

4 Sobre um curso de Mestrado em Design a distância

Neste capítulo são apresentadas algumas considerações sobre o reconhecimento legal de cursos na modalidade a distância e um breve relato sobre um curso de Mestrado em Design na modalidade presencial. O objetivo é abrir as discussões sobre as possibilidades de criação de um curso de mestrado em Design, *stricto sensu*, na modalidade a distância. Para tanto, considera-se um debate em torno das características de um curso de mestrado presencial e as perspectivas para uma formação a distância, desenvolvida a partir de entrevistas realizadas com coordenadores de cursos de mestrados presenciais. Este estudo servirá de base para a realização de uma problematização que poderá vir a nortear uma proposta a distância.

4.1 Mestrado, o reconhecimento da modalidade a distância

Como foi visto nos capítulos anteriores, muitas têm sido as aplicações dos recursos da Internet na educação a distância abrangendo diferentes tipos de cursos. No tocante a pós-graduação *stricto sensu*, regulada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ainda não existe a oferta de cursos designados na modalidade a distância. Ocorre, porém, com frequência, a iniciativa do uso de recursos da educação a distância em cursos presenciais, nas quais destacam-se as experiências de algumas instituições tais como, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, mais recentemente, as universidades Norte Paraná (Unopar) e Federal do Ceará (UFC).

A PUC-Campinas adotou o ensino a distância em cursos de pós-graduação *stricto sensu* implantando, em 1998, o projeto de Virtualização Parcial por Educação a Distância Mediada por Computador (EDMC)²⁰ como opção no curso de Mestrado em Informática (Britto, 2001). Segundo Britto (op. cit.), os

²⁰ A metodologia denominada Educação a Distância Mediada por Computador (EDMC) consiste no uso de recursos de comunicação via Internet para mediação pedagógica, entre os quais bate-papo, listas de discussão, páginas de conteúdo, áudio e vídeo em tempo real (Loyolla & Prates, 2000).

professores relataram maior produtividade na orientação nesse meio porque passou a ter menos dispersão e mais foco no trabalho. Entretanto, a infra-estrutura de telecomunicações da época apresentou-se como um fator negativo à experiência, por exemplo, inviabilizando a realização de videoconferências. Embora haja o relato de sucesso dessa experiência (Loyolla & Prates, 2000), atualmente não há o oferecimento desse curso pela PUC-Campinas, nem consta na Capes registro de reconhecimento do curso de Mestrado em Informática na área de concentração Gerenciamento de Sistemas de Informação (Capes, 2007a).

Com programas reconhecidos pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), consta a UFSC, como já foi citado no item 2.3, que adotou recursos típicos da educação a distância no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção (PPGEP), denominando o modelo como “Presencial Virtual” (Paz et al., 2003). Existe também a parceria realizada entre a Unopar e a UFC que resultou na implantação do “Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação em EAD”, com apenas 20% de carga horária presencial a ser desenvolvida em unidades conveniadas nas cidades de Brasília, Fortaleza, Londrina, Salvador e São Paulo (Unopar & UFC, 2006). Essas instituições estão prevendo atividades a distância em seus programas, respeitando as normas previstas na legislação para a modalidade a distância.

Sob o aspecto legal, a Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, determina que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância estão sob as mesmas condições dos cursos presenciais, como confere o seu art. 3º:

Art. 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei 9.394, de 1996, obedecendo às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais.

§ 2º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais (Brasil, 2001).

O credenciamento de instituições para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância é regulamentado pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, devendo ser formalizado junto ao órgão responsável, tendo como requisitos os itens descritos no art. 12 do Capítulo II do referido Decreto:

- I — habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;
- II — histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;
- III — plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;
- IV — plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;
- V — estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;
- VI — projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;
- VII — garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;
- VIII — apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;
- IX — apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-signatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;
- X — descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:
 - a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;
 - b) laboratórios científicos, quando for o caso;
 - c) pólos 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;
 - 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, 2005).

Parece não haver dúvida de que, em um país como Brasil, a formação pós-graduada de pesquisadores e professores é bem vinda e precisa ser incentivada. Parece claro, também, que a disponibilidade de recursos tecnológicos, a definição de estratégias de utilização e a possibilidade da comunicação proporcionada pelas tecnologias da informação e comunicação não oferecem mais obstáculos para o oferecimento de cursos online de qualidade. Argumentos a favor, não faltam. Mas, o que falta, então? Foge ao escopo deste trabalho de pesquisa perscrutar os motivos que impedem o oferecimento de cursos nessa modalidade, mas permanece o desafio de lançar as bases, desenhar um pano de fundo que permita vislumbrar, em futuro próximo, uma solução para esta questão.

4.2 Mestrado em Design: panorama de um curso presencial

Como base para a apresentação de um curso de Mestrado em Design na modalidade presencial foi escolhido o curso de Mestrado em Design da PUC-Rio, em virtude de sua importância histórica e de sua projeção no cenário da pós-graduação em Design no Brasil²¹.

Em 1994, o Departamento de Artes deu início ao seu Programa de Pós-graduação em Design, PPGDesign, pioneiro na América do Sul, através do qual oferece os cursos *stricto sensu* de Mestrado e de Doutorado em Design.

O curso de Mestrado em Design foi recomendado pelo Grupo Técnico Consultivo GTC/CAPES em 12 de novembro de 1997 (Portaria n.º 2.530, de 4/12/1998). Foi avaliado pelo Conselho Técnico Científico da Capes no triênio 1998/2000 com conceito 4 e avaliado pelo mesmo Conselho no triênio 2001/2003 com conceito 5²². O Programa de Pós-graduação em Design da PUC-Rio, desde

²¹ O texto que será apresentado teve por base documentos diversos, na sua grande maioria, oriundos de fontes como relatórios, notas pessoais, site do PPGDesign, editais, projeto do curso de Mestrado em Design da PUC-Rio etc. Em virtude da diversidade dos tipos de documentos, não serão feitas referências aos mesmos no corpo do texto, estando todos, contudo, listados na bibliografia.

²² O curso de Doutorado em Design foi recomendado pelo Conselho Técnico Científico da CAPES, OF/CTC/CAPES n. 435/2002, datado de 25/11/2002. Na avaliação do Conselho de 2003, o PPGDesign obteve conceito 5.

sua criação, tem trabalhado com afinco na consolidação da pesquisa em Design no País.

Tendo por meta a formação de docentes pesquisadores e de recursos humanos na área do Design, com vistas ao desenvolvimento tecnológico, científico e cultural brasileiro, o PPGDesign tem direcionado seus esforços no sentido de capacitar pesquisadores e profissionais interessados em aumentar seu potencial de geração, difusão e otimização de conhecimentos estéticos, tecnológicos, históricos, entre outros, relacionados ao Design.

O investimento na preparação de pós-graduados, pesquisadores e profissionais de alta qualidade, além de ser de grande importância na área do Design, é imprescindível para a constituição de massa crítica competente e devidamente habilitada para fundamentar, sistematizar e discutir, entre outros, o corpo de conhecimento, a metodologia, o modo de atuação, a aplicação e os resultados do Design.

Para obtenção do grau de mestre, faz-se necessário cumprir 24 créditos em disciplinas do PPGDesign e de outros programas de pós-graduação externos a este, sendo 6 créditos cursados nas seguintes disciplinas: Procedimentos Metodológicos de Pesquisa em Design e Seminário de Desenvolvimento de Dissertação; 3 créditos cursados em uma das duas disciplinas obrigatórias de fundamentação em Design: Teoria e Crítica do Design ou História do Design; 6 créditos cursados em disciplinas de Estudo e Pesquisa de Mestrado I e II; 3 créditos cursados em disciplina eletiva pertencente à linha de pesquisa da dissertação do mestrando; 3 créditos cursados em disciplina eletiva do programa; 3 créditos cursados em disciplina eletiva fora do programa. Além do cumprimento dos créditos o aluno precisa ser aprovado em exame de Língua Estrangeira, além de apresentar, defender e ter aprovada sua dissertação.

A duração prevista para a realização do curso de Mestrado é de no máximo 24 meses, incluindo a defesa de dissertação, sendo possível obter uma prorrogação, a critério da Pró-Reitoria de Pós-graduação da Universidade.

O PPGDesign tem por área de concentração “Design e Sociedade”, que engloba estudos sobre os múltiplos aspectos e as várias interfaces do Design

com a Tecnologia, a Arte, as Ciências Humanas e Sociais, com destaque para as influências recebidas e as conseqüências da prática do designer para a cultura, a sociedade e o meio ambiente, tendo por fio condutor a investigação de suas relações com os usuários e com o processo produtivo. Esta área de concentração, “Design e Sociedade”, forma um campo específico de conhecimento que constitui a referência central dos estudos e pesquisas em desenvolvimento.

Os professores orientadores credenciados no PPGDesign e que atuam no curso de Mestrado têm formação pós-graduada diversificada. A multiplicidade de interesses enriquece o curso e amplia o leque de temas que são tratados nas dissertações dos alunos e nos projetos vinculados aos 10 laboratórios de pesquisa coordenados por estes docentes.

Esta diversidade propiciou a consolidação de três grandes linhas de pesquisa, a saber: Design: Comunicação, Cultura e Artes; Design: Ergonomia e Usabilidade e Interação Homem-Computador; Design: Tecnologia, Educação e Sociedade.

As disciplinas obrigatórias do Mestrado em Design, todas de três créditos, incluem questões metodológicas, história, teoria crítica do design e, mais duas disciplinas de estudo e pesquisa de mestrado. O elenco de 25 disciplinas eletivas, também com três créditos, foi composto em função das linhas de pesquisa e da especialidade dos docentes do PPGDesign.

O sistema de orientação é majoritariamente presencial, não descartando, contudo, o uso de recursos de Internet, quando necessário. As aulas são presenciais, com duração de 3 horas cada. As avaliações nas disciplinas são realizadas de forma livre, de acordo com o que estabelece cada professor. Podem ser seminários, trabalhos escritos individuais ou em grupos, artigos para publicação, entre outros.

Normalmente, os alunos cumprem os créditos das disciplinas obrigatórias e eletivas em um ano, reservando o segundo ano para o desenvolvimento da pesquisa. No início do segundo ano, o PPGDesign promove um seminário de qualificação, no qual todos os alunos apresentam o andamento

de suas pesquisas para professores do Programa e demais alunos dos cursos de mestrado e de doutorado.

As dissertações são defendidas para uma banca composta pelo orientador, pelo co-orientador, quando for o caso e, por mais três membros: um professor do programa, pertencente a um laboratório de pesquisa diverso do orientador; um membro externo, obrigatoriamente de fora da PUC-Rio e um membro suplente, de livre escolha, entre os professores do PPGDesign.

O curso de Mestrado em Design da PUC-Rio tem servido de inspiração para o desenvolvimento de novas propostas de cursos dessa natureza no Brasil. A adoção de melhorias aos processos mantém sua estrutura sob constante avaliação, tanto interna como externa. A interna realizada por meio de reuniões com os professores do programa e a externa, pela Capes, como nos demais cursos do País.

4.3 Perspectivas para uma formação a distância

Como foi visto nos capítulos anteriores o comprometimento da instituição destaca-se como de fundamental importância para os processos de elaboração de propostas de cursos a distância, com destaque para o papel dos professores no processo. Com essa preocupação, foi realizada uma pesquisa junto aos cursos de Mestrado em Design, por meio de entrevistas com seus coordenadores.

O desenvolvimento dessas investigações foi adaptado a partir do Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS), que tem como objetivo ouvir detalhadamente aquilo que o entrevistador tem a dizer, da forma mais livre possível (Nicolacci-da-Costa, 2006). Esse método inspirou a forma de elaboração do roteiro e aplicação das entrevistas.

Por uma questão de interesse específico na formação avançada em Design, inicialmente foram entrevistados dois professores de programas de pós-graduação em Design, constituindo-se esta amostra como piloto da presente pesquisa. As entrevistas foram realizadas com professores de instituições de

ensino diferentes, localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Uma entrevista com um representante da ESDI-UERJ e outra, com um representante da PUC-Rio.

Em uma segunda etapa foram entrevistados alguns coordenadores dos cursos de Mestrado em Design compreendendo as regiões Nordeste (UFPE), Sudeste (PUC-Rio e Unesp-Bauru) e Sul (UFPR) do País. A opção por entrevistar coordenadores de curso foi guiada pela intenção de investigar a constituição do curso a partir de uma visão geral do processo, bem como de suas particularidades, uma vez que todos os coordenadores são professores dos programas acima citados.

Os dados foram coletados na forma de entrevistas individuais gravadas, com cerca de cinquenta minutos de duração e, posteriormente transcritas na íntegra. As entrevistas foram realizadas tendo por base um roteiro estruturado definido a partir de conversas informais, observações pessoais e das entrevistas-piloto.

Os tópicos abordados foram: o papel da pesquisa em Design; a caracterização de um curso de mestrado; a orientação de alunos; a avaliação; a qualidade e; o uso das tecnologias da informação e da comunicação no ensino presencial. A definição desses tópicos objetivou principalmente, identificar, a partir da visão do professor, as características de um curso de mestrado em Design na modalidade presencial. Além disso, foi oportuno também para conhecer as expectativas e preocupações dos coordenadores de curso em relação à educação a distância.

Sobre o papel da pesquisa em Design

De um modo geral, os entrevistados entendem a pesquisa em Design como um fator de avanço e consolidação do campo em termos de construção do conhecimento. Nas falas dos entrevistados *Zeta* e *Delta*, por exemplo, a pesquisa foi descrita como uma ferramenta capaz de ampliar o campo da reflexão sobre o Design e consolidar a área.

É o mesmo papel da pesquisa em qualquer área do conhecimento. É estabelecer de forma sistemática um olhar sobre os problemas da área, no caso do Design é um olhar na busca de caminhos, de soluções, de

alternativas e até abordagens sobre os estudos desses problemas, dessas questões que são colocadas dentro da área de conhecimento da gente, como é o caso do Design (Zeta).

Eu acho que a pesquisa favorece muito a consolidação da nossa área de atividade [...] já existe assim uma identidade no design brasileiro e isso talvez a gente não consiga visualizar, mas quem está fora já consegue, de fato, enxergar, eu acho que muito por conta da pesquisa. Eu acho que a pesquisa vem muito colaborando para a consolidação da nossa área (Delta).

Foi interessante notar que, mesmo abordando a questão de formas diversas, a preocupação com a ampliação do campo de Design esteve presente em todas as falas, com destaque para o estabelecimento de pós-graduações a partir do desenvolvimento e maturidade da área de conhecimento.

A pós-graduação é uma consequência de maturidade de pesquisa na área de conhecimento, então nós, da área de Design, num caminho de 25, 30 anos de trabalho prático, de buscas de caminhos teóricos e de pesquisa também pra consolidar e daí surgir as pós-graduações. Então, a área de conhecimento que não tem a maturidade de pesquisa, ela não tem como estabelecer uma pós-graduação (Zeta).

Sobre a caracterização de um curso de mestrado

Nas entrevistas, o tema foi abordado a partir de questões que buscavam identificar especificidades do curso de Mestrado em Design, bem como relacionar algumas estratégias e técnicas utilizadas na prática em sala de aula.

Os entrevistados apresentam um discurso comum em relação ao curso de mestrado. Para eles, a vivência do curso cria um ambiente favorável à troca de informações, compartilhamento de experiências e construção do conhecimento.

Na pós-graduação a relação conhecimento e os agentes envolvidos, ou seja, docentes e discentes, ela se dá pela troca. Então, há o compartilhamento de informações, de abordagens, de olhares sobre questões... do docente que é quem gerencia o processo de conhecimento em sala de aula, mas não se limita ao docente (Zeta).

O entrevistado Zeta entende que um curso de pós-graduação *stricto sensu* caracteriza-se pela abordagem investigativa, crítica e dinâmica do conhecimento, como demonstrado em sua fala:

O que caracteriza um curso a nível de mestrado e ou doutorado é primeiro a abordagem investigativa que aquele curso permite para o aluno; abordagem crítica entre aluno e docente; a dinâmica do conhecimento que é gerada dentro da sala de aula e através dos projetos de dissertações e tese e também; da política dentro da universidade que permite com que os cursos sejam flexíveis o suficiente para não estagnar, ou seja, eles não podem ser tão amarrados às grades e às formalidades acadêmicas [...] na pós-graduação você não pode conceber o ensino e aprendizagem com engessamento de qualquer natureza, seja do currículo ou da estrutura do curso, seja do [...] entre professor e aluno, do compartilhar, seja na forma como a universidade investe na pós-graduação.

Alguns entrevistados discorreram livremente sobre como é constituído o curso em sua instituição. Emergiram desses discursos especificações em relação ao formato das disciplinas. Segundo o entrevistado Gama, as disciplinas são ministradas em sala de aula e apresentam-se em dois tipos, umas mais reflexivas e outras mais práticas ou dirigidas. Além desse formato, o entrevistado relatou uma disciplina constituída por palestras realizadas por professores, pesquisadores e profissionais de fora do programa. Cada aula aborda um tema diferente podendo ser proveniente, também, de outras áreas de conhecimento, mas sempre relacionado com o Design.

... não recebemos só designers, além das pessoas com formação em Design, nós recebemos engenheiros, arquitetos, fisioterapeutas, publicitários, artistas plásticos. É uma forma de introduzir conceitos de Design e dessa interface que o Design faz com essas diversas áreas, com essas pessoas que não são provenientes do Design (Gama).

Segundo esse entrevistado, o formato permite que o aluno discuta conteúdos que vão além da sua própria pesquisa como uma forma de ampliar sua visão sobre o campo do Design.

Ainda em relação ao formato da disciplina, dois entrevistados relataram disciplinas ministradas em conjunto por dois professores, cada um contribuindo com sua área de conhecimento. Essa inserção de áreas do conhecimento próximas ao Design, seja no programa ou por meio de disciplinas fora do departamento, amplia a visão do aluno proporcionando uma maior percepção das interações entre as áreas.

Quanto às estratégias e técnicas utilizadas em sala de aula destacaram-se, na fala dos entrevistados, a discussão de textos, a apresentação de seminários e a produção de textos na forma de artigos.

Nós fazemos com que o aluno participe na construção do conhecimento. Uma das técnicas que a gente usa muito é da discussão dos seminários e da própria construção, o aluno traz sua contribuição sobre o que está sendo tratado na sala de aula. Então o aluno não é passivo... E um procedimento que adotamos recentemente é que todos os trabalhos que o aluno produz para a disciplina, que ele seja em forma de artigo (Delta).

Segundo o entrevistado Epsilon, uma aula direcionada ao mestrado tem que dar subsídios para o aluno desenvolver um referencial teórico compatível com os estudos de pós-graduação *strito sensu* e criar articulações com os projetos de pesquisa individuais dos alunos.

Foram abordadas, ainda, questões referentes à forma como o professor prepara-se para as aulas. Os entrevistados Epsilon e Zeta descreveram, de forma semelhante, as estratégias empregadas, tais como a seleção de uma bibliografia referencial, textos para leitura, a síntese ou preparo de conteúdos expositivos e, dinâmicas de leitura e discussão desse material em sala.

Eu preparo as aulas sempre em função de uma bibliografia. Minha pergunta é sempre assim, qual a leitura que eu gostaria que fizéssemos nessa disciplina? Qual a leitura que eu acho fundamental, que eu acho importante, que os alunos tenham contato. [...] quais são as questões fundamentais ligadas a essa disciplina que vão servir de ponto de partida para o aluno pensar... (Epsilon).

... gente tem um programa que tem que ser dado com o aluno, com conteúdo básico, conteúdos norteadores que vão ser seguidos na disciplina. A gente prepara esses conteúdos e trago bibliografias, tanto da minha parte em termos de conhecimento, de experiência em pesquisa, do que eu considero na literatura como clássico como coisas mais atuais de meios científicos [...] no momento da sala de aula, a gente trabalha geralmente da seguinte forma: eu dou algum material expositivo com slides, vídeos, o que for. Deixo esse material expositivo de caráter exclusivamente teórico ou de resultados de pesquisa empíricas minhas ou de outros colegas e a gente trabalha com aulas expositivas e dinâmicas que pode ser desde debates, simulações de situações até trabalho em grupo... (Zeta).

Observa-se que, em geral, são empregadas estratégias pedagógicas semelhantes nos diferentes cursos de mestrado em Design, tendo por base a

distribuição de textos e referências, discussão desse material na forma de debates, apresentação oral e a produção de material escrito.

Nas entrevistas foi inserida a questão da disponibilidade do material de conteúdo das disciplinas em um ambiente virtual. Nesse aspecto, todos os entrevistados mostraram-se abertos, principalmente, à distribuição do material, porque é uma atividade que já vem sendo realizada no ambiente presencial, ou seja, já está fazendo parte da cultura do aprendizado. Por outro lado, alguns apresentaram receios quanto ao desenvolvimento das dinâmicas de ensino pela Internet, uma vez que essa atividade ainda não é muito comum no ensino presencial.

Sobre a orientação de alunos

Com relação ao modelo de orientação adotado no ensino presencial nos cursos de mestrado em Design, os entrevistados declararam dois tipos, coletiva e individual. A orientação coletiva é aplicada para tratar de assuntos relativos à metodologia de pesquisa, abordando aspectos de interesse comum aos orientandos. As orientações individuais são voltadas às questões mais específicas da pesquisa do aluno e, em geral, discutidas a partir de sua produção.

No primeiro momento a orientação é coletiva com todos os meus alunos orientandos para que eles se conheçam e eu discuto as questões gerais para todos eles, de orientação, problemas comuns e depois, em certo momento da orientação, eu faço personalizada. Cada aluno tem uma hora comigo. As orientações se dão semanalmente com demanda semanal de produção para os alunos. Lógico que com alguns funciona, com outros não, depende da dedicação do aluno. A gente estabelece um calendário de reuniões semanais onde eu estou disponível para eles, e a gente estabelece demandas [...], algumas podem ser por semana, ou quinzenais, ou mensais, mas eles têm tempo de fazer alguma produção. E essa orientação se dá nesses dois momentos, primeiro coletivo, depois individual e, em alguns momentos volta a ser coletivo também, se começar a haver muita conexão entre os trabalhos (Zeta).

Quanto à periodicidade de encontros, todos os entrevistados disseram manter um contato regular com o aluno para orientação, geralmente semanal. Por outro lado, o entrevistado Delta ressaltou sua preocupação em relação ao compromisso nessa atividade que, geralmente, tem a metodologia mais livre, definida entre orientador e orientando. O entrevistado sugere que essa relação

poderia ser mais reforçada pela forma como o programa define o processo de orientação.

Infelizmente a orientação, ela é definida entre orientando e orientador. Existe muito comprometimento de alguns orientadores e essa relação, orientando-orientador, é dada de uma forma muito efetiva e, em outros casos, não [...] eu acho que, na verdade, orientação, ela deveria ser contada como carga horária e ser registrada e fazer parte do escopo, ou ser adicionada à disciplina, ou contar crédito em alguma coisa de forma que houvesse mais compromisso. Porque eu já vi vários orientandos [...] ficar horas esperando seus orientadores e eles não estão lá e eles voltam tristes e nisso vai uma semana, duas, três... e isso desestimula muito o processo de orientação (Delta).

Além desses encontros presenciais, três entrevistados apontaram o uso da Internet no curso presencial como ferramenta de comunicação para orientação a distância. O entrevistado Gama descreve uma situação em que a orientação a distância é empregada para atender alunos que fazem o curso de mestrado presencial, mas moram em outras cidades.

A gente tem muitos alunos que são de fora. Quando eles estão fazendo créditos eles ficam debaixo da asa... depois não dá, é muito caro. A gente faz muita coisa, aliás, a maioria das coisas é via internet, e-mail e coisa mais grave, fala por telefone. Eles mandam material para eu ler... e não sou só eu que faz isso, muitos fazem assim (Gama).

Em uma situação similar, o entrevistado Epsilon chama a atenção para a necessidade da presença física nos momentos de orientação. Por outro lado considera que a orientação por e-mail tende a um caráter mais objetivo e, dessa forma, pode ser mais produtiva.

... às vezes eles me mandam pedaços de coisas escritas... orientação por e-mail, em geral tem funcionado assim, orientando manda um texto ou alguma dúvida sobre bibliografia, pede uma orientação bibliográfica. São coisas que dão para resolver escrevendo. Agora aquelas perguntas... 'estou perdido não sei o que faço'. Isso é mais difícil por e-mail [...] é outra dinâmica [...] às vezes até pela expressão da pessoa na hora de falar aquilo te dá um estalo [...] por outro lado, pode ser que essas orientações muito objetivas, que eu acho que vai ser a tendência da orientação por e-mail, quem sabe isso possa ser produtiva, talvez a gente perca menos tempo (Epsilon).

A fala do entrevistado Zeta descreve sua experiência com orientação a distância na qual relata o uso combinado do e-mail para orientações mais específicas, e da comunicação por voz via Internet para reuniões de orientação coletivas ou individuais.

Eu fiz... orientação a distância e funcionou bem. [...] a gente trabalhava via *skype* e troca de correspondência via e-mail para questões específicas, [...] eles mandavam texto para mim, eu lia e dava *feedback* via e-mail para eles. Fazia as correções e mandava por e-mail. E, nas reuniões que a gente tinha coletiva, a gente discutia os problemas gerais e até algumas coisas individuais a partir do que foi comentado no texto via e-mail. Então funcionava muito bem. Tinha o suporte do e-mail e as reuniões presenciais virtuais que eram pelo *skype*, elas trabalhavam super-bem ao complemento das informações que estivessem faltando (Zeta).

Os momentos de orientação constituem-se em um universo de interação, proporcionado pela troca de informações, pela riqueza das discussões, pela análise de resultados e avaliação da produção. Nesse meio, o orientador assume o papel de coordenador do processo de aprendizagem, semelhante com o que acontece na educação a distância. Na verdade, essa postura vem se desenvolvendo a partir da formação dos novos paradigmas da educação, não é uma atribuição exclusiva da educação a distância, porém, nessa situação, ela tem se tornado mais evidente.

Sobre a avaliação

No modelo adotado pela da educação brasileira, a avaliação consiste em um componente essencial no processo educacional (Brasil, 1996). Nas entrevistas, as questões relacionadas à avaliação buscaram identificar critérios que são utilizados pelos professores em um curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Quanto à avaliação em sala de aula, os entrevistados discorreram sobre a qualidade do trabalho científico desenvolvido, geralmente, na forma de trabalhos escritos, apresentação de seminários e produção de artigos.

Na avaliação da disciplina eu uso a questão do texto que eles produziram, artigo, ensaios, dependendo do que foi solicitado. A qualidade do texto em termo de conteúdo, de coesão e coerência na redação científica; a qualidade da redação científica; a estrutura do texto científico; leiturabilidade do texto, se está conseguindo fluir bem, se está dentro do escopo da disciplina. E,

também, como todos eles, muitas vezes, apresentam o texto sob forma de seminário, a gente também avalia a qualidade dos *slides* e a qualidade da apresentação do aluno, se ele apresenta no tempo certo, se ele tem fluência na apresentação, se ele domina bem o tema, se ele fala adequadamente, se apresenta bem nesse sentido e, também, a qualidade dos *slides* que ele apresenta (Zeta).

Além disso, os entrevistados evidenciaram o caráter subjetivo da avaliação, considerando a participação do aluno durante todo o curso, nas disciplinas, por meio de suas contribuições, envolvimento nas discussões e interesse no curso.

Quanto à avaliação do trabalho final do curso, o rigor científico foi o discurso comum entre os entrevistados, com destaque para a metodologia, organização e a contribuição científica da pesquisa.

Tendo em vista as variáveis consideradas pelos professores no processo de avaliação, alguns entrevistados demonstraram certa apreensão em relação aos critérios para realização desse processo na educação a distância. Essa preocupação depreende-se, principalmente, da interação mediada por computador, uma vez que essa condição requer adaptação e construção de novos instrumentos de avaliação, considerando a natureza da educação a distância.

Eu acho que se houver um acompanhamento como se faz no presencial [...], você pode ter o mesmo rigor, porque a gente já teve algumas experiências. Eu já orientei alunos que tiveram que se afastar por n motivos, [...] e se tiver o compromisso de ter essas trocas constantes você consegue também rigor na avaliação. Você pode também construir instrumentos para avaliar, é interessante você ter instrumentos de avaliação para você manter esse rigor (Delta).

Mesmo no ensino presencial, a discussão em torno da avaliação da aprendizagem do aluno é uma preocupação constante dos participantes do processo educacional. As experiências de cursos a distância mostram que os processos de avaliação devem ser considerados ainda na fase de planejamento, incluindo a capacitação dos professores para desenvolver novos recursos de monitoramento do processo de aprendizagem. Na educação a distância, a avaliação consiste em um processo compartilhado, do qual participam professores

tutores, monitores, orientadores, coordenadores e alunos, por meio da auto-avaliação.

Sobre a qualidade

Nas entrevistas, o tema qualidade foi dirigido de forma a inferir o que pode ser considerado critério de qualidade em um curso de mestrado, sob o ponto de vista dos coordenadores de curso.

A avaliação da Capes foi uma expressão recorrente na fala da maioria dos entrevistados. O entrevistado Gama alerta para a quantificação em função da qualificação, atribuída aos índices definidos pela Capes. Delta e Epsilon demonstram a mesma preocupação com relação à quantificação, mas reconhecem a importância desses índices no incentivo à produção científica do curso.

...mas, eu acho que nas avaliações, a Capes tem sido muito rigorosa, o Coleta Capes tem de certa forma balizado o rigor na pós-graduação, embora isso não signifique muito na sala de aula, mas pelo menos é um motivo para que o professor publique. Que o professor tente se qualificar cada vez mais (Delta).

...esses índices ainda retêm alguma coisa, eles são bons, alguns deles são bons instrumentos de avaliação, nunca sozinhos, é claro, nunca isoladamente. Por exemplo, a formação dos professores [...] e a atuação desses professores como pesquisadores, como pessoas que publicam, isso é uma coisa importante. É claro que isso acaba sendo avaliação em termos de quantidade e não de qualidade, para avaliar em termos de qualidade você teria que fazer uma burocratização tamanha da qualidade que eu acho que seria pior do que avaliar pela quantidade (Epsilon).

Além da formação e produção dos professores, o entrevistado Epsilon acrescenta como critérios importantes na avaliação de um curso, a produção dos alunos, a relação entre as áreas de concentração e as linhas de pesquisa, os laboratórios e os projetos de alunos.

De maneira geral os entrevistados entendem que o corpo docente é um elemento fundamental na qualidade dos cursos, especialmente no que se refere à produção científica.

Sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no ensino presencial

O uso dos recursos proporcionados pelas tecnologias da informação e da comunicação foi abordado sob dois aspectos: quais os recursos atualmente utilizados pelos professores no curso de mestrado presencial e qual a expectativa em relação a desenvolver atividades deste curso a distância.

Quando introduzido o tema educação a distância, quase todos os entrevistados afirmavam que não tinham nenhuma experiência nesse campo. Na seqüência de suas falas, porém, foram descritas algumas experiências de uso de recursos da Internet comuns à educação *online*, inclusive ambientes virtuais de aprendizagem.

Em seus relatos, todos os entrevistados afirmaram que utilizam os recursos da Internet em suas atividades, principalmente a comunicação por *e-mail* e a busca de informações em *sites*. Outro recurso descrito por dois dos entrevistados foi a formação de grupos de discussão em *sites* externos à instituição, que oferecem o serviço gratuitamente.

O entrevistado Delta informou que no seu programa foi adotada uma plataforma de ensino a distância como apoio ao ensino presencial, utilizada para distribuição de material, catalogação de referências e consulta.

É um espaço que utilizamos com bastante frequência. Você sabe que muito do que a gente usa em sala de aula são artigos que a gente traz de anais de congressos como forma de trazer uma informação bastante atual para o aluno. A gente, muita das vezes, tem que disponibilizar esses arquivos em um espaço que é virtual. Muito interessante é que nosso aluno já está muito familiarizado com essas mídias virtuais porque hoje desde criança o aluno já dialoga nos *chats*, já tem muito acesso a esses espaços. Então, entre os alunos têm uma troca muito grande e nós, professores, disponibilizamos todos os documentos no espaço [...] é claro que esses conteúdos, eu acho, no meu caso, eles têm que, obrigatoriamente, ter um acompanhamento presencial. Os professores têm que cumprir essa articulação, esse conhecimento que ele está disponibilizando, a interpretação desse conhecimento e as possíveis aplicações porque às vezes o aluno não tem essa amplitude de aplicação, ele não visualiza. Acho que é muito importante o presencial, mas eu acho que esses ambientes virtuais aumentam essa velocidade [...] o aluno tem uma ansiedade de ter contato com esse conhecimento. Eu acho que facilita muito essa troca (Delta).

Com uma proposta semelhante, o entrevistado Zeta afirmou que seu programa está em vias de adotar um sistema de educação a distância em apoio ao ensino presencial.

... o que a gente está tentando fazer agora com a universidade de [...] é usar o *software* que eles têm de ensino a distância para poder disponibilizar material de aula a distância para os alunos, deixar na *web*. A gente tem feito mais a nível de discussão e texto, mas a gente quer usar o sistema de educação a distância [...] para tentar aprimorar essa relação da gente com a *web* como instrumento de integração com os alunos (Zeta).

Esse tipo de experiência tem se mostrado muito recorrente nas instituições de ensino brasileiras. Elas adotam sistemas da educação a distância em suas ações presenciais como forma de ampliar o acesso à informação, as possibilidades de comunicação, a flexibilidade de tempo e espaços, entre outros.

Quando questionados sobre a possibilidade de um curso de Mestrado em Design a distância, alguns dos entrevistados demonstraram preocupação com a adoção dessa modalidade, ressaltando a necessidade de muito critério a respeito de como e quando utilizar a educação a distância. O entrevistado Zeta, por exemplo, acredita que a educação a distância pode ser utilizada como uma “alternativa” à educação presencial, quando a distância for, de fato, um obstáculo que impede o acesso ao processo educacional.

...eu acho que fazer um mestrado ou uma pós-graduação a distância é válido em situações em que aquele conteúdo não possa ser levado presencialmente, porque a educação a distância eu ainda acho que ela fica aquém da educação presencial. Eu acho que ela ainda não consegue suprir a questão humana, do contato, do olho-a-olho, da coisa direta, do *feedback*, então, por exemplo, você tem uma situação que é preciso um determinado grupo de pessoas deve ser capacitado a nível de mestrado, então essa educação seria feita a distância, alguns módulos serem dados presenciais e outros módulos ou parte desses módulos serem dados a distância (Zeta).

O grupo de entrevistados apresentou um discurso comum em relação às trocas realizadas no ambiente de ensino presencial. Nos relatos, consideraram que as aulas, as discussões, os momentos de orientação e até mesmo os momentos de descontração proporcionam uma experiência de aprendizagem tanto para o estudante como para o professor.

Quanto à perspectiva em relação ao ensino a distância para um curso de Mestrado em Design, quase todos os entrevistados se mostraram favoráveis, desde que todo o processo seja construído com muito critério e rigor, visando manter a qualidade do curso, representado pela fala do entrevistado Delta:

... eu acho que a gente tem que estar muito mais atento, eu acho que a Educação ela é muito importante, ela é o maior instrumento de transformação social. Eu acho que temos que ter muito cuidado, todo mundo é muito vulnerável e infelizmente tem pessoas com muito pouco critério... eu acho que esse ambiente é muito favorável à educação. É uma tendência muito clara do ensino a distância até para facilitar o acesso de populações que não tem oportunidade de deslocamento para centros por n motivos. A gente sabe que existem dificuldades para quem quer se graduar em outras regiões ou fora do País. Eu acho isso um facilitador, mas tem que ter muito rigor e, ela não pode está desvinculada de um acompanhamento presencial, mesmo que esse acompanhamento presencial seja também a distância, mas as avaliações todas têm que ser feitas com muito rigor e com muita responsabilidade (Delta).

A preocupação com a qualidade do ensino tem levado vários pesquisadores a desenvolver estudos, *softwares*, métodos, modelos e propostas com o objetivo de aprimorar as experiências de suas instituições em educação a distância, como discutidas nos capítulos 2 e 3.

Segundo Moran (2003c) existem muitas dificuldades na aceitação da educação *online*, dentre as quais merece destaque, o peso da sala de aula, tendo em vista que desde muito tempo aprender está associado a ir a uma sala de aula. Então, muitas vezes, tem-se o entendimento que a educação a distância vem para substituir o ensino presencial. Não se pode pensar na educação a distância como algo que venha substituir a educação presencial, e sim, como mais uma forma de aprendizagem. Como lembra o autor, “dentro de poucos anos essa discussão do presencial e do ensino a distância terá muito menos importância. Caminhamos para uma integração dos núcleos de educação a distância com os atuais núcleos ou coordenações pedagógicas dos cursos presenciais” (Moran, 2003c, p. 46).

Ainda segundo o autor, as experiências das instituições de ensino definirão qual o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual, uma vez que algumas disciplinas necessitam de maior presença física do que outras, tais como

as que utilizam laboratórios. O importante é experimentar diversas soluções para cada situação (Moran, 2004).

4.4 Caracterização de um curso de Mestrado em Design a distância

Nos capítulos iniciais da presente dissertação muitas questões relacionadas com a educação *online* e as possibilidades tecnológicas para sua implantação foram discutidas. Parece não haver dúvida de que as barreiras para a implantação de um curso de Mestrado *stricto sensu* a distância não estão certamente aí. A própria Capes, por intermédio do IV PNPG, como já foi visto em detalhes no capítulo 1, aponta para uma grande disparidade na distribuição entre as regiões do Brasil, com maior concentração de cursos de mestrado e doutorado na região Sudeste, seguida da região Sul. Com base nisto, recomenda que se dê prioridade a equidade dos programas de pós-graduação no Brasil, visando, entre outras ações, a flexibilização de modelos, a fim de permitir o crescimento do sistema e a atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e o desempenho da pós-graduação, assim como atender às novas áreas de conhecimento.

O Conselho Técnico e Científico da Capes regulamenta a solicitação de propostas de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo cursos de mestrado e doutorado na modalidade acadêmica e, curso de mestrado na modalidade profissional. Segundo a Capes, para a elaboração de uma proposta de curso de pós-graduação devem ser atendidos requisitos gerais, que compõem cinco categorias básicas de exigências: o comprometimento institucional, a competência técnico-científica na área do curso, a adequada definição da proposta do curso, o corpo docente e a infra-estrutura de ensino e de pesquisa, conforme descritos na Portaria nº. 088 de 27 de setembro de 2006:

§1º São requisitos gerais, aplicáveis às propostas de cursos de todas as áreas ou campos de conhecimento:

I - comprometimento institucional com o êxito da iniciativa, sendo requerida, no encaminhamento da proposta, a comprovação de ser o curso aprovado e apoiado pelos colegiados superiores e pelos dirigentes da instituição;

II — clareza e consistência da proposta, que deve apresentar indicadores que comprovem a elevada qualificação do corpo docente, áreas de concentração, projetos de pesquisa, estrutura curricular, ementa de disciplinas, critérios de seleção de alunos e outros elementos devidamente definidos, articulados e atualizados, considerado o perfil da formação profissional pretendida e o estágio de desenvolvimento da área no País;

III - competência técnico-científica para a promoção do curso, devendo a criação deste ser precedida da formação e maturação de grupos de pesquisa com produção intelectual relevante, em termos quantitativos e qualitativos, e em condições de assegurar a formação dos alunos na(s) área(s) de concentração prevista(s);

IV - quadro de docentes permanentes qualificado e suficiente para garantir a regularidade e qualidade das atividades de ensino, pesquisa e orientação do curso, no que diz respeito ao número, ao regime de dedicação ao programa e à competência acadêmica de seus integrantes;

V - infra-estrutura de ensino e pesquisa adequada para o desenvolvimento das atividades previstas, no que se refere a instalações físicas, laboratórios, biblioteca, equipamentos de pesquisa e de informática atualizados e disponíveis para a utilização de professores e alunos, conexões com a rede mundial de computadores, condições de acesso às fontes de informações multimídias e apoio administrativo, bem como os demais recursos relevantes para a área (Capes, 2006).

Nas orientações da Capes não constam diretrizes específicas para a modalidade a distância, apesar de a legislação determinar que devam ser definidos critérios para avaliação de cursos a distância, visando sua equivalência aos cursos presenciais.

A seguir, estão apresentadas algumas considerações que podem vir a nortear uma proposta de um curso de Mestrado em Design a distância. Como referência foram observadas a regulamentação da educação a distância, dada pelo o Decreto n.º 5.622, Capítulo II, art. 12 (ver item 4.1) em conjunto com as orientações da Capes para elaboração de proposta de cursos novos de pós-graduação *stricto sensu*, disponíveis no “Aplicativo para Proposta de Curso Novo — APCN” (Capes, 2005).

O Quadro 17 apresenta a identificação básica do conteúdo de uma proposta de curso novo de acordo com o APCN. Alguns destes itens, por sua natureza, são comuns em qualquer modalidade de curso, seja presencial ou a distância.

Quadro 17 — Identificação básica das informações solicitadas pelo APCN

Tela 1 — Identificação da IES
Tela 2 — Identificação dos Dirigentes
Tela 3 — Identificação da Proposta
Tela 4 — Infra-Estrutura Administrativa e de Ensino e Pesquisa
Tela 5 — Caracterização da Proposta
Tela 6 — Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa
Tela 7 — Caracterização do(s) Curso(s)
Tela 8 — Disciplinas do(s) Curso(s)
Tela 9 — Corpo Docente
Tela 10 — Produção Docente
Tela 10.1 — Produção Técnico-Científica e/ou Tecnológica
Tela 11 — Projetos de Pesquisa
Tela 12 — Consolidação - Docente/Disciplinas
Tela 13 — Consolidação - Corpo Docente: Vínculo e Titulação
Tela 14 — Consolidação - Corpo Docente: Orientação e Produção
Tela 15 — Informações Complementares/Críticas e Sugestões
Tela 16 — Documentos (anexos exigidos).

Fonte: Capes, 2005.

Para o contexto desta pesquisa foram abordados os itens do APCN que apresentam características específicas em uma situação de educação a distância. Nesta discussão será feita, também, quando oportuno, a introdução de alguns textos referentes ao curso presencial estudado, às experiências existentes de educação a distância e a fundamentação realizada nos capítulos anteriores, visando problematizar as questões concernentes a esta modalidade de ensino.

a) Infra-estrutura administrativa, de ensino e pesquisa

Este item compreende a infra-estrutura física, administrativa e de ensino e pesquisa e demais recursos necessários para o adequado funcionamento de um curso de pós-graduação.

Em um curso a distância, além da infra-estrutura da instituição sede, é necessária a definição de sistemas para: a organização dos pólos de EAD; a organização, a produção e distribuição do material didático; os processos de acompanhamento e avaliação; o processo de tutoria; o processo de orientação, quando for o caso; a rede que permite a comunicação entre os participantes do processo de ensino e; um modelo de gestão cooperativa. Esses sistemas são definidos no projeto do design instrucional, do qual o estudante é a referência

central, como mencionado nos capítulos anteriores. O estudante deve ter garantido suporte e acompanhamento em todo processo, visando à qualidade do ensino.

Nesse contexto, cabe ressaltar a organização dos pólos de EAD, que consistem em unidades de apoio ao ensino presencial localizados nas cidades onde o curso será oferecido. Essas unidades devem contar com uma infraestrutura que permita a realização das atividades acadêmicas e administrativas exigidas para um curso a distância, tais como: secretaria, que tem por atribuição dar apoio aos momentos presenciais e disponibilizar material de apoio aos tutores, além das demais atribuições comuns às secretarias de curso; serviços para permitir o acesso à biblioteca, videoteca e multimídia, tanto na sede como no pólo; espaços físicos para o atendimento pedagógico aos alunos; laboratórios de pesquisa; laboratório de informática adaptados para os momentos de interação mediados por computador e; sala para a realização de videoconferências.

Para um curso a distância, em termos de organização, torna-se necessário criar uma estrutura dentro de um planejamento sistemático, evitando a definição de modelos rígidos, considerando que este tipo de curso deve permitir ajustes constantes em sua estratégia de atuação. Nessa situação, o sistema deve preservar a organização, a funcionalidade e a identidade, entretanto permitir a flexibilidade, a criatividade, a autonomia e a auto-organização.

b) Caracterização da proposta

O item caracterização da proposta abrange a contextualização institucional e regional da proposta; o histórico do curso; as informações sobre cooperação e intercâmbio e; os tipos de associação de IES.

A contextualização institucional e regional tem por objetivo revelar a importância da proposta do curso no contexto do plano de desenvolvimento da IES e no desenvolvimento regional onde se insere o curso.

O oferecimento de um curso de Mestrado em Design a distância pode contribuir para a descentralização dos núcleos de pesquisa, para a definição de novos pólos de formação de pesquisadores fora do eixo Sul/Sudeste, onde estão

concentrados os atuais cursos de pós-graduação em Design, além de ampliar o número de designers com educação avançada no Brasil.

Outro item relevante na caracterização da proposta é a descrição das formas de cooperação e intercâmbio. São parcerias realizadas por meio de programas, acordos ou convênios com um período de duração pré-determinado. Essas parcerias contribuem para o desenvolvimento e avanço da área de conhecimento nas instituições e, em uma proposta de curso de pós-graduação a distância, essa contribuição se estende, principalmente, pela abrangência em regiões fora dos grandes centros de pesquisa, nas quais, geralmente, são definidas as instituições pólo.

Por exemplo, a Univima, instituição de ensino superior que oferece cursos a distância em parceria com outras instituições. Seu modelo utiliza como pólos de apoio presencial, a infra-estrutura de centros de ensino, tais como a Universidade Estadual e os Centros de Capacitação Tecnológica do Maranhão. Com essa iniciativa, a área de atuação da Univima tem se ampliado, capacitando pessoas que, em alguns casos, não tinham nenhuma perspectiva de formação em seu município.

Por fim, na caracterização da proposta devem ser descritos os tipos de associação entre as IES. Segundo o APCN, os tipos de associações podem ser: associação ampla, na qual duas ou mais IES se associam para co-patrocinarem a criação e manutenção de um programa ou curso de pós-graduação; associação parcial, na qual uma instituição vincula o programa, mas tem seu quadro docente reforçado por pesquisadores de outra instituição para uma atuação sistemática e regular e; associação temporária, realizada quando a IES deseja criar um programa de pós-graduação e, embora tenha grupos de pesquisa qualificados e produtivos, ainda não possui experiência em pesquisa e orientação para garantir o oferecimento do curso de forma autônoma. Além dessas formas de associação, a Capes vem estudando outras variações caracterizadas pelas instituições solicitantes.

Embora apresentem características distintas, tanto as formas de cooperação como os tipos de associação são favoráveis para viabilizar parcerias

na constituição de programas de educação a distância. Por meio da cooperação podem ser realizadas co-orientações, intercâmbio de alunos, atividades técnico-científicas, entre outros. As associações viabilizam, principalmente, a formação de quadro docente qualificado para o oferecimento de curso.

c) Caracterização do curso

Os elementos que caracterizam um curso de pós-graduação *stricto sensu*, segundo o APCN são: nível (mestrado ou doutorado), nome do curso, objetivos do curso e perfil profissional a ser formado, total de créditos para a titulação, periodicidade da seleção, quantidade de vagas oferecidas e área de concentração. Em uma proposta de curso na modalidade a distância, esses elementos devem ser equivalentes a um curso presencial.

O elemento norteador da caracterização de um curso é o objetivo. Nele é explicitada a meta que se deseja atingir, segundo a qual deverão ser definidas as demais características do curso. O curso de Mestrado Acadêmico em Design da PUC-Rio, por exemplo, tem por objetivos a formação de docentes pesquisadores e de recursos humanos na área do Design, com vistas ao desenvolvimento tecnológico, científico e cultural brasileiro; a capacitação de pesquisadores e profissionais interessados em aumentar seu potencial de geração, difusão e otimização de conhecimentos estéticos, tecnológicos, históricos, entre outros, relacionados ao Design e; preparar pós-graduados, pesquisadores e profissionais de alta qualidade.

Em uma situação de curso a distância podem ser incorporados como objetivos os benefícios esperados pela inserção do programa em outras regiões do País, tais como, contribuir para a descentralização de núcleos de pesquisa; atender às demandas de profissionais com educação avançada em outras regiões; além de democratizar o campo do conhecimento de Design.

d) Disciplinas do curso

Neste item devem ser definidas as disciplinas que fazem parte da proposta do curso. Para cada disciplina deve ser informado o nome; o nível ou modalidade

do curso a que esta se refere; o tipo de disciplina, se obrigatória ou eletiva; a carga horária; sua ementa e a bibliografia.

Na definição do conjunto de disciplinas que vai formar o currículo do curso de Mestrado em Design é importante proporcionar a flexibilidade, por meio da inclusão de disciplinas eletivas e de disciplinas obrigatórias de orientação que proponham desenvolver um acompanhamento sistemático das atividades de pesquisa dos alunos.

Na educação a distância o processo de ensino é mediado pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação. Na definição de uma proposta de um curso a distância é importante considerar o oferecimento de disciplinas com um caráter formativo em tecnologias da informação e em metodologia de estudos autônomos. Essas disciplinas têm o objetivo de capacitar os alunos tanto no uso das ferramentas de mediação da interação, como na prática da aprendizagem a distância.

As disciplinas deverão estar articuladas com os objetivos, conteúdos e as práticas definidas no projeto pedagógico do curso. Em um curso a distância, as disciplinas podem ser estruturadas de diversas formas, tantas quantas a criatividade permitir. Podem ser ofertadas tanto, disciplinas a distância — mediadas por alguma forma de tecnologias da comunicação —, como disciplinas presenciais, realizadas em unidades de apoio ao ensino presencial.

Em geral, os cursos definem um calendário de atividades. Essas atividades podem ser dirigidas para o estudo individual, para pequenos grupos de estudo ou, ainda, para todos os alunos da turma.

Para desenvolver as atividades a distância muitos cursos têm optado pela utilização de fóruns de discussão, sessões de bate-papo, publicação de textos na Internet, comunicação por e-mail etc. Essas ferramentas, normalmente, são reunidas em um ambiente virtual de aprendizagem e o acompanhamento do aluno é feito por tutores das disciplinas. Por outro lado, as atividades presenciais realizadas nas unidades de apoio contam com a supervisão de tutores locais, que dão suporte às videoconferências, aulas práticas, plantões pedagógicos e avaliações de aprendizagem. Também podem ser determinados momentos

presenciais durante o curso, nos quais deve haver o deslocamento de uma das partes, professor ou aluno, para um local comum.

e) Corpo Docente

A qualificação docente é um dos itens mais importantes em uma proposta de curso. Segundo os requisitos gerais da Capes, o corpo docente deve apresentar qualificação elevada com produção intelectual relevante e competência técnico-científica para o oferecimento do curso (Capes, 2007b, c). Além disso, exige um quadro permanente de docentes que garanta o funcionamento e a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e orientação.

Para mensurar os dados que garantam o atendimento desses requisitos, o APCN solicita informações sobre a constituição do corpo docente, a produção docente, a produção técnico-científica e/ou tecnológica (exclusivamente para proposta de mestrado profissional), os projetos de pesquisa, a participação de cada docente na oferta das disciplinas, o vínculo institucional, a titulação, a dedicação, orientações e produção docente.

Por meio da caracterização da proposta, já descrita na alínea 'b', as instituições podem definir o tipo de associação para a proposta de curso. Esse recurso permite, por meio da ampla associação, criar programas de pós-graduação vinculados a duas ou mais instituições. Com esse formato, as instituições se articulam para oferecer de forma conjunta um programa de pós-graduação. Nesse tipo de associação as responsabilidades e atribuições são compartilhadas desde a concepção da proposta que deve incorporar como docentes os integrantes das instituições formalmente associadas. Como consequência, os programas têm a possibilidade de formar um corpo docente com competência técnico-científica, ampliar as linhas de pesquisa, além de promover a troca de experiências.

A caracterização de propostas de forma associada pode se constituir em uma excelente estratégia para a formação de um curso de Mestrado em Design, principalmente, se for constituído na modalidade a distância. A adoção dessa modalidade amplia a inserção do Design, uma vez que pode ser planejada para atender regiões que ainda não possuem cursos de pós-graduação na área,

proporcionando a possibilidade de crescimento conjunto e equidade dos programas.

Com a abertura dada pela legislação que permite a regulamentação de cursos a distância em todos os níveis de educação, começa a haver uma sintonia entre a necessidade da sociedade e os aspectos legais do governo. Desde a primeira abertura legal²³ para o ensino superior a distância, Branco (2003, p. 425) apontou alguns possíveis caminhos para que as IES começassem a se adaptar a essa nova realidade, entre os quais estão a criação de uma “cultura de rede” no interior das instituições; a compreensão do que é educação a distância; a experiência de vivenciar a situação de ser um aluno a distância e a criação de comunidades virtuais de conhecimento.

Para uma geração criada no ensino presencial, uma proposta de ensino baseada na educação a distância, pode, ainda, causar certa apreensão. Na educação a distância, os formatos estão sendo criados; os instrumentos, construídos; os papéis, definidos, os resultados, avaliados e o sistema validado.

A capacitação para o uso de novos recursos didáticos, o fascínio causado pela tecnologia como um elemento de dispersão e a interação virtual em relação à interação proporcionada pela presença física ainda carecem de atenção. Por outro lado, a inserção de atividades desenvolvidas a distância em programas educacionais traz perspectivas em relação à ampliação da área de abrangência da educação, dentre as quais destacam-se as possibilidades de comunicação que colaboram para o desenvolvimento da pesquisa pela velocidade com que as informações são distribuídas, pelas oportunidades de trocas de experiências, pela facilidade de contactar pessoas, pesquisadores, estudiosos sem restrições geográficas.

²³ Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (revogada), conhecida como a portaria dos 20% por determinar esse percentual como limite para a carga horária de disciplinas de cursos superiores que poderiam ser ministradas na modalidade semi-presencial (Brasil, 2004b).