

Ensino a distância e desenvolvimento de quadros locais

(Comunicação ao Forum 2000 sobre regionalização e desenvolvimento, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 4-5 de Julho de 1996)

Por: *Hermano Carmo*

Universidade Aberta, ISCSP/UTL

Esquema:

1. O ensino aberto e a distância (EAD)
 - 1.1. A crise dos sistemas educativos contemporâneos
 - 1.2. Educação presencial, educação a distância e educação flexível
 - 1.3. Dimensão mundial do ensino a distância

2. O desenvolvimento
 - 2.1. A questão do desenvolvimento

 - 2.2. Áreas-chaves da educação para o desenvolvimento
 - Áreas transversais
 - Áreas específicas

3. O EAD e o desenvolvimento de quadros locais. Panorama global
 - 3.1. Educação para resolução de problemas básicos
 - 3.2. Reforço à educação formal: o exemplo da Tailândia
 - 3.3. Investimento na educação contínua

4. O EAD e o desenvolvimento de quadros locais. Modelos ibéricos
 - 4.1. Um modelo descentralizado: o caso espanhol
 - Aspectos globais
 - Os centros galegos
 - O Centro Regional da Estremadura

 - 4.2. O caso português
 - Aspectos globais
 - A rede de apoio presencial
 - Hipóteses de intervenção

Ensino a distância e desenvolvimento de quadros locais

(Comunicação ao Forum 2000 sobre regionalização e desenvolvimento, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 4-5 de Julho de 1996)

Por *Hermano Carmo*
Director do Gabinete de Planeamento de
Ensino da Universidade Aberta
Professor convidado do ISCSP/UTL

0. Resumo

A presente comunicação, pretende contribuir para uma reflexão sobre o papel do ensino a distância no desenvolvimento de quadros locais.

Num primeiro momento, procura-se desenhar o quadro de crise dos sistemas educativos contemporâneos e situar a contribuição da educação aberta e a distância como instrumento para a criação de respostas adequadas às necessidades educativas do fim do século.

Seguidamente, equaciona-se a problemática do desenvolvimento como desafio fundamental das sociedades modernas e propõe-se uma tipologia de áreas-chave integradoras de uma estratégia de educação para o desenvolvimento.

Num terceiro ponto, faz-se uma resenha do contributo do ensino a distância para o desenvolvimento de quadros locais nomeadamente por via da educação para a resolução de problemas básicos da população, pelo reforço a programas de educação formal convencional e pelo fortalecimento de programas de educação contínua.

Finalmente, descreve-se a contribuição de duas instituições ibéricas de ensino superior a distância, a Universidad Nacional de Educación a Distancia e a Universidade Aberta para o desenvolvimento de recursos humanos locais.

Ensino a distância e desenvolvimento de quadros locais

(Comunicação ao Fórum 2000 sobre regionalização e desenvolvimento, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 4-5 de Julho de 1996)

1. O ensino aberto e a distância (EAD)¹

1.1. A crise dos sistemas educativos contemporâneos

Um ponto em que praticamente todos os estudiosos da educação estão de acordo é que os sistemas educativos contemporâneos estão em crise. Os sinais de tal crise são evidentes:

- **a população aprendente explodiu** em virtude não só, do aumento da escolaridade obrigatória mas também ao facto de se deixar de se circunscrever às camadas infanto-juvenis para se estender a montante às coortes infantis pré-escolares e a juzante a toda a população adulta, activa ou não;
- **os ensinantes** não são em número suficiente nem se sentem preparados para fazer face aos novos desafios educativos;
- **os exíguos recursos materiais e financeiros**, sobretudo no terceiro mundo, são frequentemente desviados para fins militares²;

Os **resultados** desta situação podem-se sintetizar em dois:

- em primeiro lugar num **insuficiente número de pessoas qualificadas** pelos sistemas de ensino e formação, face às exigências das sociedades envolventes;
- em segundo lugar, são muitas as queixas da sociedade civil sobre a **deficiente qualificação** dos cidadãos, saídos de um processo educativo, face às necessidades da sociedade moderna, que os impedem de desempenhar o seu papel com inteira eficácia e com plena eficiência.

Outro aspecto da crise que convém sublinhar é o que decorre da convergência de duas macrotendências da sociedade contemporânea: a redução da esperança média de vida das pessoas e o encurtamento do ciclo de vida do Saber. As duas tendências conjugadas tiveram como resultado o **alargamento da formação contínua e o aumento da sua importância relativamente à formação inicial.**

¹ A reflexão que se segue encontra-se desenvolvida em Carmo, H (1995) **Modelos Ibéricos de Ensino Superior a Distância (no contexto mundial)**, Lisboa, Universidade Aberta.

² GRANT, James (coord.), 1991, 1992, 1993, 1994, **Situação mundial da infância**, Brasília, UNICEF.

1.2. Educação presencial, educação a distância e educação flexível³

Para responder a estes desafios, tem vindo a desenhar-se na consciência internacional a ideia de um **sistema de respostas complementares às tradicionais**, que permitam ampliar e diversificar a oferta educativa.

Entre estas, emerge com particular evidência a **educação a distância** que se pode definir como uma **modalidade de ensino que obriga a um processo de mediatização para suprir a descontiguidade entre ensinante e aprendente**.

Este tipo de ensino, como é sabido, nasceu e desenvolveu-se ao longo dos últimos 150 anos sob múltiplos formatos que, de comum, têm duas características dominantes:

- uma **filosofia de aprendizagem aberta** o que significa que o aprendente possui margem de manobra para escolher:
 - **o que** quer aprender (conteúdos de aprendizagem),
 - **onde** quer aprender (local de aprendizagem),
 - **como** quer aprender (métodos e media),
 - **quando** quer aprender (ocasião do dia ou da semana)
 - o **ritmo** a que quer aprender
 - **a quem quer recorrer** para aprofundar conhecimentos ou colher orientações metodológicas (equipa central ou centros de apoio locais)
 - **a que sistema de creditação se quer submeter** (grau académico, certificado profissional ou certificado de frequência).

- um processo de ensino-aprendizagem em situação de **descontiguidade geográfica e por vezes mesmo temporal**, i.é, em que o aprendente e o ensinante não se encontram juntos, habitualmente, ao longo do processo educativo⁴;

³ O ponto que se segue foi apresentado pela primeira vez em Trindade, A. e Carmo, H (1995) **A Universidade Aberta Internacional da Ásia (Macau) na perspectiva do ensino superior a distância na região da Ásia/Pacífico**, in Seminário sobre *Os estudos superiores em Macau*, integrado nas Comemorações do IV Centenário da Criação do Colégio Universitário de S.Paulo, Macau, 16 a 18 de Janeiro de 1995

⁴ O problema da **descontiguidade espaço-temporal** reduziu-se profundamente com a evolução tecnológica, à medida em que se foram adoptando, cumulativamente com o *correio*, outros meios de comunicação. Hoje, tal descontiguidade é ultrapassável tanto no que respeita à distância espacial (com a *rádio e da televisão*) como no que concerne à distância temporal (com o *telefone* e o *rádio amadorismo*) entre ensinante e aprendente. Com o desenvolvimento e generalização do uso da *informática* e da

Quanto ao **formato organizacional** dos sistemas ensinantes observa-se, actualmente, a coexistência de três tipos de modelos:

- um **modelo departamental**, que se apresenta sob a forma de unidades orgânicas especializadas, fazendo parte de organizações maiores, de ensino presencial, sob diversas designações (departamento, centro, instituto, etc).
- um **modelo autónomo**, com o formato de uma organização concebida de raiz, com a finalidade dominante de prestar serviços de ensino e formação a distância.
- um **modelo de rede**, integrando uma grande diversidade de organizações públicas e privadas, do sector educativo e empresarial que, de comum, têm o objectivo de promover o ensino e a formação a distância.

1.3. Dimensão mundial do ensino a distância

A universalização desta modalidade de ensino pode constatar-se a partir de levantamentos recentes que identificam **mais de mil diferentes organizações⁵, sediadas em cerca de 110 países⁶(figura 1) bem como a sua inclusão nas agendas internacionais como tema prioritário.**

Em âmbito Europeu, o próprio **Tratado de Maastricht** menciona expressamente a necessidade de considerar métodos de ensino a distância na formação de recursos humanos para a União Europeia. No mesmo contexto e sentido, é de mencionar a inclusão da educação aberta e a distância como **Acção do Programa Sócrates das Comunidades Europeias** e a criação de sistemas de ensino e formação a distância para apoiar o processo de revisão e de reforço das estruturas educativas dos **países da Europa Central e de Leste**, tarefa essa assumida pelas Redes da

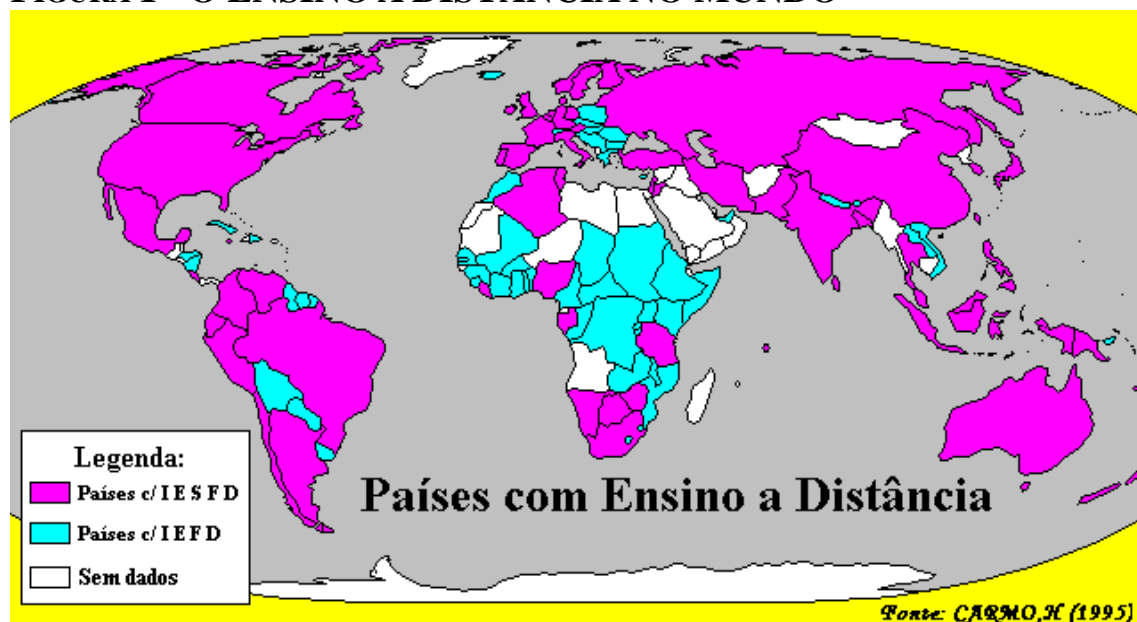
telemática registados desde a década de oitenta, a possibilidade de interactividade tem vindo a crescer em exponencial, **reduzindo drasticamente a questão da distância entre ensinante e aprendente.**

⁵ Uso aqui o conceito de organização no sentido amplo, querendo com esta designação abranger, não só os organismos autónomos com funções exclusivas de ensino e formação a distância mas também as unidades orgânicas com estas funções - como os departamentos e os centros - que se integram em instituições maiores.

⁶ Número aproximado revelam bases de dados resentes: (1994) **Distance Education Database**, Milton Keynes, ICDL/UKOU e **EOUN Database**, Heerlen, EADTU

European Association of Distance Teaching Universities (**EADTU**) e European Distance Education Network (**EDEN**).

FIGURA 1 - O ENSINO A DISTÂNCIA NO MUNDO



No **plano global**, a **UNESCO** entendeu elevar a entidade representativa dos sistemas de ensino a distância em todo o mundo, o International Council for Distance Education (**ICDE**)⁷, à categoria de Organização Não Governamental (**ONG**) **classe A** daquele organismo das Nações Unidas; bem como encomendar-lhe um conjunto de estudos de estratégia a integrar no documento, actualmente em preparação, sobre "A Educação no Século XXI".

Este tipo de ensino tem-se desenvolvido em contextos socio-económicos muito diferentes, com diferentes públicos-alvos, diversos sistemas de oferta, segundo os três formatos de organização acima referidos.

A análise dos **resultados** da sua implementação, em termos de eficácia e de eficiência, conduz a um **saldo global positivo**, sobressaindo o efeito de **multiplicador de oportunidades a custos mais baixos** que os do ensino presencial, o que parece contribuir para a **aceleração do metabolismo socioeconómico** dos países onde estão implantados.

⁷ De Julho de 1995 a 1999 o presidente eleito do ICDE é o professor doutor Armando Rocha Trindade, Reitor da Universidade Aberta de Portugal.

2. O desenvolvimento

Uma das áreas em que o ensino aberto e a distância se tem revelado de grande utilidade é na da educação para o desenvolvimento. Antes de enunciar alguns exemplos concretos nomeadamente no que diz respeito à formação de quadros locais, vale a pena situarmo-nos quanto às questões do desenvolvimento e do processo educativo para lá chegar.

2.1. A questão do desenvolvimento

O campo semântico do termo *desenvolvimento* tem vindo a ser infestado por uma acumulação excessiva de definições. No contexto da presente comunicação seguiremos o sentido que lhe confere o PNUD⁸ e o Banco Mundial no seu relatório sobre o desenvolvimento mundial em 1992⁹, na esteira de Lebret, principal dinamizador da escola francesa de Economia e Humanismo¹⁰. Em qualquer das fontes referidas, a noção de desenvolvimento apresenta-se ligada a dois critérios:

- o de uma situação que concede o **acesso a recursos e serviços** que permitem, a uma população, desfrutar um melhor nível de vida;
- o de uma situação que permite **tirar partido e aperfeiçoar o potencial humano** de um dado conjunto social.

Neste quadro, **uma estratégia de educação para o desenvolvimento** deverá integrar um conjunto de programas que dotem a população aprendente, de **maior capacidade de acesso a tais recursos e serviços** e, por outro lado, que a ajudem a **pôr a render o seu potencial humano**.

2.2. Áreas-chave da educação para o desenvolvimento

⁸ PNUD (Coordenação de Mahbub ul Haq), **Rapport Mondial Sur le Developpement Humain, (1990, 1991, 1992 e 1993)**, PNUD/Economica, Paris.

⁹ Steer, Andrew et al. (1992), **Informe Sobre el Desarrollo Mundial 1992 - Desarrollo y Medio Ambiente**, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, Washington.

¹⁰ Lebret, Luís (1961), **Dynamique Concrète du Development**, ed. Ouvrières, Paris, cit in Ander-Egg, E. (1980) **Metodologia y Practica del Desarrollo de la Comunidad**, UNIEUROPE (10ª ed.) Tarragona, pp 33/4. Vide também Lebret, Luís. (1964), **Suicídio ou Sobrevivência do Ocidente?** (c.1958), Morais Editora, S.Paulo.

Do que acima se disse, podem-se identificar dez áreas chaves na educação para o desenvolvimento, agrupadas em quatro **áreas transversais**, i.é, que afectam sistemicamente os grupos aprendentes na sua concepção do mundo e da vida e seis **áreas específicas**, que os preparam para o exercício de papéis particulares.

Áreas transversais

1. Educação para a mudança

- aprender a adaptar-se à mudança
- aprender a gerir a mudança (planear, organizar e controlar a mudança)

2. Educação para a autonomia

- aprender a ser autónomo sem se insularizar num individualismo autista

3. Educação para a democracia

- aprender competências comunicacionais indispensáveis ao exercício da democracia (ler, escrever, falar e escutar).
- aprender competências para o exercício da democracia representativa (escolher, respeitar e substituir representantes).
- aprender competências para o exercício da democracia participativa (preparar, tomar e executar decisões)

4. Educação para a solidariedade

- aprender a ser solidário no espaço (nas dimensões individual¹¹, familiar, organizacional, comunitária, nacional e mundial)
- aprender a ser solidário no tempo (para com as gerações futuras¹² e passadas¹³)

Áreas específicas

5. Educação ambiental

6. Educação “demográfica”

- educação para a paternidade e maternidade responsáveis

7. Educação para a saúde

- educação para nutrição e para a prevenção de doenças
- treinamento sanitário básico

8. Educação para a cidadania económica

- educação para produção
- educação para gestão de recursos
- educação para distribuição de bens e serviços
- educação para consumo

9. Educação das mulheres

- como agentes estratégicos de desenvolvimento
- como agentes estratégicos de democratização

10. Educação intercultural

- educação para a identidade cultural
- educação para a diversidade cultural
- educação para o ecumenismo

3. O EAD e o desenvolvimento de quadros locais. Panorama global

¹¹ Para com as crianças, adolescentes, adultos e idosos que integram as gerações vivas

¹² A solidariedade com os nossos netos é fundamento do desenvolvimento sustentado

¹³ A defesa do património e a assunção da História em todas as suas facetas positivas e negativas integram a solidariedade com os antepassados

No campo específico da formação de quadros locais para o desenvolvimento pode dizer-se que o contributo do ensino a distância se tem integrado em três tipos de estratégias educativas - na **educação para a resolução de problemas básicos**, no **reforço à educação formal** e no **desenvolvimento da educação contínua** - destinadas a responder a várias situações concretas.

3.1. Educação para a resolução de problemas básicos

Em países com problemas estruturais de subdesenvolvimento, como a Índia¹⁴ ou o Paquistão¹⁵, o ensino a distância tem assumido o papel de instrumento da política educativa para a resolução de problemas básicos da população.

O caso da Índia é paradigmático: a partir de um sistema de quatro Universidades Abertas¹⁶ e de diversas universidades presenciais com departamentos de ensino a distância¹⁷ que leccionam em cinco línguas¹⁸, o número de matrículas cresceu três vezes mais rapidamente que o do ensino superior presencial, prevendo-se que venha a corresponder no ano 2000, a perto de 24% de todas as matrículas em programas formais do ensino superior do país¹⁹.

A formação intensiva de técnicos de desenvolvimento comunitário tem sido uma preocupação constante. A IGNOU, por exemplo, oferece um curso em Desenvolvimento Rural com duração de três meses, para população sem qualificações académicas e desenvolve programas diversos nas áreas de educação para a saúde, gestão dos recursos hídricos, educação paramédica, entre outros, frequentados por muitos milhares de pessoas que trabalham no terreno, as quais de outro modo nunca poderiam aceder a qualquer tipo de formação.

¹⁴População: 853.1 milhões de hab (1991); IDH:0.309; PNB per cap.: 350 US\$dol. (1990); esperança média de vida: 60 anos (1991); taxa de mortalidade de menores de cinco anos: 126 por mil (1991); taxa de alfabetização de adultos: 48.2 % (1990).

¹⁵ População: 121.5 milhões de hab (1991); IDH: 0.311 PNB per cap.: 380 US\$dol. (1990); esperança média de vida: 58 anos (1991); taxa de mortalidade de menores de cinco anos: 134 por mil (1991); taxa de alfabetização de adultos: 34.8 % (1990).

¹⁶Indira Gandhi National Open University e Universidades de Andhra, de Kota e de Nalanda

¹⁷ A informação cruzada de Doerfert e Perry, aponta para a existência de 42 instituições de ensino a distância 6 das quais com valência de ensino superior.

¹⁸ Gujarati, hindi, marata, urdu e inglês.Cfr Perry op. cit. pag.18.

¹⁹ Nestes números não se incluem numerosos estudantes, matriculados em diversos programas não formais e livres integrados na política de desenvolvimento global daquele país.

3.2. Reforço à educação formal: o exemplo da Tailândia²⁰

A função de reforço à educação formal das populações periféricas tem sido a preocupação dominante dos sistemas de ensino a distância de países de desenvolvimento intermédio como alguns da América Latina e Ásia-Pacífico. Esta função é bem ilustrada pela actividade desenvolvida pela Sukhothai Thammathirat Open University da Tailândia criada em 1978. Tendo aberto os seus primeiros cursos em 1980 em 1983 já possuía 110 mil estudantes e nove mil diplomados²¹ alcançando 177 mil estudantes em 1989.

A preocupação com a formação de quadros para o Desenvolvimento não é nova, na Tailândia, nomeadamente no respeitante à formação dos recursos humanos da função pública²²: desde a reforma Chakkri da segunda metade do sec.XIX - comparada por alguns autores à Era Meiji do Japão - que este país se tem vindo progressivamente a modernizar. A partir de 1932, com o nascimento de uma monarquia constitucional, passou a ser governado por uma elite civil e militar, que construiu um aparelho de Estado em padrões europeus, com um funcionalismo qualificado. Neste contexto, merece ser sublinhado o cuidado posto pelos decisores da STOU em se integrarem na política desenvolvimentista do seu país. Talvez por isso, esta instituição haja sido designada pela UNESCO como a "instituição de vanguarda" (lead institution) no Consórcio para a Inovação do Ensino Superior para a Ásia e Pacífico²³.

3.3. Investimento na educação contínua

Nos países mais industrializados, para além de uma oferta diversificada de programas formais, uma importante contribuição do ensino a distância para o desenvolvimento local tem sido através das acções de formação contínua que permitem a actualização e especialização de grupos situados em áreas geográfica ou funcionalmente periféricas constituindo um poderoso factor de democratização da distribuição do Conhecimento. Os exemplos

²⁰ N° de habitantes: 55.4 milhões (1991); IDH: 0.715; PNB per cap.: 1420 US\$Dol.(1990); Esperança média de vida: 69 anos (1991); Taxa de mortalidade de menores de 5 anos: 33 por mil (1991); Taxa de alfabetização de adultos: 93% (1990).

²¹ Perry, W., op. cit. pp 21 e sgs. Sobre o número de diplomados cfr. Carr (1984), *Thailand's Open University*, ICDE, Bulletin vol. 5, pag. 25.

²² Cfr. Heady, Ferrel (1970), *Administração pública: Uma perspectiva comparada*, Zahar, Rio de Janeiro, pp 136 e sgs. e Riggs, Fred (1964) *Administration in developing countries - The theorie of prismatic society*, Houghton Mifflin Company, Boston.

²³ Carr, R. (1990), op. cit, pag.25.

multiplicam-se, bastando dizer que praticamente todos os países desenvolvidos utilizam este modelo de formação com êxito assinalável.

Tal êxito tem sido legitimado pelo cuidado posto numa trilogia de estratégias educativas:

- em primeiro lugar, pela **elaboração de materiais** escritos, audiovisuais e informáticos **de alta qualidade** científica e andragógica;
- em segundo lugar, pela criação **de sistemas de comunicação educacional diversificados**;
- finalmente, **pela implementação de exigentes procedimentos de avaliação** tanto dos estudantes como dos próprios sistemas ensinantes.

4. O EAD e o desenvolvimento de quadros locais. Modelos ibéricos

Terminarei esta breve reflexão fazendo referência à Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e à Universidade Aberta de Portugal pela importância que assumem actualmente no contexto mundial. A primeira pela sua dimensão e pela influência que tem em toda a América Latina. A segunda pelo prestígio internacional que detém, actualmente traduzido no facto do seu Reitor ser Presidente mundial do ICDE até 1999, e pelo potencial que apresenta relativamente ao espaço lusófono.

4.1. Um modelo descentralizado: o caso espanhol

A criação da UNED revela uma preocupação evidente em responder à necessidade de desenvolver os recursos humanos locais, numa altura²⁴ em que, no país vizinho, a cobertura da rede de ensino superior era extremamente escassa.

Aspectos globais²⁵

²⁴Princípio dos anos setenta. A UNED foi criada em 1972

²⁵O texto que se segue é uma breve súmula do que se poderá encontrar em Carmo H. (1996) **Ensino superior a distância. Contexto mundial. Modelos ibéricos**, Lisboa, Universidade Aberta, prefácio de Armando Rocha Trindade, caps 3, 4 e 5, no prelo.

A UNED nasceu da necessidade sentida, de ultrapassar a contradição entre a forte procura educacional de nível superior decorrente do processo de modernização do país vizinho e da incapacidade de fazer face a essa procura com a oferta tradicional.

O modelo de ensino-aprendizagem adotado baseia-se num quádruplo compromisso:

- compromisso **com o sistema universitário presencial**, respeitando os seus padrões de exigência académica, a sua estrutura formal, os seus currícula e a importância dada ao professor como medium, por excelência, no processo de ensino-aprendizagem;
- compromisso **com uma emergente tecnologia educativa**, que abria caminhos conducentes ao aperfeiçoamento e diversificação dos media educativos, à utilização de sistemas de comunicação a distância e a uma cada vez maior autonomia do aprendente;
- compromisso **com um modelo de gestão empresarial**, que apelava para critérios de eficácia e eficiência no processo de planeamento, organização e controlo das suas actividades;
- finalmente, **compromisso com uma concepção política democrática**, tendente a definir as suas estratégias segundo critérios de **alargamento de oportunidades educativas e de dinamização cultural**, a indivíduos e a comunidades periféricas que até então haviam estado arredados da Universidade.

De tal compromisso resultou um conjunto de cursos diversificado sob o formato de programas de **formação inicial**²⁶, de **pósgraduação**²⁷ e de **formação contínua**.

A **organização interna** da UNED apresenta grandes analogias com a das Universidades presenciais. Duas singularidades, todavia, a distinguem das outras universidades:

- ter uma dimensão gigantesca, quer no que respeita aos seus alunos quer aos meios que tem de gerir; e

²⁶quinze licenciaturas

²⁷diversos programas de terceiro ciclo conducentes ao doutoramento

- ter uma estrutura nacional, contrariamente a todas as outras, que dependem dos respectivos governos regionais.

O **perfil dos estudantes** da UNED tem vindo a **diversificar-se**:

- inicialmente a população discente era predominantemente adulta, trabalhadora, dispersa, em busca de uma segunda oportunidade de aprendizagem de nível superior, extremamente autónoma relativamente ao sistema-ensinante;
- hoje, lado a lado com esse grupo, observamos uma população progressivamente mais nova, estudante a tempo inteiro, residente na área dos centros de apoio, à procura de uma primeira oportunidade para tirar um curso universitário, e com maior necessidade de enquadramento académico. A par deste segundo grupo, encontramos grupos particulares com necessidades especiais de apoio como os estudantes reclusos;

A rede de *centros asociados* constitui um dos elementos mais dinâmicos do modelo, resultante do compromisso cívico entre instituições locais e a UNED central, para o desenvolvimento dos recursos humanos em zonas periféricas. Isto pode ser ilustrado nos três casos que seguidamente se apresentam: os centros galegos da Coruña e Pontevedra e o Centro Regional da Estremadura localizado em Mérida.

Os centros galegos

A Galiza é uma região com bastantes recursos naturais que, todavia, devido a vários factores, tem vindo a perder peso demográfico desde o início do século devido à dispersão da sua população, e ao êxodo para fora da região. Estas macrotendências associadas ao processo de modernização da região, criaram necessidades educacionais específicas sobretudo no campo da educação superior a que o sistema educativo galego não podia dar resposta com os recursos que tinha.

É neste contexto que, primeiro em Pontevedra (1973), mais tarde em La Coruña²⁸, se constituíram parcerias que deram origem aos respectivos *centros asociados*. A primeira ideia a reter neste processo parece ser,

²⁸Na Coruña a primeira iniciativa para a criação de um Centro foi em 1976 a partir de uma parceria entre a UNED e o Ministério do Trabalho. Só a partir de 1983, porém é que o Centro se desenvolveu em pleno desde que se instituiu uma parceria local empenhada.

portanto, a de que **qualquer dos centros galegos**, em consonância com os princípios defendidos pela UNED, **nasceu de necessidades reais localmente sentidas**.

Em resultado destas iniciativas a procura regional cresceu tanto que o Centro Regional de Pontevedra, inicialmente abrangendo três Regiões, teve de se reduzir à Galiza, a seguir às províncias do Sul e, recentemente, com a criação de um centro em Ourense, concentra-se em Pontevedra. Por seu turno, o Centro Associado de La Coruña já teve de abrir uma extensão em Ferrol dada a afluência da procura local.

Os dois centros que em 1985 tinham uma população discente inscrita em cursos formais da ordem dos cinco milhares de estudantes, o que equivalia a cerca de 12% da oferta universitária regional, tem vindo a aumentar o número de inscritos que, em 1990 se aproximavam dos sete mil, apresentando-se com uma importância crescente no sistema educativo galego (Cerca de 13%). Se a isto acrescentarmos inúmeras actividades não formais e livres, parece não haver dúvidas sobre a importância fundamental que o sistema de ensino a distância tem na Região da Galiza.

Essa importância, parece ser clara sobretudo em quatro vectores:

- como **alternativa ao ensino universitário presencial**, para jovens que acabam de terminar o ensino secundário;
- como **complemento de habilitações** para profissionais mais velhos;
- como **segunda oportunidade**, para os que não fizeram o currículo escolar na idade habitual e, para os que não têm habilitações formais para ingressarem directamente no ensino superior;
- finalmente, como **formação contínua** (profissional e cívica) para toda a população da região.

Neste último sector, os centros galegos têm-se revelado particularmente úteis quer na actualização de quadros locais (por exemplo na área do Direito e da Psicologia) quer na formação profissional de técnicos para responderem a problemas específicos como o da toxicodependência.

A **evolução da organização e funcionamento** dos centros galegos evidencia um efeito de **economia de escala** provando que o sistema de ensino a distância se torna francamente mais barato que o presencial à medida que os anos vão correndo, com o mesmo nível de qualidade científica e pedagógica. A sua estrutura de financiamento é bastante alargada retratando o interesse local na sua existência.

Em conclusão, parece não haver dúvidas que, quer o centro de Pontevedra quer o de La Coruña têm sido bastante eficazes no desenvolvimento de recursos humanos locais, tendo produzido mais de um milhar de licenciados com uma boa imagem no mercado, melhorando as qualificações daqueles que já tinham algumas, dando oportunidade de se licenciarem a muitos que a não tinham e instituindo-se como verdadeiros centros locais de desenvolvimento sociocultural para os cidadãos da região.

O Centro Regional da Estremadura

A **criação** do Centro Regional da Estremadura (o nono centro a nascer) deveu-se à necessidade de ampliar a oferta universitária daquela região quer em leque de licenciaturas quer em alternativas para cidadãos que de outra maneira não teriam possibilidade de fazer os seus estudos ou de os completar.

A sua **localização** em Mérida revelou-se uma decisão estratégica de grande alcance por razões de natureza geográfica, económica, social e cultural.

A **procura global cresceu seis vezes** em quinze anos, observando-se, do ponto de vista espacial, uma grande **diversificação dos locais de residência dos estudantes**, que aumentaram de 127 para 220 (+ 73%), registando-se, em 1990, que mais de 4/5 do corpo discente vivia fora da cidade de Mérida e, quase 1/4, a mais de 70 quilómetros de distância;

O corpo discente tem vindo a **rejuvenescer** significativamente, mantendo, todavia, um **contingente apreciável de alunos entre os trinta e os quarenta anos**. A taxa de feminização cruzada com a idade, leva a crer que **a estrutura discente terá um peso cada vez maior de elementos do sexo feminino**, para quem a UNED é uma oportunidade adicional de continuação dos estudos.

O **modo de acesso**, revela que **o Centro Regional da Estremadura está a responder com grande vigor a necessidades sentidas pela população da região**: por um lado, àqueles que não têm habilitações habituais para ingressar na Universidade (16 a 21% nos últimos cinco anos); por outro, aos portadores de habilitações de grau médio ou superior que as desejam complementar;

A observação da **proveniência profissional dos estudantes**, leva a crer que o CRE está a dar uma **valiosa contribuição para o desenvolvimento dos recursos humanos do aparelho de Estado**, dentro da região;

Um outro contributo evidente do CRE foi para **consolidar os quadros no interior das organizações a que pertenciam antes de iniciarem os cursos**²⁹. Os estudos de Aretio, revelam-nos alguns elementos interessantes sobre esta questão:

- 84.5% dos licenciados pelo CRE nasceu nas províncias estremenashas;
- 90.4%, residia na região enquanto estudava;
- 91.6%, lá residia na altura do inquérito;
- finalmente, apenas 18% dos inquiridos revelou expectativas de vir a viver fora da região³⁰.

Estes indicadores levam a crer que, efectivamente, o CRE tem contribuído para a fixação dos seus ex-alunos neste território tão carente de quadros.

Devido a uma postura extremamente dinâmica o centro regional da Estremadura goza de evidente **popularidade**, em virtude de ter conquistado uma **imagem de grande utilidade social**.

Esta popularidade deve-se sobretudo ao seu **programa de cursos não formais, sistematicamente referidos pelos meios de comunicação social da região**, nomeadamente a imprensa e da rádio local. Raro é o dia em que os meios de comunicação não noticiam uma nova iniciativa do centro regional.

Alguns desses cursos, são leccionados noutras instituições, através de acordos bilaterais. Um exemplo disso são os que têm ocorrido no Museu Nacional de Arte Romana, o mais rico da península, onde os formandos podem ao vivo, estudar a cultura romana, com orientação de especialistas locais.

²⁹ Os estudantes-trabalhadores da UNED, sendo adultos quando iniciam a sua licenciatura, têm "âncoras familiares e profissionais" na região. Foi o caso, por exemplo, dos presidentes das caixas de Aforros da Estremadura e de Badajoz, anteriormente empregados daquelas organizações.

³⁰ Aretio, 1987, **Eficacia de la UNED en Extremadura**, Mérida, UNED. Centro Regional de la Estremadura, pp 63 e 110.

Outro elemento que tem contribuído decisivamente para a boa imagem do CRE, é o elevado grau de satisfação dos seus estudantes e tutores que se têm assumido como os seus principais embaixadores.

Em suma, as características da oferta do CRE, tendem a posicioná-lo como uma instituição indispensável ao desenvolvimento dos recursos humanos da região, quer numa vertente meramente académica quer numa perspectiva de formação contínua (profissional e cívica).

4.2. O caso português

Aspectos globais

Aproveitando a experiência de outras Universidades Abertas europeias e o conhecimento acumulado pelas equipas das duas instituições que lhe deram origem a Universidade Aberta nasceu em 1989, após uma longa gestação de cerca de dez anos.

Ao fim de sete anos de funcionamento tem cerca de sete mil estudantes, três quartos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos (61%), trabalhadores por conta de outrem, casados e com instrução superior. Em função da alteração das condições de acesso (idade mínima e qualificações) e da diversificação da oferta, ambas ocorridas a partir do último trimestre de 1993, tem-se registado uma diversificação do corpo docente. A sua dispersão geográfica mostra que esta instituição cobre não só todo o território nacional mas também presta serviços educativos a 150 estudantes residentes em quinze diferentes países.

Ao longo deste período **registou-se uma diversificação substancial da oferta** como os indicadores seguintes dão clara ilustração:

- o número de **cursos** e programas formais e não formais **aumentou de 3 para 23**;
- o número de disciplinas em leccionação³¹ cresceu **de 16 para 108**;
- o número e diversidade dos **materiais** que cresceu, parecendo desenhar-se com clareza a tendência para que a Universidade Aberta se venha a

³¹ Não foram integradas neste número as cerca de 100 disciplinas de mestrado leccionadas em regime presencial

assumir também como uma forte (e útil) editora de produtos culturais e educativos, consumíveis por uma larga população;

O modelo de ensino preconizado, assenta numa aposta na **auto-suficiência do aprendente**. Os resultados deste modelo de funcionamento **têm sido claramente positivos não só em termos quantitativos³² como qualitativos³³**. Pode afirmar-se sem reservas que a criação da Universidade Aberta deu lugar a efectivas oportunidades de desenvolvimento dos recursos humanos locais, nomeadamente nos seguintes domínios:

- na **qualificação pedagógica** de um quarto dos professores em fase de profissionalização do ensino preparatório e secundário;
- no **complemento de habilitações científicas** nos domínios das Línguas e Literaturas Modernas, História, Ciências da Natureza e Matemática. Muitos desses estudantes vivendo em zonas periféricas não tinham tido, até então, oportunidade de se valorizar profissionalmente, por impossibilidade de acesso ao ensino superior.
- na **qualificação académica** de profissionais para o sector terciário

Com a abertura de novos cursos no campo da **gestão**, o leque da oferta alarga-se, tendo como intenção contribuir para a formação de quadros locais pertencentes à estrutura empresarial (designadamente PME's), da Administração Regional e Local e dos sectores de economia social.

³² Pelo número de estudantes que já frequentaram com êxito os programas da U.A.. que se estima em cerca de 20 mil.

³³ Pelas suas classificações e dispersão geográfica. Este último factor leva a crer que a U.A. está já a chegar a zonas bastante periféricas.

A rede de apoio presencial

Apesar de centrado na autonomia do aprendente, o modelo de ensino a distância da Universidade Aberta possui uma rede de 20 centros de apoio (um em cada sede de Distrito) localizados em diversas instituições de ensino superior com quem se celebraram acordos bilaterais.

Integram ainda a rede descentralizada de apoio três delegações sediadas no Porto, Coimbra e Lisboa estando prevista, a muito curto prazo a criação de mais cinco centros de apoio no estrangeiro - em Paris e em Angola³⁴ - a partir de um Protocolo que a UA assinou com o Instituto Camões.

Cada centro de apoio pode ter uma ou mais das seguintes valências:

1. centro de recursos (materiais educativos escritos e audiovisuais e respectivo equipamento de visionamento)
2. centro de comunicações (local de encontro de estudantes, de tutoria local e de comunicação com a Universidade Aberta via telefone, fax, e para alguns, recentemente, videoconferência e correio electrónico)
3. centro de realização de exames
4. centro de estudos pósgraduados
5. centro de animação sociocultural.

Hipóteses de intervenção

Da breve descrição que se fez dos dois modelos ibéricos de ensino superior a distância, parece de concluir:

- tendo **soluções bem diferentes** quanto à rede periférica de apoio, as duas instituições têm vindo a assumir-se como **instrumentos úteis** ao desenvolvimento dos recursos humanos locais;
- partindo da concepção de um *campus periférico*, importada da Universidade Aberta do Reino Unido (UKOU), a UNED desenvolveu a sua rede periférica através da criação de **parcerias locais multilaterais**, que constituem patronatos com grande autonomia de gestão. O **financiamento** é repartido pelos vários elementos do patronato; por

³⁴ Neste país está prevista uma rede de quatro centros de apoio localizados em Luanda, Uíge, Menongue e Lubango

vezes, os *Centros Associados* têm grande dimensão e dinamismo, assumindo-se como autênticos **pólos de desenvolvimento cultural** local, provincial e mesmo regional;

- a rede periférica da Universidade Aberta, por seu turno, partiu do princípio da *rede de segurança*, conferindo um **carácter suplectivo** a essa rede. Todo o sistema está voltado para este princípio, desde o cuidado posto na mediatização dos materiais perspectivados para a auto-aprendizagem, até à organização de um sistema de atendimento telefónico central. Em consequência, a **dinâmica do sistema de apoio periférico é fraca**, com fraca afluência dos estudantes que quase o frequentam apenas para fazerem os seus exames. O **financiamento** é todo suportado pela Universidade Aberta, de acordo com um sistema de **parcerias bilaterais**.

Do meu ponto de vista ambos os sistemas são defensáveis. Cabe agora às autoridades locais darem o seu parecer sobre a qualificação do sistema português, assumindo a sua parte de responsabilidades se quiserem um modelo de apoio local mais interventivo.

Hermano Carmo