesmo uma informação em outra página do documento ou outro sítio, o que não ocorre nos livros convencionais.

5. Internet: um meio revolucionário que está em permanente inovação.

Segundo Gomes (2001), a Internet compreende três fenômenos interligados, constituindo-se em um “complexo de conteúdos”, um “ambiente de conexão” e um “sistema de interações”. A Internet pode ser vista como um complexo de conteúdos disseminados numa teia extensa, por computadores em rede por todo o mundo, sem fronteiras, com estoque altamente massivo de informações. Destaca-se que a mesma ultrapassa a tradicional distinção entre as diferentes modalidades de comunicação, pois nela se englobam diversos veículos, tais como emissoras e rádio, jornais, revistas que criaram seus próprios sites, bem como um estoque de informação proveniente de seus usuários. Como exemplo de uma aplicação pode-se citar:

- Hipertexto e Hipermedia – a aplicabilidade do hipertexto e da hipermedia na educação tem se mostrado de grande riqueza. No hipertexto e na hipermedia as palavras, códigos, listas, imagens, sons podem ser conectados aos seus pares ou não de forma randômica. Ele nos ajuda a tecer conhecimento utilizando informações de múltiplas fontes representadas em diversas mídias, estimulando os sentidos e enriquecendo a representação de um determinado conteúdo. Contudo, cabe destacar que se os *links* não são bem estruturados e direcionados, pode levar a sensação de perda de controle do processo, gerando confusão cognitiva e prejudicando a aprendizagem.

Já a Internet, como ambiente de interconexão, distingue-se dos meios de comunicação convencionais por permitir que qualquer sujeito possa tornar-se emissor; qualquer receptor possa tornar-se emissor e vice-versa; e qualquer receptor possa transformar-se em provedor de informação, produzindo informação e distribuindo-a por rede, ou simplesmente repassando informações produzidas por outro.

Por fim, a Internet como forma de conexão coletiva. Nesse sentido, Gomes (2001) descreve a Internet como um importante lugar, uma arena conversacional, na qual o espaço se desdobra e novas conversações e discussões políticas podem seguir seu curso. Isso ocorre desde a troca de *e-mails*, *chats*, grupos, listas de discussão e

redes sociais⁵⁷. Nesse contexto, a Internet, potencializa a constituição de redes de colaboração modificando substancialmente as funções de aquisição, armazenagem e disseminação da informação e do conhecimento. Esse grande potencial existente no contexto das redes se refere ao fato de que a informação não se encontra mais centralizada, o seu detentor não é mais uma única pessoa, ou seja, ampliam-se as fontes de informação. Nesse sentido, o seu poder de circulação é muito maior e dinâmico e a tecnologia trabalha justamente em prol dessa disseminação.

As conexões existentes por intermédio das interações estabelecidas nas redes sociais inserem-se na perspectiva do importante papel sociocultural da Internet pelas redes de informação, criando possibilidades para que pessoas atuem como multiplicadores e organizadores de uma dada comunidade. Esses atores específicos compartilham informações, pesquisas, dados relevantes para aquela comunidade. Ou seja, a comunicação se dá de maneira rápida e direcionada para um público específico.

A globalização e, sobretudo, as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), trouxeram um redimensionamento do espaço público, a partir da interatividade e interconectividade dos indivíduos, alterando também as relações de tempo-espaço e as mediações culturais. É a era do compartilhamento de ideias e do uso massificado de ferramentas como o *Orkut*, *My Space*, *Facebook*, *Youtube*, entre outros. Trata-se de uma nova forma de comunicação humana que de alguma forma pode-se aventar afirmar que tem provocado um impacto na sociedade e nos modos dos indivíduos se relacionarem:

- Comunidades virtuais - Desde o início da década de 1990, a Internet favorece a criação de novas comunidades, as comunidades virtuais. Mas, o que é virtual? Têm-se ensinado que virtual é aquilo que está implícito, ou seja, o que é de fato. No dicionário de língua espanhola, “virtual, freqüentemente em oposição a efetivo ou real; que tem existência aparente e não real”. Neste mesmo sentido, tem-se que o virtual se relaciona com o “[...] efetivo, aparente, irreal. Que existe em essência ou em seus efeitos, ainda que não em forma real e verdadeira” (COLLAZO, 1988, p. 1709).

⁵⁷ As redes sociais emergem de processos culturais e políticos e manifestam um desejo coletivo em inovar como um padrão organizacional capaz de expressar, em seu arranjo de relações, ideias inovadoras, nascidas da vontade de resolver problemas atuais. Cada rede tem uma configuração particular: depende do ambiente onde se forma e atua, da cultura política dos membros e, em especial, da cultura política dos facilitadores, dos objetivos compartilhados (CUNHA; ZIVIANI, 2008, p.5).

Yenes (2000) define que o virtual é a

[...] forma de funcionar baseada nas tecnologias da informação e das comunicações em que se simula o mundo real dando uma série de benefícios e funcionalidades que permitem obter os mesmos serviços e benefícios que se obteria naquilo [...] utilizando as possibilidades que proporciona a Internet (YENES, 2000, p. 240).

O conceito de comunidade, no entanto, nunca foi uma unanimidade. No entanto, o termo "comunidade" evoluiu de um sentido quase "ideal" de família, comunidade rural, passando a integrar com o passar do tempo um maior conjunto de grupos humanos. A comunicação mediada por computador está afetando a sociedade e influenciando a vida das pessoas e a noção de comunidade. Por isso, muitos autores optaram por definir as novas comunidades, surgidas no seio da comunidade mediado por computador por comunidades virtuais.

Nesse contexto, optou-se por adotar neste trabalho o conceito de comunidades virtuais segundo Barbosa (2005), conforme transcrito a seguir:

Redes eletrônicas de comunicação interativa autodefinida, organizadas em torno de um interesse ou finalidade compartilhados. Esse novo sistema de comunicação pode abarcar e interagir diferentes formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações (BARBOSA, 2005, p.31).

No que se refere à atuação da Internet na educação, Silveira (2000) e Pavarini (2000) apontam que existem várias modalidades de uso da Internet para auxílio na aprendizagem, tais como: o Teleacesso (uso gratuito de recursos *online*), a Publicação Virtual (disponibilidade pública de material de pesquisa, por meio das redes de telecomunicação), a Telepresença (utilização de tecnologia de informação e comunicação, para interação não presencial), a Teleconsulta (consulta *online* entre leigos e especialistas distantes entre si), a Teleparticipação (estratégia que suporta a troca de todos os recursos de informação entre usuários) e a Telecolaboração (emprego das telecomunicações para se ampliar os recursos na solução de problemas, na concepção de projetos colaborativos e na investigação compartilhada entre usuários).

Em continuidade, no que se refere à presencialidade da Internet na EAD, pode-se observar que as possibilidades desta mídia superam as demais; pois facilitam a comunicação e o acesso às informações de forma muito mais rápida e a um custo bem menor, criando, dessa forma, espaços onde os alunos podem interagir, estabelecer trocas e produzir conhecimentos - um interessante meio de disseminação de cultura e de informação.

Ainda, no âmbito educacional, o advento da *World Wide Web (WWW)* veio,

por um lado, facilitar sobretudo as tentativas de tornar a sala de aula mais interessante e motivadora. Além de apoiar e contribuir para o aperfeiçoamento do ensino presencial, a introdução da *Web*, em particular, das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na Educação, revigorou a prática de Educação a Distância (EAD) que estava em desuso, interpondo uma série de desafios, pois utiliza tecnologias e formas de recepção em diferentes espaços e ambientes institucionais.

A cada dia surge no mercado empresas que oferecem soluções educacionais, desenvolvidas para incorporar os novos modelos propostos pela *Web*, promovendo um ambiente totalmente inovador, interativo e dinâmico, onde é possível aprender e ensinar disciplinas. No caso da EAD, tanto do lado do aluno quanto do professor, estas novas tecnologias exigem maior dedicação, pois, dentre outros desafios, o ambiente educacional passa a ser inteiramente virtual, ou seja, é acessado por meio de uma página *Web*, proporcionando aos usuários acesso em qualquer hora e em qualquer lugar. A existência de diversos *links* para outros sites, textos e animações, permitem o desenvolvimento da curiosidade e da capacidade de organização e busca na Internet.

Portanto, pode-se afirmar que a disponibilidade da Internet e o uso da *Web* para acessar e compartilhar informações têm impulsionado a modalidade de Educação a Distância no país e no mundo. Um modelo de ensino a distância pela Internet e redes digitais é a educação *online*, onde o aluno se conecta a uma plataforma de aprendizagem virtual, e lá se encontra materiais, tutoria e ferramentas de interação síncronas (bate-papo, videoconferência, quadro branco) e assíncronas (fórum, listas de discussão, mural, *wikis*⁵⁸).

- Plataformas de EAD: Segundo Henri e Lundgren-Cayrol (2001), o conceito de Plataforma está estreitamente ligado ao conceito de e-learning, isto é, aprendizagem por intermédio de redes e suportes eletrônicos (Internet, CD ROM, Intranet, Vídeo-conferência...). Uma plataforma de formação a distância é um software que propõe formações assistidas (ou não assistidas) utilizando a Internet ou outro tipo de rede informática como canal de difusão.

As plataformas de aprendizagem são excelentes recursos para o desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Elas são sistemas

⁵⁸ Ferramenta assíncrona que representa um conjunto de páginas em hipertexto. Com ele, um grupo de pessoas constrói de forma coletiva um texto. No entanto, o *wiki* não possui moderador; então toda alteração feita pelo usuário é publicada diretamente.

computacionais disponíveis na Web, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). São também responsáveis por fazerem a interação entre todas as pessoas envolvidas na Educação a Distância, professor, tutor, aluno e coordenação. Uma plataforma congrega informação num espaço de amplas funcionalidades. Ela organiza-se em torno de temas/disciplinas e permite criar espaços de trabalho virtuais pelos quais os utilizadores partilham informação e discutem os conteúdos desses temas/disciplinas.

Nesta ótica, uma plataforma pode “substituir-se” parcialmente a um estabelecimento de ensino e permitir aos diferentes atores do ato pedagógico realizar naturalmente as atividades inscritas nos seus referenciais de tarefas. Portanto, o conceito de plataforma aqui é utilizado no sentido da criação de um espaço de EAD mediado por computador. Esta deve ser interativa, de modo a possibilitar experiências motivadoras ao aluno através da criação de formas para disponibilizar conteúdos, materiais instrucionais impressos e webs produzidos pela instituição; apresentar as aulas (videoaula e videoconferência); realizar experimentos (*software* de simulações e laboratórios virtuais); permitir as trocas de informações entre os sujeitos; possibilitar que o tutor faça o acompanhamento e avaliação dos alunos; possibilitar que os coordenadores dos cursos à distância acompanhem a evolução da turma por meio de gráficos, planilhas e relatórios; proporcionar o armazenamento dos conteúdos e serviços por meio das bibliotecas digitais; criar comunidades virtuais que permitam a aprendizagem em um ambiente de conhecimentos partilhados, entre outros recursos que as plataformas oferecem.

Ainda, as plataformas tecnológicas permitem realizar um conjunto de atividades pedagógicas e de acompanhamento de alunos dentro de um mesmo ambiente virtual. Concretamente, são aplicativos (softwares) que rodam na Internet e possibilitam colocar textos, sons, imagens; enviar e receber mensagens. Elas possuem também um conjunto de ferramentas de comunicação, que permitem fazer discussões a distância ao mesmo tempo em salas de bate-papo (*chats*) ou em um lugar, chamado fórum, aonde as mensagens vão se organizando por assuntos ou por grupos e que podem ser escritas e acessadas por alunos e professores a qualquer momento.

Essas plataformas evoluem rapidamente e vão incorporando ferramentas mais sofisticadas de comunicação, como o vídeo *chat*, uma comunicação em tempo real, com um mix de som, texto escrito e imagem - o professor pode ser visto pelos alunos ao vivo. Ainda, elas permitem o gerenciamento do curso à distância: cadastrar os alunos e acompanhá-los em cada etapa, verificar se estão participando adequadamente do curso, identificar quais materiais estão sendo mais ou menos

acessados, monitorar a quantidade de interações entre os alunos e o tutor, acompanhar a quantidade de vezes que o aluno acessou o ambiente e as atividades etc.

Para um curso via plataforma, costuma-se seguir um padrão: Antes de começar, é preciso selecionar as ferramentas que serão utilizadas no AVA e as personalizar em função do que a instituição pretende disponibilizar para o aluno como recurso. Em seguida, monta-se a estrutura do curso no ambiente, os textos, os temas principais ou módulos, uma biblioteca virtual com os links principais comentados. Prosseguindo, inserem-se os materiais instrucionais, as atividades, os exercícios e os textos básicos produzidos pelo professor-autor, que serão colocados conforme o andamento do curso no ambiente. Nesse contexto, cabe à equipe pedagógica / acadêmica da EAD planejar o curso como um todo antes de disponibilizar materiais no AVA e, ao mesmo tempo, estar atentos às situações concretas que se apresentam com cada grupo, para incorporar o que parece mais válido, valorizar as qualidades dos alunos e interagir efetivamente ao longo de curso.

6. Rádio: Tradicionalmente, no Brasil, o rádio, desde sua aparição, esteve ligado à educação. A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, primeira emissora fundada no país em 1923, já trazia, na sua grade de programação, palestras científicas e literárias. Criada por Roquette Pinto, a Rádio Sociedade era um veículo de comunicação bastante seletivo, devido à dificuldade em se importar o aparelho receptor. Contudo, seu esforço não foi em vão e incentivou outras iniciativas educativas sob o controle do Estado, que tinham por objetivo transmitir instrução e conhecimento, numa estrutura de ensino formal à distância.

Em 1970, o Governo Federal, presidido pelo general Médici, cria o Projeto Minerva. O objetivo dessa ação era disseminar a educação para o povo, por meio das ondas do rádio. A escolha deste veículo se deu devido à sua “penetração” e “baixo custo”. Cada programa tinha duração de 30 minutos e sua transmissão era obrigatória, para todas as emissoras do país. Apesar dos esforços, o projeto não atendeu à diversidade cultural e muito menos às necessidades de cada região. E apesar da boa intenção, o Projeto Minerva contribuiu para rotular o rádio educativo brasileiro como cansativo. Por outro lado, o rádio se tornou o veículo de comunicação ideal para a educação popular; vários projetos em nível nacional começaram a surgir e obter sucesso, por proporcionar uma identificação com o público-alvo, tanto cultural quanto regional, como: 1)Saúde no Ar - Programa produzido pelo Ministério da Saúde para promover medidas preventivas de saúde. Destinado à população de baixa renda das

regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; 2) A caminho da Escola – Programa produzido pelo Fundescola/MEC para estimular a participação da comunidade na vida escolar e na fiscalização dos recursos para o ensino público; 3) Escola Brasil – Produzido pela AM Produções (Brasília) para promover a educação fundamental por meio da veiculação de notícias e divulgação de assuntos correlatos que contribuam com a formação e bem-estar do brasileiro.

No entanto, o rádio pode ser utilizado com sucesso na educação formal, se for empregado como um elemento de apoio, a fim de facilitar o aprendizado e de melhor fixar o conteúdo. Estas iniciativas não têm por objetivo substituir a sala de aula e sim auxiliá-la ou até mesmo completá-la, na formação do cidadão. A tecnologia tem transformado processos e práticas tradicionais da educação e da socialização do conhecimento, mediante inovações que têm modificado as formas de produção, distribuição, apropriação, representação, significação e interpretação da informação e do conhecimento. A Internet se tornou um complemento do rádio. Tudo que não pode ser transmitido pelas ondas eletromagnéticas está sendo utilizado pelas rádios web por *streaming*, que aproveitam o formato de transmissão de dados e enviam, além do áudio, informação via texto ou imagem. Esta tecnologia, em conjunto com softwares de gravação de áudio, acaba com as limitações do uso do rádio na educação formal à distância.

O Rádio na Internet, por meio da *Web*, tem dado respaldo às iniciativas dos programas de educação a distância e ao processo de aprendizagem. Entretanto, o desafio é romper com a suposição do sentido único, singular e “correto”. É preciso investir nas mediações. Utilizando o rádio na *Web*, tornam-se possíveis ações como a atualização, a distribuição, o compartilhamento instantâneo e a disseminação da informação; a superação dos limites de tempo e espaço; a construção do conhecimento pelo sujeito, da aprendizagem colaborativa e cooperativa; da maior autonomia dos envolvidos no processo de aprendizagem e a possibilidade da tomada de consciência. A *Web* também é uma alternativa para a superação dos limites de tempo e espaço no rádio. Em julho de 2006, durante o 38º Festival de Inverno da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizado em Diamantina, a Rádio UFMG Educativa, através de uma experiência pioneira, conseguiu realizar uma transmissão ao vivo do programa Universo Literário, com duração de duas horas, através da tecnologia de Voz Sobre IP (VOIP). O software utilizado na transmissão foi o *Google Talk*, superando a qualidade de uma ligação telefônica, com comunicação bilateral e em tempo real. Mais uma vez o rádio mostrou sua capacidade de transmitir a informação a baixo custo, sem o comprometimento da qualidade.

Embora ainda pouco prestigiado, o rádio pode ser uma importante

ferramenta de ensino / aprendizagem a distância, para: auxiliar no ensino das disciplinas que enfatizam um desempenho da natureza oral, como é o caso de cursos de línguas; disseminar a informação e proporcionar a construção do conhecimento, no caso dos portadores de necessidades visuais, possibilitando dar “voz” a quem não tem “voz”, no sentido de oportunidade e inclusão; descrever um lugar, uma pessoa, um grupo ou movimento podendo ser utilizados texto narrado, entrevistas, músicas e efeitos sonoros; exprimir, para alguém, um sentimento ou as características de algum objeto ou lugar; elaborar produções de áudio, para educação, como forma de utilização e implementação de programas na educação pública, onde estes poderão contribuir para a formação de um cidadão crítico que possa estar e sentir-se incluído socialmente.

7. Realidade Virtual (RV): os sistemas de realidade virtual usam os computadores, diversos sistemas de controle em *hardware* especial para criar um mundo em 3D que pode ser explorado como se realmente existisse. Quando se usa um sistema de realidade virtual, ele cria a ilusão de se viajar e interagir com imagens geradas por computadores. Embora o custo da RV seja ainda alto para o consumidor médio, futuramente haverá sistemas de RV acessíveis que poderão ser conectados a algum tipo de *hardware* de reprodução de multimídia. Um exemplo de aplicação potencial são os jogos de RV, geralmente simulações de combates em que você testa suas habilidades contra outros jogadores em uma paisagem virtual. Cada jogador é parte de uma rede de computadores que acompanham os movimentos e o placar dos jogadores, ao mesmo tempo em que atualiza constantemente os gráficos na tela de cada jogador. Eventualmente, jogos de ação tradicionais podem ceder o lugar para os jogos de RV em rede.

Na educação a realidade virtual tem tido significativo impacto no processo de aprendizagem, uma vez que alunos podem executar experimentos no mundo virtual que de outra maneira seriam difíceis, caros e perigosos.

Em síntese, pode-se constatar que cada mídia tem seus requisitos tecnológicos e operacionais. Conforme destaca Rodrigues (2006),

É importante ressaltar que a maioria dos cursos utiliza uma combinação de mídias síncronas e assíncronas. O desafio é a sua integração ou convergência, que deve atender aos objetivos do desenho instrucional e considerar o acesso dos alunos (RODRIGUES, 2006, p. 38).

ANEXO A – Formulário de verificação *in Loco* das condições institucionais (para uso dos consultores *ad hoc* da SESu/MEC) - Credenciamento de instituições para EAD e autorização de cursos superiores a distância (BRASIL. INEP, 2007)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – SESU/MEC**

**Formulário de Verificação *in loco*
das condições institucionais**

(Para uso dos Consultores *ad hoc* da SESU/MEC)

**Credenciamento de Instituições para EAD e
Autorização de Cursos Superiores a Distância**

**Formulário de Verificação
In Loco**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO INSTITUCIONAL

Mantenedora:				
Mantida¹:				
Nº do(s) processo(s):	SIDOC nº			
	SAPIEnS nº			
Tipo(s) de processo(s) :				
<input type="checkbox"/> credenciamento de IES para oferta de EAD <input type="checkbox"/> autorização de curso de graduação por EAD em IES credenciada				
Nº do despacho de designação da Comissão Verificadora:				
Nome e instituição dos consultores designados para a verificação:				
Endereço de oferta do(s) curso(s):				
Curso(s) de graduação objeto da verificação:				
Denominação do curso	Habilitação	Modalidade (bacharelado/ licenciatura/ seqüencial)	Nº de vagas solicitadas para ingresso no ano	Nº de vagas recomen- dadas no ano
Cursos por EAD já autorizados				

¹ Caso haja instituição parceira, a Comissão deverá anexar a este formulário informações relativas àquela instituição parceira, conforme disposto no Art. 3º, parágrafo 2º da Portaria 301 de 7 de abril de 1998.

1. A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

A oferta de cursos, de disciplinas e projetos de curto, médio e longo prazo a distância deve estar contemplada e descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição, considerando todos os investimentos e recursos necessários, entre os quais: o envolvimento do quadro acadêmico da(s) área(s) específica(s) altamente qualificado; contratação ou preparação de profissionais na área de educação a distância; desenvolvimento de materiais pedagógicos e pré-teste desses materiais; aquisição de equipamentos e infra-estrutura tecnológica; contratação e capacitação da equipe de tutores; preparação e teste de sistemas de gestão acadêmica integrada a distância e elaboração de planilhas e cálculos dos recursos financeiros e outros investimentos que garantam o desenvolvimento e a sustentabilidade do curso, garantindo a completa trajetória educacional com eficiência e qualidade.

A Instituição e Plano de Desenvolvimento Institucional	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Programas e projetos de educação superior a distância presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional da IES. (*)	
Visão estratégica do cenário no qual pretende atuar e compromisso dos gestores da IES com os programas e projetos de educação superior a distância. (*)	
Existência e posicionamento da Unidade de educação superior a distância na estrutura organizacional da IES. (*)	
Elaboração do Plano de Gestão do Programa de EAD (*)	
Experiência da IES com educação superior a distância	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **A Instituição e Plano de Desenvolvimento Institucional** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

2. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Não há um modelo único de educação a distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos alunos são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como, a necessidade de momentos presenciais em estágios supervisionados, laboratórios e salas de aula, ou a existência de pólos descentralizados e outras estratégias. Entretanto, o projeto pedagógico e a organização curricular devem ser sustentados numa visão inovadora, que favoreçam a integração entre as disciplinas e suas metodologias.

Concepção e Conteúdos Curriculares	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Conhecimento da legislação sobre educação a distância e todos os instrumentos legais que regem a educação superior brasileira, em especial do curso escolhido. (*)	
Coerência dos conteúdos curriculares de forma atender às orientações do Conselho Nacional de Educação-CNE, dos Conselhos Estaduais de Educação e aos padrões de qualidade traçados para o curso, respeitando objetivos e diretrizes curriculares nacionais. (*)	
Bases filosóficas e pedagógicas do curso, face à exigência de uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre disciplinas e suas metodologias. (*)	
Identificação das características e situação dos alunos potenciais. (*)	
Análise do potencial dos meios de comunicação e informação e sua adequação à natureza do curso e às características dos alunos potenciais.	
Dimensionamento da carga horária do curso e das disciplinas. (*)	
Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas e bibliografia . (*)	
Espaços para estágios supervisionados determinados pela legislação ou atividades equivalentes. (*)	
Cronograma completo do curso e das disciplinas iniciais. (*)	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Organização Curricular** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:



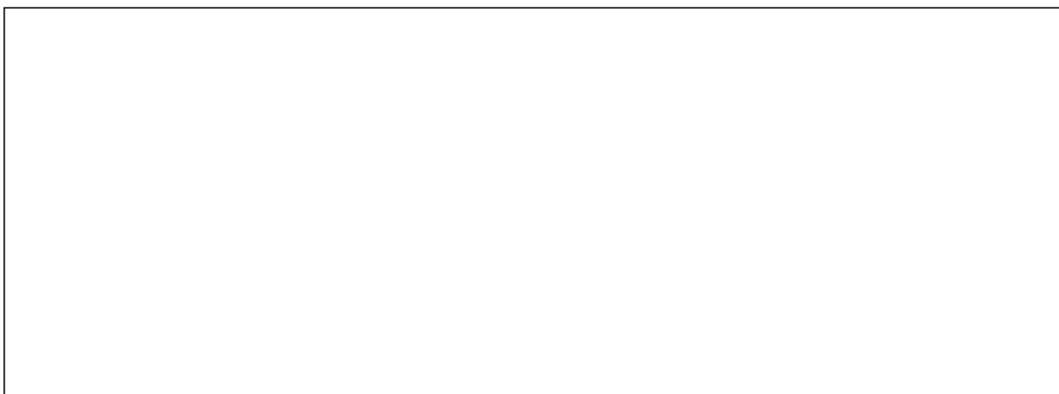
3. EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

A Instituição de Ensino Superior que oferece cursos a distância, além dos professores especialistas nas disciplinas ofertadas e parceiros no coletivo do trabalho pedagógico do curso, deve contar com as parcerias de profissionais das diferentes tecnologias da informação e comunicação, conforme a proposta do curso, além de dispor de educadores capazes de: (a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; (b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; (c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; (d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; (e) elaborar o material didático para programas a distância; (f) avaliar o material didático, antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado, indicando correções e aperfeiçoamentos; (g) motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos, auto-avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

Corpo Docente e Pessoal Técnico / Administrativo	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Quadro, dos docentes responsáveis pela coordenação do curso como um todo e pela coordenação das disciplinas iniciais do curso, com currículos e documentos necessários que comprovem a qualificação. (*)	
Quadro, titulação e qualificação dos professores, professores orientadores e tutores previstos para o processo de interação com os alunos, especificando a relação numérica alunos/professor para disciplinas iniciais do curso. (*)	
Equipe multidisciplinar nas áreas de tecnologia da informação e comunicação, de desenvolvimento e produção de material didático. (*)	
Equipe técnico/administrativa responsável pela gestão do projeto de educação superior a distância. (*)	
Currículos e documentos necessários que comprovem a qualificação da equipe técnico-administrativa envolvida e a carga horária semanal que cada um destes profissionais estará efetivamente dedicando às atividades do curso. (*)	
Políticas da IES para capacitação e atualização permanente dos profissionais contratados.	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Equipe Multidisciplinar** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the global report of the Multidisciplinary Team analysis after an in loco visit.

4. MATERIAIS EDUCACIONAIS

O material didático em educação a distância cumpre diferentes papéis, apresentando conteúdos específicos e orientando o aluno na trajetória de cada disciplina e no curso como um todo. Ele precisa estar em consonância com o projeto pedagógico do curso, considerando as habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas e recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto sócio-econômico do público alvo.

Elaboração dos Materiais Educacionais	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Convergência dos equipamentos e a integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de teleconferências, dentre outros, acrescida da mediação dos professores - em momentos presenciais ou virtuais - de forma a criar ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis. (*)	
Associação dos materiais educacionais entre si e entre módulos / unidades de estudos / séries, indicando como o conjunto desses materiais se inter-relaciona, de modo a promover a interdisciplinaridade e a evitar uma proposta fragmentada e descontextualizada do programa do curso. (*)	
Guia Geral do Curso, impresso ou em formato digital, que : a) oriente o aluno quanto às características da educação a distância e quanto a direitos, deveres e atitudes de estudo a serem adotadas; b) informe sobre o curso escolhido e a caracterização dos equipamentos necessários ao desenvolvimento do curso, nos casos das propostas <i>on line</i> ; c) esclareça como a comunicação se dará com professores, colegas, pessoal de apoio tecnológico e administrativo; d) apresente cronograma, períodos/locais de presença obrigatória, o sistema de acompanhamento e avaliação, bem como todas as orientações que lhe darão segurança durante o processo educacional. (*)	
Meios de comunicação e informação que serão colocados à disposição do aluno (livros, textos, cadernos de atividades, roteiros, leituras complementares, obras de referência, <i>Web-sites</i> , vídeos, ou seja, um conjunto - impresso e/ou disponível na rede - que se articula com outros meios de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade). (*)	
Plataformas de aprendizagem - no caso de cursos por meio de redes (intranet ou Internet) - que favoreçam trabalhos colaborativos, unindo alunos fisicamente distantes. (*)	

Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Materiais educacionais detalhando competências cognitivas, habilidades e atitudes que o aluno deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação. (*)	
Laboratórios virtuais (Física, Química, Matemática, Biologia, línguas e outros ambientes virtuais) que favoreçam a aprendizagem das diversas disciplinas do currículo e facilitem a experimentação nos momentos presenciais em laboratórios reais.	
Especificação do material didático que estará disponível antes do início do curso e que será utilizado nas disciplinas iniciais do curso. Para curso de longa duração, os referentes às disciplinas dos dois primeiros semestres; para os de curta duração, os referentes às disciplinas do primeiro semestre (*)	
Pré-teste dos materiais didáticos, manuais de orientação e recursos tecnológicos a serem usados nas disciplinas iniciais do curso. (*)	
Critérios de avaliação de qualidade e de revisão dos materiais educacionais. (*)	
Aspectos logísticos da entrega do material educacional e esquemas alternativos.	
Aspectos relativos à questão de direitos autorais, da ética, da estética, da relação forma-conteúdo.	
Especificação da equipe multidisciplinar responsável pela elaboração do material didático, professores de cada disciplina e demais profissionais nas áreas de educação e técnica (por exemplo, <i>webdesigners</i> , <i>desenhistas gráficos</i> , <i>revisores</i> , <i>equipe de vídeo</i> , etc.).	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Recursos Educacionais** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

5. INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES

A interação é um componente fundamental no processo de construção do conhecimento. Um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao aluno resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o aluno com docentes, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo.

Comunicação / Interatividade Professor – Tutor - Aluno	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Apresentação de como se dará a interação entre alunos e professores (tutores, professores orientadores), ao longo do curso, especificando a forma de apoio logístico a ambos. (*)	
Quantificação do número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos alunos. (*)	
Previsão dos momentos presenciais planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada. (*)	
Informação aos alunos, desde o início do curso, dos nomes, horários, formas e números para contato com professores e pessoal de apoio. (*)	
Informação dos locais e datas de provas e datas limite para as diferentes atividades (matrícula, recuperação e outras). (*)	
Descrição do sistema de orientação e acompanhamento do aluno, garantindo que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas e que recebam respostas rápidas a suas perguntas bem como incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos. (*)	
Flexibilidade no atendimento ao aluno, oferecendo horários ampliados e/ou plantões de atendimento.	
Centros ou núcleos, quando for o caso, de atendimento ao aluno – próprios ou conveniados - inclusive para encontros presenciais. (*)	
Utilização de modalidades sincrônicas (como: videoconferências, <i>chats</i> na Internet, fax, telefones, rádio) para promover a interação em tempo real entre docentes e alunos. (*)	
Facilidades para a interação entre alunos, sugerindo procedimentos e atividades, abrindo <i>sites</i> e espaços que incentivem a comunicação entre colegas de curso.	

Comunicação / Interatividade Professor – Tutor - Aluno	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Acompanhamento dos profissionais que atuam fora da sede, assegurando a esses e aos alunos o mesmo padrão de qualidade da matriz.	
Espaço para uma representação de estudantes da educação a distância, de modo a receber <i>feedback</i> e aperfeiçoar os processos.	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Interação Entre Alunos e Professores** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Cursos de graduação a distância, pelo seu caráter diferenciado e pelos desafios que enfrentam, devem ser acompanhados e avaliados em todos os seus aspectos, de forma sistemática, contínua e abrangente.

6.1 Avaliação da Aprendizagem do Aluno

O modelo de avaliação da aprendizagem do aluno deve considerar seu ritmo e ajudá-lo a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Mais que uma formalidade legal, a avaliação deve permitir ao aluno sentir-se seguro quanto aos resultados que vai alcançando no processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação da Aprendizagem do Aluno	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Publicação e divulgação apropriada das informações referentes ao processo de seleção dos alunos. (*)	
Informação, quando houver, a existência de um módulo introdutório – obrigatório ou facultativo – que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicas, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, assegurando a todos um ponto de partida comum.	
Definição clara do processo de avaliação da aprendizagem do aluno, tanto durante o curso (avaliação no processo) como nas avaliações finais. (*)	
Definição de como serão feitas a recuperação dos estudos e a avaliação correspondente a essa recuperação. (*)	
Processo de avaliação de alunos que têm ritmo de aprendizagem diferenciado e a possibilidade de avaliar as competências e conhecimentos adquiridos em outras oportunidades. (*)	
Publicação de todas as informações referentes às avaliações desde o início do processo, para que o aluno não seja surpreendido. (*)	
Precauções para garantir sigilo e segurança nas avaliações, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. (*)	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

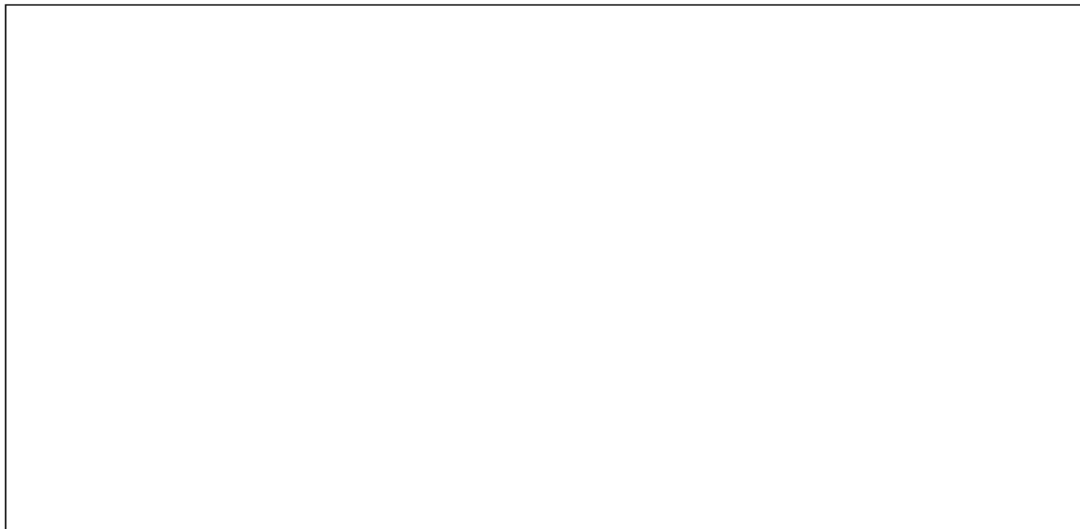
6.2 Avaliação Institucional

Implementação de um sistema de avaliação institucional que produza efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico. Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: alunos, professores, especialistas e quadro técnico-administrativo. A condução da avaliação institucional deve facilitar o processo de discussão e análise entre os participantes, divulgando a cultura de avaliação, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição como um todo.

Sistema de Avaliação Institucional - Qualidade	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Existência de um processo de avaliação institucional que produza efetivamente correções na direção da melhoria constante do processo pedagógico. (*)	
Análise e avaliação dos resultados obtidos pelos alunos no processo de avaliação da aprendizagem.	
Avaliação das práticas educacionais dos professores orientadores ou tutores.	
Avaliação do material didático quanto ao seu aspecto científico, cultural, ético e estético, didático-pedagógico, motivacional, sua adequação aos alunos e às TICs utilizadas, a capacidade de comunicação, etc)	
Avaliação do sistema de orientação docente ou tutoria (capacidade de comunicação por meio de meios eficientes; de atendimento aos alunos em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos alunos; avaliação de desempenho como professor; papel dos núcleos de atendimento; desenvolvimento de pesquisas e acompanhamento do estágio, quando houver).	
Avaliação da infra-estrutura material que dá suportes tecnológicos, científicos e instrumentais ao curso.	
Avaliação do modelo de educação superior a distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinado com análise do fluxo dos alunos, tempo de integralização do curso, interatividade, evasão, atitudes e outros)	
Meta-avaliação (um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos alunos, seja do desenvolvimento do curso como um todo).	
Existência de etapas de auto-avaliação e avaliação externa.	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Avaliação Aprendizagem e Avaliação Institucional** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:



7. INFRA-ESTRUTURA DE APOIO

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige a montagem de infra-estrutura material proporcional ao número de alunos, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição.

A infra-estrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, videocassetes, audiocassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou *stand alone* e outros, dependendo da proposta do curso.

Montagem da Infra-Estrutura Material	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Relação completa com especificação e quantidade dos equipamentos necessário para a instrumentação do processo pedagógico e a relação proporcional aluno / meio de comunicação. (*)	
Situação do acervo de livros e periódicos, imagens, áudio, vídeos, <i>sites</i> na Internet, bem como, laboratórios, bibliotecas e museus virtuais e outros recursos que a informática torna disponíveis. (*)	
Procedimentos que garantam o atendimento dos alunos, independente do local onde estejam (por exemplo: embalagem especial para entrega e devolução segura de livros, periódicos e materiais didáticos). (*)	
Local das atividades práticas em laboratórios e estágios supervisionados, inclusive para alunos fora da sede, sempre que a natureza e o currículo do curso exigirem. (*)	
Núcleos / unidades descentralizados para atendimento ao aluno, adequadamente equipados, inclusive em cidades e pólos que estejam distantes da sede da IES, quando for o caso. (*)	
Pessoal para unidades descentralizadas de atendimento ao aluno, quando for o caso.	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Infra-estrutura de Apoio** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:



8. GESTÃO ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA

A gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da Instituição, ou seja, é de fundamental importância que o aluno de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que um aluno presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao aluno, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para o aluno do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria etc.

Sistema de Gestão Acadêmico-Administrativa	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Sistema de administração e controle do processo de como se dará a interação entre alunos e professores (tutores, professores orientadores) especificando, quando forem os casos, os procedimentos logísticos relacionados com os momentos presenciais. (*)	
Sistema (logística) de controle da produção e distribuição de material didático. (*)	
Sistema de avaliação de aprendizagem, especificando o processo adotado para esta atividade, principalmente em referência às unidades descentralizadas. (*)	
Bancos de dados do sistema como um todo, contendo em particular: cadastro de alunos, professores-coordenadores, professores-tutores etc.; cadastro de equipamentos e facilidades educacionais do sistema. (*)	
Sistema de gestão dos atos acadêmicos tais como: inscrição e trancamento de disciplinas e matrícula; registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo aluno, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais. (*)	
Sistema que permita ao professor ter autonomia para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo, e que isso possa ser feito de maneira amigável e rápida, com liberdade e flexibilidade.	
Integração entre os sistemas de gestão acadêmica e de gestão do ambiente de EAD	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Gestão Acadêmico -Administrativa** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:



9. CONVÊNIOS E PARCERIAS

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

Assim, na fase inicial, e mesmo na seqüência, pode ser necessários a celebração de convênios, parcerias e acordos técnicos com e entre universidades, instituições de ensino superior, secretarias de educação, empresas privadas e outros, de forma a garantir elevado padrão de qualidade ao curso e legitimidade ao certificado ou diploma oferecido.

Formação de Convênios e Parcerias	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
Convênios, parcerias e acordos celebrados com outras instituições, identificando qual o papel de cada conveniado ou parceiro no projeto.	
Orientação às instituições estrangeiras, com as quais eventualmente estabeleça parceria, quanto ao processo de credenciamento e autorização de curso e demais aspectos da legislação brasileira, visto que esta é a que prevalece nas relações contratuais entre instituição-aluno e é a instituição nacional que responde perante as autoridades constituídas, devendo ficar explícito que a responsabilidade e direção do processo cabe a esta.	
Instituição responsável pela certificação do curso.	
Comprovação, em caso de acordos internacionais, que a tecnologia utilizada seja passível de absorção pela instituição nacional, buscando-se a independência tecnológica.	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(**) No caso de haver convênios e parcerias todos os itens são essenciais

Relato global da categoria de análise **Convênios e Parcerias** pelos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

10. SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA

A educação superior a distância de qualidade envolve uma série de investimentos iniciais elevados na produção de material didático, no treinamento e capacitação das equipes multidisciplinares, na disponibilidade dos demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação a distância.

Para garantir a continuidade no médio prazo inerente a um curso superior, em especial de graduação, a instituição deve montar a planilha de custos do projeto como um todo, em consonância com o projeto político-pedagógico e a previsão de seus recursos.

Projeção de Custos e Receitas	
Aspectos a serem analisados	Relato da verificação dos consultores <i>ad hoc</i>
a) Investimento (de curto e médio prazo) <ul style="list-style-type: none"> • Produção de material didático (professores, equipe multidisciplinar, equipamentos etc.); • Implantação do sistema de gestão; • Equipamentos de comunicação, gestão, laboratórios etc.; • Implantação dos centros de atendimento presencial e unidades descentralizadas, quando for o caso. (*) 	
b) Custeio <ul style="list-style-type: none"> • Equipe de professores coordenadores de curso e disciplinas; • Equipe de professores orientadores / tutores; • Equipe multidisciplinar; • Equipe de gestão do sistema; • Recursos de comunicação; • Distribuição de material didático; • Sistema de avaliação. (*) 	
c) Receitas Como parte desse item, a instituição deve apresentar uma planilha de oferta de vagas, especificando claramente a evolução da oferta ao longo do tempo. O número de alunos para cada curso deve apresentar-se em completa consistência com o projeto político-pedagógico, os meios que estarão disponibilizados pela instituição, o quadro de professores que irá trabalhar no atendimento aos alunos, o investimento e custeio a serem feitos e outros aspectos indicados nesse documento. (*)	
Outros aspectos considerados relevantes na verificação <i>in loco</i> .	

(*) Aspectos considerados essenciais.

Relato global da categoria de análise **Sustentabilidade Financeira** pelos verificadores: *hoc*, após a visita *in loco*:

QUADRO RESUMO DA AVALIAÇÃO DA COMISSÃO QUANTO AO ATENDIMENTO DOS ASPECTOS ESSENCIAIS

Dimensão	Atende	Não Atende
1 Integração da educação superior a distância no plano de desenvolvimento institucional		
2 Organização curricular		
3 Equipe multidisciplinar		
4 Materiais educacionais		
5 Interação entre alunos e professores		
6 Avaliação da aprendizagem e avaliação institucional		
7 Infra-estrutura de apoio		
8 Gestão acadêmico-administrativa		
9 Convênios e parcerias		
10 Sustentabilidade financeira		

Recomendações e Conclusão da análise dos verificadores *ad hoc*, após a visita *in loco*:

--

Local :	Data:
Nome do Verificador 1:	
Assinatura do Verificador 1:	
Nome do Verificador 2:	
Assinatura do Verificador 2:	

Orientações gerais para os avaliadores:

- 1) A comissão deverá deixar claro, quando houver recomendações, se elas impedem a autorização/reconhecimento/credenciamento, ou se trata apenas de sugestões de melhorias
- 2) No caso de serem definidas “diligências”, a comissão deve definir claramente o prazo máximo de atendimento das mesmas pela IES, bem como se bastará uma análise do atendimento “em papel” ou se deverá ocorrer nova visita da comissão
- 3) A comissão deve evitar a contradição de manifestar-se favoravelmente em suas conclusões ao mesmo tempo que o relatório define ressalvas e diligências
- 4) A comissão deve definir claramente o número de vagas recomendado e justificar sua decisão.
- 5) A comissão deve definir claramente abrangência geográfica (se for além do Estado, explicitar pólos e a necessidade de visitar pólos
- 6) A Comissão deve definir claramente os percentuais de tutorias presenciais

ANEXO B – Formulário de Credenciamento de polo de apoio presencial para Educação a Distância (BRASIL. INEP, 2007)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação a Distância – SEED
Departamento de Regulação e Supervisão da Educação a Distância
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES

**CRENCIAMENTO DE PÓLO DE APOIO PRESENCIAL PARA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

1. INFORMAÇÕES GERAIS DO PÓLO (A SEREM GERADAS PELO e-MEC)

1. Informações do pólo

Endereço completo do pólo de apoio presencial avaliado:
Curso(s) a serem ofertados no pólo avaliado:
Responsável pelas informações sobre o pólo: Nome: E-mail: Telefone: Vinculação Institucional ao Pólo :

2. Instituições conveniadas para atuação no Pólo (se houver)

Instituição Conveniada	Dados da Instituição Conveniada	Objetivo do Convênio para a Oferta da Modalidade de EAD
1		
2		
N		

3. Cursos Superiores da IES, autorizados ou em Regime de Autorização, para Oferta no Pólo

Denominação do curso	Habilitação	Tipo (bacharelado/ licenciatura/ seqüencial/ tecnológico)	Vagas Respectivas
1			
2			
N			

2. INFORMAÇÕES SOBRE O PÓLO (PREENCHIDAS PELA IES E CONFERIDAS PELO AVALIADOR)

Orientação para preenchimento pelas Instituições - IES.

Quando a IES não possuir nenhum equipamento dos abaixo relacionados, deverá indicar a quantidade zero (0). Não usar a expressão Não Se Aplica.

1. Coordenação e secretaria do pólo (infra-estrutura de pessoal projetada)

Profissionais	Formação	N. de alunos atendidos	Confere	Não Confere
Coordenador				
Chefe de Secretaria				
Auxiliar de Secretaria 1				
Auxiliar de Secretaria 2				
Auxiliar de Secretaria n				

2. Tutoria presencial (infra-estrutura de pessoal projetada)

Profissionais	Formação	N. alunos atendidos	Confere	Não Confere
Tutor Coordenador				
Tutor presencial para o Curso A 1				
Tutor presencial para o Curso A 2				
Tutor presencial para o Curso A n				
Tutor presencial para o Curso B 1				
Tutor presencial para o Curso B 2				
Tutor presencial para o Curso B n				

3. Biblioteca (infra-estrutura de pessoal projetada)

Profissionais	Formação	N. de alunos atendidos	Confere	Não Confere
Chefe de Biblioteca				
Auxiliar de Biblioteca 1				
Auxiliar de Biblioteca 2				
Auxiliar de Biblioteca N				

4. Laboratório de informática (infra-estrutura de pessoal projetada)

Profissionais	Formação	N. de alunos atendidos	Confere	Não Confere
Responsável				
Gerente de Rede				
Monitores 1				
Monitores 2				
Monitores N				

5. Laboratório pedagógico (infra-estrutura de pessoal projetada, caso se aplique, repetir este quadro para cada laboratório)

Profissionais	Formação	N. de alunos atendidos	Confere	Não Confere

Responsável				
Auxiliar 1				
Auxiliar 2				
Auxiliar N				

6. Manutenção e funcionamento do pólo (infra-estrutura de pessoal projetada)

Profissionais	Horário disponível	Quantidade por equipamento	Confere	Não Confere
Profissional 1				
Profissional 2				
Profissional n				

7. Quadro geral de tecnologias e equipamentos do pólo

Tecnologia ou Equipamento	Quantidade	Uso exclusivo para a EAD	Uso compartilhado	Confere	Não Confere
Estação de rádio própria, devidamente autorizada para uso educacional					
Estação de rádio alugada, devidamente autorizada para uso educacional					
Recepção organizada da transmissão radiofônica					
Recepção livre da transmissão radiofônica					
Estação transmissora de televisão própria digital, devidamente autorizada para uso educacional					
Estação transmissora de televisão alugada digital, devidamente autorizada para uso educacional					
Estação transmissora de televisão própria analógica, devidamente autorizada para uso educacional					
Estação transmissora de televisão alugada analógica, devidamente autorizada para uso educacional					
Decodificadores de sinais de satélite e respectivos sistemas (cartões, criptografias, dentre outros)					
Recepção organizada da transmissão televisiva					
Recepção livre da transmissão televisiva					
Editora ou gráfica					
Gravadores					
Rádios receptores					
Antenas digitais					
Antenas analógicas					
Aparelhos de TV					
Aparelhos de videocassete					
Aparelhos de DVD					

Sítio/Portal com recursos de geração e hospedagem de páginas de cursos <i>web</i>					
Microcomputadores					
Microcomputadores com acesso à Internet					
Conexão discada à Internet					
Conexão banda-larga à Internet					
Conexão via satélite à Internet					
Linhas telefônicas					
Linhas telefônicas 0800					
Equipamentos para teleconferência					
Equipamentos para videoconferência					
Impressoras					
Scanner					
FAX					
Máquinas fotográficas					
Filmadoras					
Biblioteca Virtual					

8. Espaços físicos gerais – existência e destinação

Infra-estrutura geral	Quantidade	Dedicação Exclusiva EAD	Uso Compartilhado	Confere	Não Confere
Laboratório de Informática					
Laboratórios didáticos específicos					
Sala de aula com recepção de vídeo conferência					
Sala de aula					
Sala de coordenação do Pólo					
Sala de Tutoria					
Secretaria de atendimento aos alunos					
Biblioteca					
Auditório					
Espaço de convivência					

9. Sala de coordenação de pólo

Equipamentos	Quantidade	Confere	Não Confere
Aparelho telefônico			
Computador com Kit multimídia			
Impressora			
Câmera para Internet			

10. Sala de secretaria do pólo

Equipamentos	Quantidade	Confere	Não Confere
Aparelho de telefone e fax			
Computador com Kit multimídia			
Impressora			
No-break			
Computador com câmera e conexão à Internet			

11. Laboratório de computadores

Equipamentos	Quantidade	Confere	Não Confere
Aparelho de fax			
Computador com kit multimídia em rede e com acesso a Internet			
Impressora			
Computador com câmera e conexão à Internet			
Linha telefônica			
No-break			
Bancada para Experimentos			

12. Laboratórios didáticos

Equipamentos	Quantidade	Confere	Não Confere
Bancadas para Experimentos			
Computador com kit multimídia e acesso a Internet			
Impressora			

Computador com câmera e conexão à Internet			
Linha telefônica com ramais			
No-break			

13. Laboratório didático específico 1 (de acordo com natureza do curso)

Equipamentos	Natureza e Descrição	Quantidade	Confere	Não Confere
Equipamento 1				
Equipamento 2				
Equipamento N				

14. Laboratório didático específico 2 (de acordo com a natureza do curso)

Equipamentos	Natureza e Descrição	Quantidade	Confere	Não Confere
Equipamento 1				
Equipamento 2				
Equipamento N				

15. Laboratório didático específico N (de acordo com a natureza do curso)

Equipamentos	Natureza e Descrição	Quantidade	Confere	Não Confere
Equipamento 1				
Equipamento 2				
Equipamento N				

16. Biblioteca

Equipamentos	Quantidade	Confere	Não Confere
Aparelho de telefone e fax			
Computador com Kit multimídia			
Impressora laser			
Computador com câmera e conexão à Internet			
Linha telefônica com ramais			
No-break			

AVALIAÇÃO DIMENSÃO ÚNICA: PROJETO DO PÓLO

1 Categoria de análise: organização institucional (Fontes de consulta: PDI, Estatuto e Regimento)		
Indicadores	Conceito	Critérios de análise
1.1 Planejamento e Implantação do Pólo	5	Quando o pólo de apoio presencial está definido no PDI e a IES ou a Instituição conveniada, responsável pelo Pólo, apresenta plenas condições para sua implantação e manutenção para o(s) curso(s) previsto(s).
	4	Quando o pólo de apoio presencial está definido no PDI e a IES ou a Instituição conveniada, responsável pelo Pólo, apresenta adequadas condições para sua implantação e manutenção para o(s) curso(s) previsto(s).
	3	Quando o pólo de apoio presencial está definido no PDI e a IES ou a Instituição conveniada, responsável pelo Pólo, apresenta suficientes condições para sua implantação e manutenção para o(s) curso(s) previsto(s).
	2	Quando o pólo de apoio presencial está definido no PDI, mas a IES ou a Instituição conveniada, responsável pelo Pólo, apresenta condições insuficientes para sua implantação e manutenção para o(s) curso(s) previsto(s).
	1	Quando o pólo de apoio presencial está definido no PDI, mas a IES ou a Instituição conveniada, responsável pelo Pólo, apresenta condições precárias para sua implantação e manutenção para o(s) curso(s) previsto(s).
1.2 Justificativa para a implantação do pólo	5	Quando a IES ou a Instituição conveniada, responsável pelo Pólo, apresenta justificativa coerente e plenamente adequada à missão institucional para a implantação do pólo de apoio presencial na região indicada, assumindo compromissos com a formação continuada de professores e com o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade local.
	4	Quando a IES ou a Instituição conveniada, responsável pelo Pólo, apresenta justificativa coerente e adequada à missão institucional para a implantação do pólo de apoio presencial na região indicada, com compromisso preciso em relação às demandas específicas da sociedade local.
	3	Quando a IES ou a Instituição conveniada, responsável pelo Pólo, apresenta justificativa coerente e suficiente à missão institucional para a implantação do pólo de apoio presencial na região indicada.
	2	Quando a IES ou a Instituição conveniada, responsável pelo Pólo, apresenta justificativa de maneira insuficiente à sua missão institucional para a implantação do pólo de apoio presencial na região indicada.
	1	Quando a IES ou a Instituição conveniada, responsável pelo Pólo, não justifica ou justifica precariamente a implantação do mesmo.

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Organização institucional**

--

2 Categoria de análise: Corpo social (Fonte de consulta: PDI, PPC, Estatuto e Regimento Interno)

Indicadores	Conceito	Crterios de análise
2.1 Titulaço acadêmica do coordenador do pólo	5	Quando o coordenador do pólo tem titulaço em pós-graduaço stricto sensu e formaço específica em EAD.
	4	Quando o coordenador do pólo tem titulaço em de pós-graduaço lato sensu e formaço específica em EAD.
	3	Quando o coordenador do pólo tem titulaço de graduaço e formaço específica em EAD.
	2	Quando o coordenador do pólo não tem titulaço de graduaço ou não tem formaço específica em EAD.
	1	Quando o coordenador do pólo não tem titulaço em graduaço e não tem formaço específica em EAD.
2.2 Experiência acadêmica e administrativa do coordenador do pólo	5	Quando o coordenador do pólo tem experiência docente de, pelo menos, quatro (4) anos, e dois (2) anos de experiência em administração acadêmica.
	4	Quando o coordenador do pólo tem experiência docente de, pelo menos, três (3) anos, e um (1) ano de experiência em administração acadêmica.
	3	Quando o coordenador do pólo tem experiência docente de, pelo menos, dois (2) anos, e um (1) ano de experiência em administração acadêmica.
	2	Quando o coordenador do pólo tem experiência docente inferior a dois (2) anos, ou não tem experiência em administração acadêmica.
	1	Quando o coordenador do pólo não tem experiência docente.
2.3 Vínculo de trabalho do coordenador do pólo	5	Quando o coordenador de pólo de apoio presencial tem previsão de contrato de trabalho de, pelo menos, quarenta (40) horas semanais.
	4	Quando o coordenador de pólo de apoio presencial tem previsão de contrato de trabalho de, pelo menos, trinta (30) horas semanais.
	3	Quando o coordenador de pólo de apoio presencial tem previsão de contrato de trabalho de, pelo menos, vinte (20) horas semanais.
	2	Quando o coordenador de pólo de apoio presencial tem previsão de contrato de trabalho inferior a vinte (20) horas semanais.
	1	Quando o coordenador de pólo de apoio presencial tem previsão de contrato de trabalho inferior a dez (10) horas semanais.
2.4 Titulaço dos tutores	5	Quando, pelo menos, 50% do corpo de tutores presenciais têm titulaço mínima em nível de pós-graduaço lato sensu .

	4	Quando, pelo menos, 1/3 do corpo de tutores presenciais têm titulação mínima em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> .
	3	Quando o corpo de tutores tem titulação de graduação .
	2	Quando rem todos os tutores presenciais têm titulação de graduação, mas são, pelo menos, graduandos .
	1	Quando menos de 50% dos tutores presenciais tem titulação em nível de graduação.

2.5 Qualificação e formação dos tutores em EAD	5	Quando todos os tutores presenciais têm qualificação específica em educação a distância e formação superior na área do conhecimento.
	4	Quando, pelo menos, 75% dos tutores presenciais têm qualificação específica em educação a distância e formação superior na área do conhecimento.
	3	Quando, pelo menos, 50% dos tutores presenciais têm qualificação específica em educação a distância e formação superior na área do conhecimento.
	2	Quando menos de 50% dos tutores presenciais têm qualificação específica em educação a distância e formação superior na área do conhecimento.
	1	Quando menos de 25% dos tutores presenciais têm qualificação específica em educação a distância e formação superior na área do conhecimento.

2.6 Corpo técnico-administrativo de apoio às atividades acadêmico-administrativas do pólo.	5	Quando o projeto de infra-estrutura de pessoal para o pólo prevê a contratação de profissionais técnico-administrativos em quantidade e formação plenamente adequadas.
	4	Quando o projeto de infra-estrutura de pessoal para o pólo prevê a contratação de profissionais técnico-administrativos em quantidade e formação adequadas .
	3	Quando o projeto de infra-estrutura de pessoal para o pólo prevê a contratação de profissionais técnico-administrativos em quantidade e formação suficientes .
	2	Quando o projeto de infra-estrutura de pessoal para o pólo prevê a contratação de profissionais técnico-administrativos em quantidade e formação insuficientes .
	1	Quando o projeto de infra-estrutura de pessoal para o pólo não prevê (ou prevê, mas de maneira precária) a contratação de profissionais técnico-administrativos em quantidade e formação adequadas.

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **corpo social**.

--

3 Categoria de análise: Infra-estrutura

Indicadores	Conceito	Critérios de análise
-------------	----------	----------------------

3.1 Instalações administrativas	5	Quando as instalações administrativas envolvidas nas atividades do pólo, atendem, plenamente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	4	Quando as instalações administrativas envolvidas nas atividades do pólo atendem, adequadamente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	3	Quando as instalações administrativas envolvidas nas atividades do pólo atendem, suficientemente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	2	Quando as instalações administrativas envolvidas nas atividades de pólo atendem insuficientemente aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	1	Quando as instalações administrativas envolvidas nas atividades de pólo são, em todos os sentidos, precárias .
3.2 Salas de aula/tutoria	5	Quando as salas de aula/tutoria estão equipadas segundo a finalidade, e atendem, plenamente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	4	Quando as salas de aula/tutoria estão equipadas segundo a finalidade e atendem, adequadamente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	3	Quando as salas de aula/tutoria estão equipadas segundo a finalidade e atendem, suficientemente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	2	Quando as salas de aula/tutoria estão insuficientemente equipadas segundo a finalidade ou atendem, insuficientemente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	1	Quando as salas de aula/tutoria são, em todos os sentidos, precárias .
3.3 Sala para a coordenação do pólo	5	Quando a sala da coordenação do pólo está equipada, segundo a finalidade, e atende, plenamente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	4	Quando a sala da coordenação do pólo está equipada, segundo a finalidade, e atende, adequadamente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.

	3	Quando a sala da coordenação do pólo está equipada, segundo a finalidade, e atende, suficientemente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	2	Quando a sala da coordenação do pólo está insuficientemente equipada, segundo a finalidade, ou atende, insuficientemente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	1	Quando a sala da coordenação do pólo é, em todos os sentidos, precária .

3.4 Sala para tutores	5	Quando a sala para a equipe de tutores presenciais está equipada, segundo a finalidade, e atende, plenamente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	4	Quando a sala para a equipe de tutores presenciais está equipada, segundo a finalidade, e atende, adequadamente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	3	Quando a sala para a equipe de tutores presenciais está equipada, segundo a finalidade, e atende, suficientemente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	2	Quando a sala para a equipe de tutores presenciais está insuficientemente equipada, segundo a finalidade, ou atende, insuficientemente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	1	Quando a sala para a equipe de tutores presenciais é, em todos os sentidos, precária .

3.5 Auditório/Sala de conferência	5	Quando o(s) auditório ou sala(s) de conferência atende(m), plenamente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	4	Quando o(s) auditório ou sala(s) de conferência atende(m), adequadamente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	3	Quando o(s) auditório ou sala(s) de conferência atende(m), suficientemente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	2	Quando o(s) auditório ou sala(s) de conferência atende(m), insuficientemente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	1	Quando não há auditório ou sala de conferência.

3.6 Instalações sanitárias	5	Quando as instalações sanitárias atendem de maneira plena aos requisitos de espaço físico, iluminação, ventilação e limpeza.
	4	Quando as instalações sanitárias atendem de maneira adequada aos requisitos de espaço físico, iluminação, ventilação e limpeza.
	3	Quando as instalações sanitárias atendem de maneira suficiente aos requisitos de espaço físico, iluminação, ventilação e limpeza.
	2	Quando as instalações sanitárias atendem aos requisitos de espaço físico, iluminação, ventilação e limpeza, porém de maneira insuficiente .
	1	Quando as instalações sanitárias são precárias .
3.7 Áreas de convivência	5	Quando está prevista a implantação de infra-estrutura, com espaços que atendam, plenamente , às necessidades de convivência, lazer e expressão político-cultural dos alunos.
	4	Quando está prevista a implantação de infra-estrutura com espaços que atendam, adequadamente , às necessidades de convivência, lazer e expressão político-cultural dos alunos.
	3	Quando está prevista a implantação de infra-estrutura com espaços que atendam, suficientemente , às necessidades de convivência, lazer e expressão político-cultural dos alunos.
	2	Quando a infra-estrutura de espaços previstos para atender às necessidades de convivência, lazer e expressão político-cultural dos alunos é insuficiente .
	1	Quando a infra-estrutura de espaços previstos para atender às necessidades de convivência, lazer e expressão político-cultural dos alunos não estão previstos ou são precários .
3.8 Recursos de informática	5	Quando o pólo disponibiliza recursos de informática atualizados, com acesso à Internet, em quantidade e qualidade compatíveis com as necessidades das atividades propostas e que atendam, plenamente , às demandas individuais dos alunos.
	4	Quando o pólo disponibiliza recursos de informática atualizados, com acesso à Internet, em quantidade e qualidade compatíveis com as necessidades das atividades propostas e que atendam, adequadamente , às demandas individuais dos alunos.
	3	Quando o pólo disponibiliza recursos de informática, com acesso à Internet, em quantidade e qualidade compatíveis com as necessidades das atividades propostas e que atendam, suficientemente , às demandas individuais dos alunos.
	2	Quando o pólo disponibiliza recursos de informática, com acesso à Internet, mas em quantidade e qualidade insuficientemente compatíveis com as necessidades das atividades propostas ou que não atendam as demandas individuais dos alunos.

	1	Quando o pólo não disponibiliza recursos de informática ou quando disponibiliza o faz em quantidade e qualidade precárias e inadequadas com as necessidades das atividades propostas e com as demandas individuais dos alunos.
3.9 Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (audiovisuais e multimídia)	5	Quando o pólo apresenta recursos de TIC (audiovisuais, incluindo multimídia) em quantidade e qualidade suficientes, para atender, plenamente , às necessidades de professores, tutores, técnicos e estudantes.
	4	Quando o pólo apresenta recursos de TIC (audiovisuais, incluindo multimídia) em quantidade e qualidade suficientes, para atender, adequadamente , às necessidades de professores, tutores, técnicos e estudantes.
	3	Quando o pólo apresenta recursos de TIC (audiovisuais, incluindo multimídia) em quantidade e qualidade suficientes para atender, suficientemente , às necessidades de professores, tutores, técnicos e estudantes.
	2	Quando o pólo apresenta recursos de TIC (audiovisuais, incluindo multimídia) em quantidade ou qualidade insuficiente , para atender às necessidades de professores, tutores, técnicos e estudantes.
	1	Quando o pólo não apresenta recursos de TIC (audiovisuais, incluindo multimídia) ou apresenta em quantidade ou qualidade precária , para atender às necessidades de professores, tutores, técnicos e estudantes.
3.10 Biblioteca: instalações para o acervo e funcionamento	5	Quando as instalações para o acervo e funcionamento da biblioteca atendem, plenamente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	4	Quando as instalações para o acervo e funcionamento da biblioteca atendem, adequadamente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	3	Quando as instalações para o acervo e funcionamento da biblioteca atendem, suficientemente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	2	Quando as instalações para o acervo e funcionamento da biblioteca atendem, insuficientemente , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	1	Quando as instalações para o acervo e funcionamento da biblioteca são precárias .
3.11 Biblioteca: instalações para estudos individuais e em grupo	5	Quando existem instalações para estudos individuais e em grupo e elas atendem, plenamente , às necessidades do(s) curso(s).
	4	Quando existem instalações para estudos individuais e em grupo e elas atendem, adequadamente , às necessidades do(s) curso(s).

	3	Quando existem instalações para estudos individuais e em grupo e elas atendem, suficientemente , às necessidades do(s) curso(s).
	2	Quando as instalações para estudos individuais e em grupo são insuficientes
	1	Quando não existem instalações para estudos individuais e em grupos, ou se existem, são precárias .
3.12 Livros da bibliografia básica	5	Quando o acervo atende aos programas das disciplinas da primeira metade do(s) curso(s), em quantidade suficiente, na proporção de um (1) exemplar para até oito (8) alunos, previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias), e é atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	4	Quando o acervo atende aos programas das disciplinas da primeira metade do(s) curso(s), em quantidade suficiente, na proporção de um (1) exemplar para até dez (10) alunos, previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias), e é atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	3	Quando o acervo atende aos programas das disciplinas da primeira metade do(s) curso(s), em quantidade suficiente, na proporção de um (1) exemplar para até doze (12) alunos, previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias), e é atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	2	Quando o acervo atende aos programas das disciplinas da primeira metade do(s) curso(s), na proporção de um (1) exemplar para mais de doze (12) alunos, previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias) ou não está atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	1	Quando o acervo atende aos programas das disciplinas da primeira metade do(s) curso(s), na proporção de um(1) exemplar para mais de vinte (20) alunos, previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica.
3.13 Livros da bibliografia complementar	5	Quando o acervo atende, plenamente , as indicações bibliográficas complementares feitas pelos programas das disciplinas.
	4	Quando o acervo atende, adequadamente , as indicações bibliográficas complementares feitas pelos programas das disciplinas.
	3	Quando o acervo atende, suficientemente , as indicações bibliográficas complementares feitas pelos programas das disciplinas.
	2	Quando o acervo atende de forma, insuficiente , as indicações bibliográficas complementares feitas pelos programas das disciplinas.
	1	Quando o acervo não atende as indicações bibliográficas complementares feitas pelos programas das disciplinas.

3.14 Periódicos especializados	5	Quando existe assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo todas as áreas temáticas, distribuídos entre as principais áreas do curso e a maioria deles assinados nos últimos três anos .
	4	Quando existe assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo as principais áreas temáticas, distribuídos entre as principais áreas do curso e a maioria deles assinados nos últimos dois anos .
	3	Quando existe assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo as principais áreas temáticas, distribuídos entre as principais áreas do curso.
	2	Quando os periódicos especializados, sob a forma impressa ou informatizada, atendem, de maneira insatisfatória , as principais áreas do curso.
	1	Quando os periódicos especializados, sob a forma impressa ou informatizada, não existem, ou atendem precariedade as demandas do curso.

3.15 Laboratórios especializados	5	Quando está prevista a implantação de laboratórios especializados com regulamento específico, destinados à realização das aulas práticas, com perspectiva de pleno atendimento das demandas da primeira metade do(s) curso(s).
	4	Quando está prevista a implantação de laboratórios especializados com regulamento específico, destinados à realização das aulas práticas, com perspectiva de adequado atendimento das demandas da primeira metade do(s) curso(s).
	3	Quando está prevista a implantação de laboratórios especializados com regulamento específico, destinados à realização das aulas práticas, com perspectiva suficiente de atendimento das demandas da primeira metade do(s) curso(s).
	2	Quando os laboratórios especializados previstos atendem, insuficientemente , as demandas da primeira metade do(s) curso(s).
	1	Quando não estão previstos (ou estão previstos, mas de maneira precária) laboratórios para as atividades práticas do(s) curso(s).

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Infra-estrutura**

--

Relato global da dimensão única pelos avaliadores: **Projeto do pólo**

--

REQUISITOS LEGAIS

Estes itens são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da Instituição para que o **Ministério da Educação**, de posse dessa informação, possa tomar as decisões regulatórias cabíveis. Tratando-se de disposições legais, esses itens são de atendimento obrigatório.

Dispositivo legal	Explicitação do dispositivo	Sim	Não	Não se aplica
1 Condições de acesso para portadores de necessidades especiais (Dec. N. 5.296/2004, a vigorar a partir de 2009)	A IES apresenta condições de acesso para portadores de necessidades especiais?			
2 Responsabilidade pelo pólo (Decretos n° 5.622/2005, n° 5.773/2006)	O pólo em credenciamento é mantido pela IES em imóvel próprio ou alugado, com garantia das condições de funcionamento durante o período do(s) curso(s) previstos?			
3 Responsabilidade pelo pólo (Decretos n° 5.622/2005, n° 5.773/2006)	O pólo em credenciamento é mantido pela Instituição conveniada em imóvel próprio ou alugado, com garantia das condições de funcionamento durante o período do(s) curso(s) previstos?			
4 Previsão de realização de atividades presenciais obrigatórias (Decretos n° 5.622/2005)	Há previsão de realização da atividade presencial obrigatória avaliação de estudantes.			
5 Previsão de realização de atividades presenciais obrigatórias (Decretos n° 5.622/2005)	Há previsão de realização de estágios obrigatórios quando previstos na legislação pertinente.			
6 Previsão de realização de atividades presenciais obrigatórias (Decretos n° 5.622/2005)	Há previsão de realização da defesa de trabalhos de conclusão de cursos, quando previstos na legislação pertinente			
7 Previsão de realização de atividades presenciais obrigatórias (Decretos n° 5.622/2005)	Há previsão de realização de atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso?			

TABELA DE PESOS

Tabela de Peso dos Indicadores		Pesos
1	Organização institucional	
1.1	Planejamento de implantação do pólo	1
1.2	Justificativa para a implantação	1
2	Corpo social	
2.1	Titulação acadêmica do Coordenador do pólo	1
2.2	Experiência acadêmica e administrativa do coordenador do pólo	1
2.3	Vínculo de trabalho do coordenador do pólo	1
2.4	Titulação dos tutores	1
2.5	Qualificação e formação dos tutores em EAD	1
2.6	Corpo técnico-administrativo de apoio às atividades acadêmico-administrativo do pólo	2
3	Instalações físicas	
3.1	Instalações administrativas	1
3.2	Sala de aula/tutoria	1
3.3	Sala para a coordenação do polo	1
3.4	Sala para tutores	1
3.5	Auditório/sala de conferência	1
3.6	Instalações sanitárias	1
3.7	áreas de convivência	1
3.8	Recursos de informática	3
3.9	Recursos de TIC (Audiovisual e multimídia)	1
3.10	Biblioteca: Instalações para o acervo e funcionamento	1
3.11	Biblioteca: Instalações para estudos individualis em grupo	2
3.12	Livros da bibliografia básica	3
3.13	Livros da bibliografia complementar	2
3.14	Periódicos especializados	1
3.15	Laboratórios especializados	3

GLOSSÁRIO

Área	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber.
Auto-avaliação institucional para o modelo de educação superior a distância adotado	Traduz-se na soma de indicadores referentes à análise de indicadores tais como fluxo dos alunos (evasão, repetência, frequência, etc) tempo de integralização do(s) curso(s), interatividade, entre outros.
Disciplina/Unidade de conteúdo	Parte do conteúdo curricular necessária para formação acadêmica.
Sistema de gestão de atos acadêmicos	Sistema informatizado que possibilita o controle de todas as operações resultantes dos atos acadêmicos, garantido precisão e rapidez no gerenciamento e acessibilidade das informações da IES.
Mestrado	Primeiro nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Exige dissertação em determinada área de concentração e confere diploma de mestre. Nos processos de avaliação, somente serão considerados os títulos de mestrado, obtidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , reconhecidos pela CAPES, ou títulos revalidados por universidades brasileiras.
Mestrado (profissional)	Mestrado dirigido à formação profissional, com estrutura curricular clara e consistentemente vinculada à sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, admitido o regime de dedicação parcial. Exige apresentação de trabalho final sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, <i>performance</i> , produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outros, de acordo com a natureza da área e os fins do curso. Confere diploma. Nos processos de avaliação, somente serão considerados os títulos de mestrado obtidos e Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , reconhecidos pela CAPES, ou títulos revalidados por universidades brasileiras.
Doutorado	Segundo nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de tese em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de doutor. Nos processos de avaliação, somente serão considerados os títulos de doutorado, obtidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , reconhecidos pela CAPES, ou títulos revalidados por universidades brasileiras.

Especialização (Pós-graduação <i>lato sensu</i>)	Curso em área específica do conhecimento com duração mínima de 360 horas (não computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente, e, nem o destinado à elaboração do trabalho de conclusão de curso) e o prazo mínimo de seis meses. Pode incluir ou não o enfoque pedagógico. Confere certificado (Cf. Resolução CNE/CES nº 01/2007).
Docentes em tempo integral	O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Dec. 5.773/2006, Art.69). Observação: Nas IES, nas quais, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral tem um total de horas semanais diferente de 40, esse total deve ser considerado, desde que, pelo menos, 50% dessa carga horária seja para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.
Docentes em tempo parcial	Docentes contratados com doze (12) ou mais horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nelas, reservados, pelo menos, 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos.
Docentes horistas	Docentes contratados pela instituição, exclusivamente, para ministrar horas-aula, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho definidos neste glossário.
Docentes equivalentes a tempo integral	Somatório das horas semanais alocadas ao curso dos docentes previstos, dividido por quarenta (40). Observação: No caso de acordos coletivos com definição de tempo integral diferente de 40 horas, a fórmula deve ser adequada à situação (exemplo: se o acordo coletivo prevê 36 horas semanais, o somatório das horas semanais alocadas ao curso deverá ser dividido por 36).
Números de alunos por docente equivalente em tempo integral.	Nas autorizações, relação derivada da soma das vagas previstas para os 2 (ou 3, no caso do curso de Medicina) primeiros anos do curso, dividida pelo número de docentes equivalentes a tempo integral. Nos reconhecimentos ou renovação de reconhecimento, relação derivada da soma dos alunos do curso, dividida pelo número de docentes equivalentes em tempo integral.
Produção científica	Considerar como produção científica: livros, capítulos de livros, artigos em periódicos especializados, textos completos em anais de eventos científicos, resumos publicados em anais de eventos internacionais, propriedade intelectual depositada ou registrada e produções técnicas relevantes.
Núcleo Docente Estruturante (NDE)	Conjunto de professores, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral e parcial, que respondem mais diretamente pela criação, implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.

Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI	Consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI).
Instituição de Educação Superior – IES	São instituições, públicas ou privadas, que oferecem cursos de nível superior nos níveis tecnológico, graduação, pós-graduação e extensão.
Educação a Distância – EAD	<p>Processo de ensino aprendizagem organizada de forma que professores e alunos, mesmo separados fisicamente, se comuniquem por meio de tecnologias de informação e comunicação. Esta separação pode aplicar-se a todo processo de aprendizagem ou apenas a certos estágios, devendo também envolver estudos presenciais. A educação a distância implica em novos papéis para alunos e professores, novas atitudes e enfoques metodológicos.</p> <p>Modalidade educacional na qual o processo de ensino aprendizagem ocorre, segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, a distância.</p> <p>Professores e estudantes desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos, utilizando, para a comunicação, meios e tecnologias de informação e momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações de estudantes; defesa de trabalhos de conclusão de curso e estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; e, atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.</p>
Pólo de apoio presencial	<p>É um espaço físico para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos a distância.</p> <p>Pólos de educação a distância são unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso</p>

<p>Tutor</p>	<p>Atua junto aos estudantes sob estrita orientação e supervisão da equipe de docentes, principalmente como mediador pedagógico e facilitador nos processos de ensino-aprendizagem. É necessária (deve possuir) formação em nível superior, preferencialmente na área do curso onde atuará.</p> <p>Há duas categorias de tutores, em função do local de atuação, bem como das atribuições nos processos de mediação pedagógica, cujas denominações não implicam a determinação de um modelo pedagógico específico, pois servem apenas para referenciar seu local de atuação, podendo inclusive variar conforme diferentes modelos de cursos a distância:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutor a distância – quando o seu local de atuação é a sede da instituição ofertante, isto é, fica “a distância” dos estudantes. Atua em contato mais próximo com os docentes, em disciplina específica, com as seguintes atribuições: orientação de estudantes em seus estudos relativos à disciplina específica, esclarecimento de dúvidas específicas e, em geral, auxilia nas atividades de avaliação. No tocante à rede de comunicação interativa, é responsável pela promoção de espaços de construção coletiva de conhecimento, com as atividades de fóruns de discussão, encontros virtuais, atividades culturais, videoconferências, salas de conversação (chat), correios eletrônicos, mediação por telefone (0800), entre outros. Acompanha a frequência e a participação dos alunos nas diversas atividades, bem como seleciona material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos. Também fazem parte de suas atribuições conduzir processos avaliativos de ensino-aprendizagem, além de participar dos trabalhos de planejamento e redirecionamento do projeto pedagógico do curso junto aos docentes. • Tutor presencial – quando seu principal local de atuação é no pólo de apoio presencial, junto aos estudantes. Atende os estudantes no pólo, especialmente no desenvolvimento das atividades acadêmicas, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, notadamente quanto ao uso das tecnologias de comunicação e informação disponíveis. Auxilia nos momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e apresentação de trabalhos, atividades coletivas ou individuais, dentre outras. O tutor presencial deve ser capacitado para lidar com as especificidades da educação a distância em sintonia com o projeto pedagógico do curso, do material didático e do conteúdo específico das disciplinas. Deve manter-se em comunicação permanente com os tutores a distância, com os docentes e com a equipe pedagógica do curso. <p>O tutor também pode receber outras denominações: professor-tutor, orientador acadêmico, tutor-orientador, monitor acadêmico, animador, etc.</p>
---------------------	---

Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC	Compreendem soluções tecnológicas para a informação e a comunicação na educação a distância. Ex: Internet, teleconferências, softwares educativos e qualquer outra ferramenta tecnológica correlata.
Plano Nacional de Educação – PNE	<p>O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. Sua finalidade é orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, Estados e Municípios), o que o torna uma peça-chave no direcionamento da política educacional do país.</p> <p>O PNE tem respaldo legal na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996. A LDB, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, determinou a elaboração de um plano nacional de educação no prazo de um ano, a contar da data da sua publicação. Entretanto, depois de três anos de tramitação no Congresso Nacional e muito debate com a sociedade civil organizada e entidades da área educacional, o PNE foi sancionado em janeiro de 2001.</p>
Taxa bruta de matriculados Taxa líquida de matriculados	<p>O total de matrículas em uma determinada série como porcentagem da população que , de acordo com as regras nacionais , deveriam estar matriculados naquela série . Mede a capacidade da escola.</p> <p>Taxa de matrículas de uma determinada faixa-etária escolar sobre o total da população com aquela faixa-etária .</p>
Pirâmide populacional	Uma pirâmide populacional representa graficamente a composição etária e por sexo de uma população. Por meio de valores absolutos ou proporções de homens e mulheres em cada grupo etário, a pirâmide oferece um quadro das características de uma população. O somatório de todos os grupos de idade e sexo na pirâmide é igual ao total da população ou 100% da mesma.
Diretrizes Curriculares Nacionais	São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum"
Interdisciplinaridade	É uma estratégia de abordagem de tratamento do conhecimento na qual se busca o cruzamento entre atividades de diferentes áreas disciplinares, as quais naturalmente têm organizações distintas.

Módulos	Conjunto estruturado de um conteúdo específico que engloba materiais, atividades e exercícios projetados para alcançar determinados objetivos de ensino-aprendizagem.
Ementas	Tópicos ou unidades de conteúdo programático de uma disciplina ou atividade integrante do currículo de um curso.
Dialogicidade da linguagem	Linguagem proposta nos materiais didáticos na qual se favorece a participação ativa do estudante em mesmo plano de relevância em relação à participação do professor.
Estratégia de avaliação continuada	Resulta da contínua avaliação de um curso ou programa, neste caso, na modalidade de Educação a Distância.
Periódicos especializados, indexados e correntes	Jornais especializados, ordenados por índice conforme regra específica.
Pleno/Plenamente (Excelente) - Nível 5 dos indicadores qualitativos	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo pleno ou o advérbio plenamente qualificam um fenômeno ou uma situação como merecedora de notoriedade, distinção e excelência. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível pleno equivale ao patamar de qualidade máximo, ou seja, 100%.
Adequado/Adequadamente (Bom) - Nível 4 dos indicadores qualitativos	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo adequado ou o advérbio adequadamente qualificam um fenômeno ou uma situação acima da média, merecedora de destaque, reconhecimento e importância, porém não de notoriedade e excelência. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível adequado atinge o mínimo de 75%.
Suficiente/Suficientemente (Regular) - Nível 3 dos indicadores qualitativos	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo suficiente ou o advérbio suficientemente qualificam um fenômeno ou uma situação como de nível satisfatório, ou seja, que ultrapassa o limite mínimo de aprovação. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível suficiente atinge o mínimo de 50%.
Insuficiente/insuficientemente (Nível 2 dos indicadores qualitativos)	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo insuficiente ou o advérbio insuficientemente qualificam um fenômeno ou uma situação como de nível inferior ao limite mínimo de aprovação. Embora o fenômeno ou a situação não sejam completamente destituídos de mérito ou qualidade, o patamar atingido não é, entretanto, satisfatório. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível insuficiente atinge o mínimo de 25%.
Não existe/Precário/precariamente (Nível 1 dos indicadores qualitativos)	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo precário ou os advérbios não/precariamente qualificam um fenômeno ou uma situação como precários, destituídos ou quase destituídos de mérito ou qualidade. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível precário fica aquém dos 25%.

**ANEXO C – Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação –
Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia
reformulado pelo INEP em maio de 2011 (BRASIL. INEP, Nota
Técnica, 2011)**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep
Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes

**Instrumento de Avaliação de
Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e
Cursos Superiores de Tecnologia
(presencial e a distância)**

Brasília, maio de 2011.

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO

Este Instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância, exceto os cursos de Medicina e Direito, que possuem instrumentos próprios.

1. Atribuir conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões;
2. O Conceito do Curso (CC) é calculado pelo sistema e-MEC, com base em uma média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões e será arredondado automaticamente;
3. Levando-se em conta as análises dos respectivos indicadores da dimensão, a atribuição dos conceitos deve ser feita da forma seguinte:

Conceito	Descrição
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito NÃO EXISTENTE .
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE .
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE .
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito MUITO BOM/MUITO BEM .
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE .

4. Os conceitos atribuídos a cada uma das dimensões deverão ser contextualizados, com base nos indicadores, descritos de forma abrangente e coerente nos quadros “CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO”;
5. Manter sempre a coerência entre o conceito atribuído aos indicadores e gerado na dimensão, com a análise quantitativa e qualitativa;
6. Consultar o Glossário, sempre que se fizer necessário.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA IES

A contextualização da IES deve conter, obrigatoriamente, as seguintes informações:

- a) nome da Mantenedora;
- b) base legal da Mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório, atos legais);
- c) nome da IES;
- d) base legal da IES (endereço, atos legais e data da publicação no D.O.U);
- e) Perfil e Missão da IES;
- f) dados sócio-econômicos da região;
- g) breve histórico da IES (criação, trajetória, áreas oferecidas no âmbito da graduação e da pós-graduação, áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO

A contextualização do Curso deve conter, obrigatoriamente, as seguintes informações:

- a) Nome do curso;
- b) Nome da Mantida;

- c) Endereço de funcionamento do Curso;
- d) Atos Legais de Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do Curso, quando existirem;
- e) Número de vagas pretendidas ou autorizadas;
- f) Conceito Preliminar de Curso – CPC, quando houver;
- g) Turnos de funcionamento do Curso (matutino, vespertino, noturno e integral);
- h) Carga Horária Total do Curso;
- i) Coordenador do Curso;
- j) Tempos mínimo e máximo para integralização;
- k) Tempo de exercício na IES e na função de coordenador do curso.

SÍNTESE PRELIMINAR

- a) Identificar a modalidade do curso;
- b) Realçar se há divergência no endereço de visita com o endereço do Ofício de Designação;
- c) Explicitar os documentos que serviram de base para análise da avaliação (PDI, PPC, relatórios de autoavaliação e demais relatórios da IES);
- d) Observar as diligências e seu cumprimento;
- e) Verificar e comentar se o coordenador do curso apresentou justificativa procedente, ou não, ao CPC insatisfatório e se há plausibilidade entre a justificativa apresentada e as ações propostas para sanear as possíveis deficiências (somente para renovação de reconhecimento de curso).

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.1. Contexto educacional.	1	Quando o PPC não contempla as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	2	Quando o PPC contempla, de maneira insuficiente , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	3	Quando o PPC contempla, de maneira suficiente , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	4	Quando o PPC contempla, muito bem , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	5	Quando o PPC contempla, de maneira excelente , as demandas efetivas de natureza econômica e social.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso.	1	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI não estão previstas/implantadas, no âmbito do curso.
	2	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas de maneira insuficiente , no âmbito do curso.
	3	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas de maneira suficiente , no âmbito do curso.
	4	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão muito bem previstas/implantadas, no âmbito do curso.
	5	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas de maneira excelente , no âmbito do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.3. Objetivos do curso.	1	Quando os objetivos do curso não apresentam coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	2	Quando os objetivos do curso apresentam insuficiente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	3	Quando os objetivos do curso apresentam suficiente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	4	Quando os objetivos do curso apresentam muito boa coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	5	Quando os objetivos do curso apresentam excelente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.4. Perfil profissional do egresso.	1	Quando o perfil profissional não expressa as competências do egresso.
	2	Quando o perfil profissional expressa, de maneira insuficiente , as competências do egresso.
	3	Quando o perfil profissional expressa, de maneira suficiente , as competências do egresso.
	4	Quando o perfil profissional expressa, muito bem , as competências do egresso.
	5	Quando o perfil profissional expressa, de maneira excelente , as competências do egresso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.5. Estrutura curricular.	1	Quando a estrutura curricular prevista/implantada não contempla , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.
	2	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.
	3	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.
	4	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, muito bem , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.
	5	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com esta modalidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.6. Conteúdos curriculares.	1	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados não possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.
	2	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira insuficiente , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.
	3	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira suficiente , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.
	4	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, muito bem , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.
	5	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira excelente , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
-----------	----------	---------------------

1.7. Metodologia.	1	Quando as atividades pedagógicas não apresentam coerência com a metodologia prevista/implantada.
	2	Quando as atividades pedagógicas apresentam insuficiente coerência com a metodologia prevista/implantada.
	3	Quando as atividades pedagógicas apresentam suficiente coerência com a metodologia prevista/implantada.
	4	Quando as atividades pedagógicas apresentam muito boa coerência com a metodologia prevista/implantada.
	5	Quando as atividades pedagógicas apresentam excelente coerência com a metodologia prevista/implantada.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.8. Estágio curricular supervisionado (NSA para cursos que não contemplam estágio no PPC e que, ou não possuem diretrizes curriculares nacionais, ou suas diretrizes não prevêm a obrigatoriedade de estágio supervisionado)	1	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado não está regulamentado/institucionalizado.
	2	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, orientação, supervisão e coordenação.
	3	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, orientação, supervisão e coordenação.
	4	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está muito bem regulamentado/institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, orientação, supervisão e coordenação.
	5	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, orientação, supervisão e coordenação.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.9. Atividades complementares (NSA para cursos que não contemplam atividades complementares no PPC e que, ou não possuem diretrizes curriculares nacionais, ou suas diretrizes não prevêm a obrigatoriedade de atividades complementares)	1	Quando as atividades complementares previstas/implantadas não estão regulamentadas/institucionalizadas.
	2	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	3	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	4	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão muito bem regulamentadas/institucionalizadas considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	5	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.10. Trabalho de conclusão de curso (TCC) (NSA para cursos que não contemplam TCC no PPC e que, ou não possuem diretrizes curriculares nacionais, ou suas diretrizes não prevêem a obrigatoriedade de TCC)	1	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado não está regulamentado/institucionalizado.
	2	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, orientação e coordenação.
	3	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, orientação e coordenação.
	4	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está muito bem regulamentado/institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, orientação e coordenação.
	5	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, orientação e coordenação.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.11. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.	1	Quando não há ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso.
	2	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira insuficiente .
	3	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras) no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira suficiente .
	4	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão muito bem previstas/implantadas.
	5	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira excelente .

1.12. Atividades de tutoria NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.	1	Quando não há o desenvolvimento de atividades de tutoria (presencial e a distância).
	2	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira insuficiente , as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	3	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira suficiente , as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	4	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem muito bem as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	5	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira excelente , as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.

1.13. Tecnologias de informação e comunicação – TIC - no processo ensino-aprendizagem NSA para cursos presenciais, obrigatório	1	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem não permitem executar o projeto pedagógico do curso.
	2	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira insuficiente , o projeto pedagógico do curso.
	3	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira suficiente , o projeto pedagógico do curso.

para cursos a distância.	4	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, muito bem , o projeto pedagógico do curso.
	5	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira excelente , o projeto pedagógico do curso.
1.14. Material didático institucional	1	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes não permite executar a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância.
NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.	2	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes permite executar, de maneira insuficiente , a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência e profundidade de abordagem do conteúdo.
(Para fins de autorização, considerar o material didático disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	3	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira suficiente , a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência e profundidade de abordagem do conteúdo específico.
	4	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes permite executar, muito bem , a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência e profundidade de abordagem do conteúdo específico.
	5	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes permite executar, de maneira excelente , a formação definida no projeto pedagógico do curso a distância considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência e profundidade de abordagem do conteúdo específico.
1.15. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.	1	Quando não há mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.
NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.	2	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes, previstos/implantados atendem, de maneira insuficiente , às propostas do curso.
	3	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes, previstos/implantados atendem, de maneira suficiente , às propostas do curso.
	4	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes, previstos/implantados atendem muito bem às propostas do curso.
	5	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes, previstos/implantados atendem, de maneira excelente , às propostas do curso.
1.16. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	1	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem não atendem à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
	2	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira insuficiente , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
	3	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira suficiente , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
	4	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, muito bem , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
	5	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira excelente , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
1.17. Número de vagas.	1	Quando o número de vagas previsto/implantado não corresponde à dimensão do corpo docente e as condições de infraestrutura da IES.

	2	Quando o número de vagas previsto/implantado corresponde de maneira insuficiente , à dimensão do corpo docente e as condições de infraestrutura da IES..
	3	Quando o número de vagas previsto/implantado corresponde de maneira suficiente , à dimensão do corpo docente e as condições de infraestrutura da IES.
	4	Quando o número de vagas previsto/implantado atende muito bem à dimensão do corpo docente e as condições de infraestrutura da IES.
	5	Quando o número de vagas previsto/implantado corresponde de maneira excelente , à dimensão do corpo docente e as condições de infraestrutura da IES.

1.18. Integração com as redes públicas de ensino. Obrigatório para as Licenciaturas, NSA para os demais.	1	Quando não existem ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública.
	2	Quando as ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública estão previstos/implantados de maneira insuficiente na forma de abrangência e consolidação.
	3	Quando as ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública estão previstos/implantados, com abrangência e consolidação suficiente .
	4	Quando as ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública estão muito bem previstos/implantados, com abrangência e consolidação.
	5	Quando as ações ou convênios que promovam integração com creches/escolas da rede pública estão previstos/implantados, com abrangência e consolidação excelente .

Relato Global da Dimensão 1

--

Dimensão 2: CORPO DOCENTE (E TUTORIAL – exclusivo para cursos a distância)

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE.	1	Quando o NDE não está previsto/implantado.
	2	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global: a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.
	3	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global: a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.
	4	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é muito boa considerando, em uma análise sistêmica e global: a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.
	5	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global: a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.2. Atuação do	1	Quando não há atuação do coordenador do curso.

coordenador.	2	Quando a atuação do coordenador é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global: a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.
	3	Quando a atuação do coordenador é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global: a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.
	4	Quando a atuação do coordenador é muito boa considerando, em uma análise sistêmica e global: a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.
	5	Quando a atuação do coordenador é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global: a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.3. Experiência do coordenador do curso em cursos a distância (indicador específico para cursos a distância)	1	Quando o coordenador possui menos de 1 ano de experiência em cursos a distância.
	2	Quando o coordenador possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 1 ano e menor que 2 anos.
	3	Quando o coordenador possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 2 anos e menor que 3 anos.
	4	Quando o coordenador possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 3 anos e menor que 4 anos.
	5	Quando o coordenador possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 4 anos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador.	1	Quando o coordenador possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, menor que 1 ano.
	2	Quando o coordenador possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 1 ano e menor que 4 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior.
	3	Quando o coordenador possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 4 anos e menor que 7 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior.
	4	Quando o coordenador possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 7 anos e menor que 10 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior.
	5	Quando o coordenador possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 10 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.5. Regime de trabalho do coordenador do curso NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais	1	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador não é de tempo parcial ou integral ; ou a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 25 , ou não é respeitado o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.
	2	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 20 e menor ou igual a 25 , respeitando-se o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.
	3	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 15 e menor ou igual a 20 , respeitando-se o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.

	4	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 10 e menor ou igual a 15 , respeitando-se o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.
	5	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é menor ou igual a 10 , respeitando-se o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.6. Carga horária de coordenação de curso NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.	1	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador for menor que 10 horas .
	2	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador do curso for maior ou igual a 10 e menor que 15 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	3	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador do curso for maior ou igual a 15 e menor que 20 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	4	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador do curso for maior ou igual a 20 e menor que 25 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	5	Quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador do curso for maior ou igual a 25 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.7. Titulação do corpo docente do curso. (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é menor que 15% ou quando, destes, o percentual de doutores é menor que 30% .
	2	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 15% e menor que 30% sendo que, destes, o percentual de doutores é maior ou igual a 30% .
	3	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 30% e menor que 50% sendo que, destes, o percentual de doutores é maior ou igual a 30% .
	4	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 50% e menor que 70% sendo que, destes, o percentual de doutores é maior ou igual a 30% .
	5	Quando o percentual dos docentes do curso que têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 70% sendo que, destes, o percentual de doutores é maior ou igual a 30% .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.8. Regime de trabalho do corpo docente do curso. (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é menor que 20% .
	2	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 20% e menor que 33% .
	3	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 33% e menor que 60% .
	4	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 60% e menor que 80% .
	5	Quando o percentual corpo docente previsto/efetivo que possui regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual que 80% .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
-----------	----------	---------------------

<p>2.9. Experiência profissional do corpo docente.</p> <p>Para egressos de cursos de licenciatura, considerar também a experiência nos demais níveis de ensino.</p> <p>(Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).</p>	1	Quando um contingente menor que 20% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
	2	Quando um contingente maior ou igual a 20% e menor que 40% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
	3	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
	4	Quando um contingente maior ou igual a 60% e menor que 80% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
	5	Quando um contingente maior ou igual a 80% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.

<p>2.10. Experiência no exercício da docência na educação básica.</p> <p>Obrigatório para cursos de Licenciatura, NSA para os demais.</p> <p>(Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso).</p>	1	Quando um contingente menor do que 20% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
	2	Quando um contingente maior ou igual a 20% e menor que 30% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
	3	Quando um contingente maior ou igual a 30% e menor que 40% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
	4	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 50% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
	5	Quando um contingente maior ou igual a 50% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>2.11. Experiência de magistério superior do corpo docente.</p> <p>(Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).</p>	1	Quando um contingente menor que 20% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
	2	Quando um contingente maior ou igual a 20% e menor que 40% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
	3	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
	4	Quando um contingente maior ou igual a 60% e menor que 80% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 4 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
	5	Quando um contingente maior ou igual a 80% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 5 anos para bacharelados/licenciaturas ou 4 anos para cursos superiores de tecnologia.

2.12. Relação entre o número de docentes	1	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 161 vagas/estudantes matriculados ou mais .
--	---	---

(equivalente 40h em dedicação à EAD) e o número de estudantes (Específico EAD)	2	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 151 a 160 vagas/estudantes matriculados .
	3	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 141 a 150 vagas/estudantes matriculados .
	4	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 131 a 140 vagas/estudantes matriculados .
	5	Quando a média entre o número de docentes previstos/efetivos do curso (equivalentes 40h) pelo número de estudantes é de 1 docente para 130 vagas/estudantes matriculados ou menos .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.13. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente.	1	Quando o colegiado não está previsto/implantado.
	2	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
	3	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
	4	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está muito bem regulamentado/institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
	5	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.

Indicador	Conceito	Critério
2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica. (para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	1	Quando pelo menos 80% dos docentes não têm nenhuma produção nos últimos 3 anos.
	2	Quando pelo menos 80% dos docentes têm entre 1 e 4 produções, nos últimos 3 anos.
	3	Quando pelo menos 80% dos docentes têm entre 5 e 8 produções, nos últimos 3 anos.
	4	Quando pelo menos 80% dos docentes têm entre 9 e 12 produções, nos últimos 3 anos.
	5	Quando pelo menos 80% dos docentes têm mais de 12 produções, nos últimos 3 anos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.15. Titulação e formação do corpo de tutores do curso (para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano)	1	Quando existem tutores não graduados .
	2	Quando todos os tutores previstos/efetivos são graduados .
	3	Quando todos os tutores previstos/efetivos são graduados na área .
	4	Quando todos os tutores previstos/efetivos são graduados na área , sendo que, no mínimo, 30% têm titulação obtida em programas de pós-graduação lato sensu .

do curso (CST's) ou dois primeiros anos se bacharelados/licenciaturas).	5	Quando todos os tutores previstos/efetivos são graduados na área , sendo que, no mínimo, 30% têm titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu .
NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.		

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.16. Experiência do corpo de tutores em educação a distância. (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso (CST's) ou dois primeiros anos se bacharelados/licenciaturas).	1	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é menor que 40% .
	2	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 40% e menor que 50% .
	3	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 50% e menor que 60% .
	4	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 60% e menor que 70% .
	5	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 (três) anos em cursos a distância é maior ou igual a 70% .
NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.		

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.17. Relação docentes e tutores - presenciais e a distância por estudante	1	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é maior que 60 .
	2	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é maior que 50 e menor ou igual a 60 .
	3	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é maior que 40 e menor ou igual a 50 .
	4	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é maior que 30 e menor ou igual a 40 .
	5	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é menor ou igual a 30 .
NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.		

Relato Global da Dimensão 2

Dimensão 3: INFRAESTRUTURA

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI. (Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em	1	Quando não existem gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral.
	2	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são insuficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

tempo integral do primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	3	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são suficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	4	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são muito bons considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	5	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são excelentes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos.	1	Quando não existe espaço específico para as atividades de coordenação do curso.
	2	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários, atendimento aos alunos e aos professores.
	3	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários, atendimento aos alunos e aos professores.
	4	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é muito bom , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete para coordenador, número de funcionários, atendimento aos alunos e aos professores.
	5	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete para coordenador, número de funcionários, atendimento aos alunos e aos professores.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.3. Sala de professores (NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso). (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	1	Quando não existe sala de professores implantada para os docentes do curso.
	2	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	3	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	4	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é muito boa considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	5	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.4. Salas de aula.	1	Quando as salas de aula implantadas no curso, não tem condição de funcionamento.

(Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	2	Quando as salas de aula implantadas para o curso são insuficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	3	Quando as salas de aula implantadas para o curso são suficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	4	Quando as salas de aula implantadas para o curso são muito boas considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	5	Quando as salas de aula implantadas para o curso são excelentes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	1	Quando não há meios de acesso à informática implantados para o curso.
	2	Quando os laboratórios ou outros meios de acesso à informática, implantados para o curso atendem de maneira insuficiente considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número de usuários, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares, adequação do espaço físico.
	3	Quando os laboratórios ou outros meios de acesso à informática, implantados para o curso atendem de maneira suficiente considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número de usuários, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares, adequação do espaço físico.
	4	Quando os laboratórios ou outros meios de acesso à informática, implantados para o curso atendem, muito bem , considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número de usuários, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares, adequação do espaço físico.
	5	Quando os laboratórios ou outros meios de acesso à informática, implantados para o curso atendem de maneira excelente considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número de usuários, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares, adequação do espaço físico.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.6. Bibliografia básica (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). (nos cursos que possuem acervo virtual, a proporção de alunos por exemplar físico dos livros que figurem no acervo eletrônico é acrescida em	1	Quando o acervo da bibliografia básica não está disponível; ou quando está disponível na proporção média de um exemplar para 20 ou mais vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo; ou quando o acervo existente não está informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES; ou quando não existe um mínimo de três títulos por unidade curricular.
	2	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 15 a menos de 20 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	3	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 10 a menos de 15 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.

30% nos critérios 3, 4 e 5, passando a figurar da seguinte maneira: 3 – 13 a 19 vagas anuais; 4 – de 6 a 13 vagas anuais; 5 – menos de 6 vagas anuais)	4	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 5 a menos de 10 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	5	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para menos de 5 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.7. Bibliografia complementar (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	1	Quando o acervo da bibliografia complementar não está disponível; ou quando o acervo da bibliografia complementar possui menos de dois títulos por unidade curricular, nas formas impressa, virtual ou multimídia.
	2	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, dois títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título, nas formas impressa, virtual ou multimídia.
	3	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, três títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título, nas formas impressa, virtual ou multimídia.
	4	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, quatro títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título, nas formas impressa, virtual ou multimídia.
	5	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, cinco títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título, nas formas impressa, virtual ou multimídia.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.8. Periódicos especializados (Para fins de autorização, considerar os periódicos relativos às áreas do primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	1	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, menor que 5 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, ou com acervo não atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.
	2	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 5 e menor que 10 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.
	3	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 10 e menor que 15 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.
	4	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 15 e menor que 20 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.
	5	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 20 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3(três) anos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados.	1	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados; ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança.
	2	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos por posto de trabalho.

<p>Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.</p> <p>Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos.</p> <p>Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca</p>	3	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos por posto de trabalho.
	4	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem muito bem , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos por posto de trabalho.
	5	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos por posto de trabalho.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade</p> <p>NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados.</p> <p>Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.</p> <p>Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos.</p> <p>Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca</p>	1	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados; ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança.
	2	Quando os laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação e atualização de equipamentos, disponibilidade de insumos.
	3	Quando os laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação e atualização de equipamentos, disponibilidade de insumos.
	4	Quando os laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem muito bem , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação e atualização de equipamentos, disponibilidade de insumos.
	5	Quando os laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação e atualização de equipamentos, disponibilidade de insumos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços</p> <p>NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados.</p> <p>Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CST's, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.</p> <p>Para cursos a distância,</p>	1	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados; ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança.
	2	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos, atendimento à comunidade.
	3	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos, atendimento à comunidade.
	4	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem muito bem , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos, atendimento à comunidade.

<p>verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos.</p> <p>Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca.</p>	5	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados, com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, atendem de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos, atendimento à comunidade.
---	---	--

<p>3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística).</p> <p>NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.</p>	1	Quando não há sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado.
	2	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é insuficiente para atendimento à demanda real.
	3	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é suficiente para atender à demanda real.
	4	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado atende muito bem à demanda real.
	5	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é excelente para atender à demanda real.

Relato Global da Dimensão 3

Pesos por Dimensão:

Autorização de Curso

DIMENSÃO	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	30
CORPO DOCENTE	30
INFRAESTRUTURA	40

Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso

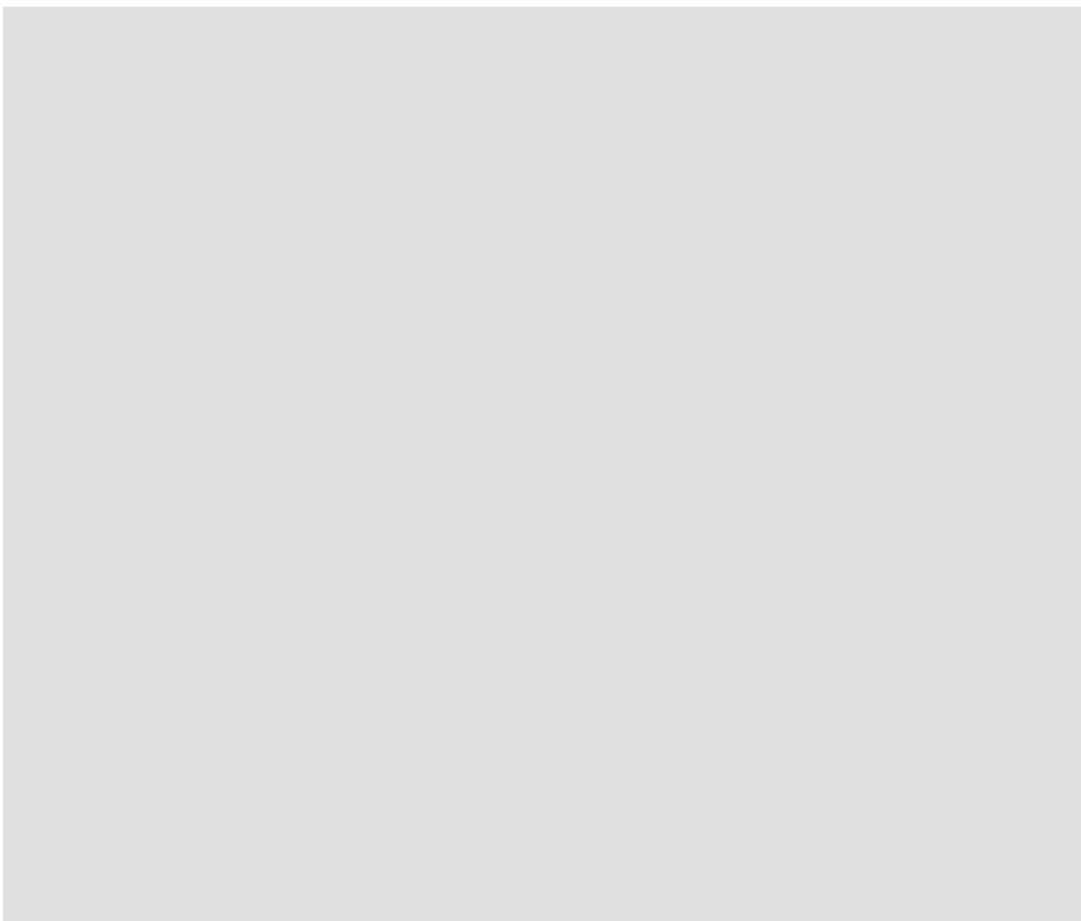
DIMENSÃO	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	40
CORPO DOCENTE	30
INFRAESTRUTURA	30

REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS

Estes itens são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da instituição, para que o **Ministério da Educação**, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis.

Dispositivo Legal		Explicitação do Dispositivo	SIM	NÃO	NSA
1	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.	O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais? NSA para cursos que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais.			
2	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução CNE/CP N° 01 de 17 de junho de 2004)	A Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes estão incluídas nas disciplinas e atividades curriculares do curso?			
3	Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010)	O NDE atende à normativa pertinente?			
4	Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa N° 12/2006)	A denominação do curso está adequada ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			
5	Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria N°10, 28/07/2006; Portaria N° 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP N°3,18/12/2002)	Desconsiderando a carga horária do estágio profissional supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, caso estes estejam previstos, o curso possui carga horária igual ou superior ao estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			
6	Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução N° 02/2007.	O curso atende a carga horária mínima, em horas estabelecidas nas resoluções?			
7	Tempo de integralização Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução N° 02/2007.	O curso atende o Tempo de Integralização proposto nas Resoluções?			
8	Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. N° 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008)	A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida?			
9	Disciplina obrigatória/optativa de Libras (Dec. N° 5.626/2005)	O PPC prevê a inserção de Libras na estrutura curricular do curso (obrigatória ou optativa, depende do curso)?			
10	Prevalência de Avaliação Presencial para EAD (Dec. N° 5622/2005 art. 4 inciso II, § 2)	Os resultados dos exames presenciais prevalecem sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação à distância?			
11	Informações Acadêmicas (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC N° 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010)	As informações acadêmicas exigidas estão disponibilizadas na forma impressa e virtual?			

Considerações Finais da Comissão de Avaliadores



GLOSSÁRIO

1.	Acervo virtual	Acervo virtual é o conteúdo de uma coleção privada ou pública, podendo ser de caráter bibliográfico, artístico, fotográfico, científico, histórico, documental ou misto, com acesso via internet.
2.	Área do curso	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber.
3.	Avaliação	Avaliação é o referencial básico para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (parágrafo 3º, artigo 1º do Decreto 5.773/2006).
4.	Bibliografia básica	Registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, através de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros, de caráter básico.
5.	Bibliografia complementar	Registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, através de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros, de caráter complementar.
6.	Colegiado de curso ou equivalente	Órgão Colegiado de curso é uma instância de tomada de decisões administrativas e acadêmica constituído de representação discentes e docentes.
7.	Competências	Uma competência caracteriza-se por selecionar, organizar e mobilizar, na ação, diferentes recursos (como conhecimentos, saberes, processos cognitivos, afetos, habilidades, posturas) para o enfrentamento de uma situação-problema específica. Uma competência se desenvolverá na possibilidade de ampliação, integração e complementação desses recursos, considerando sua transversalidade em diferentes situações.
8.	Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's	São normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. As DCNs têm origem na LDB e constituem referenciais para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas (parecer CNE/CES 67/2003).
9.	Disciplina/Unidade Curricular	Parte do conteúdo curricular necessária para a formação acadêmica.
10.	Docente	Para efeito de avaliação, considera-se docente do curso o profissional regulamente contratado pela instituição e que, no momento da visita de avaliação encontra-se vinculado em uma ou mais disciplinas do curso.
11.	Docente Horista	Docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadre em outros regimes de trabalho.
12.	Docentes em Tempo Integral	O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Art.69 do Dec. 5.773/2006). Observação: nas IES, nas quais, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral tem um total de horas semanais diferente de 40, esse total deve ser considerado, desde que pelo menos 50% dessa carga horária seja para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.
13.	Docentes em Tempo Parcial	Docentes contratados com 20 horas semanais de trabalho na mesma instituição, nelas reservados pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos.
14.	Espaço de trabalho	Espaço para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica,

	para coordenação do curso e serviços acadêmicos	realizado pelo coordenador.
15.	Estágio Curricular Supervisionado	Período durante o qual um estudante exerce uma atividade temporária com vista à sua formação ou aperfeiçoamento profissional e que compõe a matriz curricular e é supervisionado por docentes do curso de graduação.
16.	Estrutura curricular	Estrutura curricular é composta por vários elementos necessários para constituir a matriz e a proposta curricular do curso de graduação seguindo o Projeto Pedagógico do Curso tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais.
17.	Gabinete de Trabalho	Salas para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelos docentes, coordenadores e técnico-administrativos.
18.	Gestão Acadêmica	Organização no âmbito acadêmico da IES realizando funções de: estabelecer objetivos, planejar, analisar, conhecer e solucionar problemas, organizar e alocar recursos, tomar decisões, mensurar e avaliar.
19.	Implantado(a)	Utiliza-se o termo, nos critérios de análise, quando se trata de avaliação para fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso ou quando se trata de exigência de infraestrutura já disponível na autorização de curso.
20.	Instituição de Educação Superior – IES	São instituições, públicas ou privadas, que oferecem cursos de nível superior nos níveis de graduação (cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas), pós-graduação e extensão.
21.	Integralização	Duração do curso, prazo previsto para que o estudante receba a formação pretendida; o tempo total deve ser descrito em anos ou fração.
22.	Interdisciplinaridade	É uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas simultaneamente estabelecem relações de análise e interpretação de conteúdos, com o fim de propiciar condições de apropriação, pelo discente, de um conhecimento mais abrangente e contextualizado.
23.	Laboratórios didáticos especializados	Laboratórios equipados com diversos instrumentos de medição e experimentação onde se realizam vários tipos de experiências de acordo com a área do curso.
24.	Mecanismos de familiarização com a modalidade EaD	O discente deverá ser informado sobre os processos acadêmicos previstos para a modalidade a distância, bem como dos mecanismos de comunicação e de interação que serão disponibilizados. Nesse sentido, são fundamentais as capacitações e formações específicas, ao longo do curso, para a familiarização em EAD. É importante considerar que a democratização da educação pressupõe igualdade de acesso e de condições da oferta dos cursos e a elaboração dos recursos didáticos deverá prever as devidas adaptações para os alunos portadores de deficiências.
25.	Mecanismo de interação entre Docentes, Tutores e Discentes	Compõem o conjunto de estruturas de tecnologia de informação e comunicação (TIC) e respectivos procedimentos e formas de utilização que caracterizam a dinâmica da comunicação e da interação entre os sujeitos envolvidos nos processos acadêmicos e de ensino e aprendizagem (que são, basicamente, os docentes, tutores e discentes), no contexto da oferta do curso superior na modalidade a distância. Justificam-se uma vez que os sujeitos deverão estabelecer comunicação permanente e continuada em diferentes espaços geográficos e tempos. O PPC deve explicitar esses mecanismos de modo a possibilitar ao discente a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como desenvolver a sociabilidade, por meio de atividades da comunicação, interação e troca de experiências. Não basta garantir as estruturas tecnológicas de (TIC), elas devem ser efetivas na comunicação dos envolvidos.
26.	NSA - Não se aplica	Não se aplica ao curso ou indicador específico.
27.	Núcleo Docente Estruturante - NDE	Conjunto de professores, composto por pelo menos cinco docentes do curso, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral ou parcial, que respondem mais diretamente pela concepção, implementação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010).
28.	Periodicidade	Intervalo de tempo em que se organizam as atividades de ensino perfazendo a carga horária.

		determinada pelo Projeto Pedagógico do Curso para um conjunto de componentes curriculares. Usualmente semestral ou anual; em casos específicos, justificados pelas características do PPC, pode ter outro regime, como trimestral ou quadrimestral.
29.	Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI	É o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho; à missão a que se propõe; às estratégias para atingir suas metas e objetivos; à sua estrutura organizacional e ao Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar ainda o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos; metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações; a manutenção de padrões de qualidade; o perfil do corpo docente; a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, presenciais e/ou a distância; a descrição da infraestrutura física e instalações acadêmicas, com ênfase na biblioteca e laboratórios e o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. (Decreto nº 5.773/06)
30.	Políticas Institucionais	Políticas desenvolvidas no âmbito institucional com o propósito de atender a missão proposta pela IES.
31.	Práticas Pedagógicas	São ações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de formar profissionais nas suas diferentes áreas.
32.	Previsto(a)	Utiliza-se o termo, nos critérios de análise, quando se trata de avaliação para fins de autorização de curso.
33.	Produção científica, cultural, artística e tecnológica.	Podem ser considerados como produção científica, cultural, artística e tecnológica: livros, capítulos de livros, artigos em periódicos especializados, textos completos em anais de eventos científicos, resumos publicados em anais de eventos internacionais, propriedade intelectual depositada ou registrada, produções culturais, artísticas, técnicas e inovações tecnológicas relevantes. Publicações nacionais sem <i>Qualis</i> e regionais também devem ser consideradas como produção, considerando sua abrangência.
34.	Projeto Pedagógico de Curso - PPC	É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais, com base nas DCN. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir de perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.
35.	Supervisão	A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de Educação Superior no Sistema Federal de Ensino com a legislação aplicada. (parágrafo 2º, artigo 1º do Decreto 5.773/2006) Tem como objetivo acompanhar constantemente ou de forma periódica as instituições de ensino superior (IES) e seus cursos, de forma a impedir situações de eminente risco e prejuízo aos sujeitos integrantes do sistema (estudantes, docentes, pessoal técnico-administrativo) ou reverter uma situação irregular. Nesse sentido, a supervisão se insere como um meio propulsor à indução da qualidade.
36.	TICs – Tecnologia de Informação e Comunicação	São recursos didáticos elaborados para Internet que atendam as especificidades da modalidade de EAD (dialogicidade, construção da autonomia e linguagem própria), em consonância com o projeto pedagógico do curso, e os materiais educacionais que atendam a abordagem interdisciplinar e contextualizada que favoreçam a integração dos conteúdos ofertados no âmbito do curso. Em sentido mais amplo, compreendem mídias, recursos e ferramentas desenvolvidos ao longo do tempo, e respectivos procedimentos e metodologias de utilização, que viabilizam a comunicação e veiculação de informação. Aplicadas ao ensino a distância, são os recursos que criam os meios necessários ao desenvolvimento da comunicação entre os sujeitos, basicamente envolvendo tutores, professores e estudantes. As TICs são constituídas por diferentes mídias e tecnologias, síncronas e assíncronas, tais como ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, blogs, chats, tecnologias de telefonia, teleconferências, videoconferências, TV convencional, TV digital e interativa, rádio, programas específicos de computadores (softwares), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD, DVD, Memória Flash, etc.), entre outros. Com a

		<p>constante integração de mídias em aparelhos eletrônicos, as TIC também se configuram com a combinação dos elementos citados.</p> <p>Constituem-se importante pilar da educação a distância como modalidade educacional, pois a mediação didático-pedagógica nos processos acadêmicos ocorre, também, com a utilização de das tecnologias de informação e comunicação (TIC), com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.</p>
37.	Titulo de Doutor	Segundo nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de tese em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de doutor. Serão considerados os títulos de doutorado, obtidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , avaliados e reconhecidos pelo MEC, ou títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.
38.	Titulo de Especialista (pós-graduação lato sensu)	Curso em área específica do conhecimento com duração mínima de 360 horas (não computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente, nem o destinado à elaboração do trabalho de conclusão de curso) e o prazo mínimo de seis meses. Pode incluir ou não o enfoque pedagógico. Confere certificado (Cf. Resolução CNE/CES nº 01/2007).
39.	Titulo de Mestre	Primeiro nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de dissertação em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa/produto com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de mestre. Serão considerados os títulos de mestrado acadêmico e profissional, obtidos em Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , avaliado e reconhecidos pelo MEC, ou títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.
40.	Turno Integral	Curso ofertado inteira ou parcialmente em mais de um turno (manhã e tarde; manhã e noite; tarde e noite) exigindo a disponibilidade do estudante por mais de 6 horas diárias, durante a maior parte da semana.
41.	Turno Matutino	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida até às 12h, todos os dias da semana.
42.	Turno Noturno	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida após as 18h, todos os dias da semana.
43.	Turno Vespertino	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida entre às 12h e 18h, todos os dias da semana.
44.	Tutoria a Distância	O tutor a distância atua a partir da instituição mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes e referenciado aos polos de apoio presencial. São atribuições do tutor a distância: esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências; promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos; participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem.
45.	Tutoria Presencial	O tutor presencial atende os alunos nos polos, em horários preestabelecidos. São atribuições do Tutor presencial: auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis; participar de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam.
46.	Unidade Curricular	Unidade curricular é a unidade de ensino com objetivos de formação próprios, correntemente designados por cadeiras ou disciplinas.
47.	Vagas anuais autorizadas	Número de lugares destinados ao ingresso de estudantes em curso superior, expressas em ato autorizativo, correspondente ao total anual, que a instituição pode distribuir em mais de um processo seletivo. No caso das instituições autônomas, consideram-se autorizadas as vagas aprovadas pelos colegiados acadêmicos competentes e regularmente informadas ao Ministério da Educação, na forma do artigo 28 do Decreto 5.773/2006.
48.	Vagas anuais	Número total de vagas disponibilizadas nos processos seletivos constantes dos editais

	oferecidas	expedidos pela instituição.
--	-------------------	-----------------------------