

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

ELANE SILVA PEREIRA

**FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR AUTOR NA EAD:
Elaboração de Material Didático para o Curso de Pedagogia da
UAB/UECE**

**FORTALEZA – CEARÁ
2013**

ELANE SILVA PEREIRA

**FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR AUTOR NA EAD:
Elaboração de Material Didático para o Curso de
Pedagogia da UAB/UECE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa 2: Política Educacional, Formação e Cultura Docente

Eixo 1: Aprendizagem Docente, Tecnologias Digitais e Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliotecário(a) Responsável – Giordana Nascimento de Freitas CRB-3 / 1070

P436f

Pereira, Elane Silva

Formação e prática do professor autor na EaD: elaboração de material didático para o curso de pedagogia da UAB/UECE / Elane Silva Pereira. — 2013.

CD-ROM. 115 f. : il. (algumas color); 4 ¾ pol. .

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slin (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013.

Orientação: Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes.

Área de concentração: Formação de professores.

1. Professores – Formação. 2. Educação à distância – Material didático – UAB/UECE. I. Título.

CDD: 370.71

ELANE SILVA PEREIRA

FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR AUTOR NA EAD:
Elaboração de Material Didático para o Curso de Pedagogia da UAB/UECE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 23/08/2013

BANCA EXAMINADORA



Professor Dr. João Batista Carvalho Nunes (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Professor Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Professor Dr. Rui Rodrigues Aguiar
Universidade Federal do Ceará - UFC

Aos **dois amores** da minha vida...

A minha **mãe**, Fran Pereira, com a qual aprendi a ser gente, a "desenhar um sol amarelo", a andar no caminho do bem, ser justa, ser generosa... aprendi tanta coisa que nem sei como eu seria se não a tivesse na minha vida. Com certeza, seria bem menos de tudo o que sou hoje.

A minha **filha**, Linda Fontenele, a razão da minha felicidade, dos meus dias mais coloridos. Com ela aprendi a ser feliz todos os dias, sem demora nem motivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar coragem para vencer os desafios da vida e pela força e confiança inexplicáveis nos momentos de dificuldades.

Aos meus pais, por sempre “sonharem os meus sonhos”, ajudando-me a realizá-los e nunca deixando faltar incentivo. Aos meus irmãos, por tudo o que representamos uns aos outros. A minha filha Linda. Obrigada pelo amor mais fantástico que um ser humano pode sentir. Devo isso a você, filha!

Ao meu orientador, Professor Dr. João Batista Carvalho Nunes, uma pessoa amiga, sensível, especial por sua singularidade e inquestionável saber, que não hesitou compartilhar sua experiência, por meio da humildade, incentivo e muita dedicação. Minha admiração sempre. Sou sua fã.

Às amigas que acreditaram neste projeto: Cristiana e Anna Márcia. Ao Prof. Gil (Wilhelmus Jacobus Absil), por sempre acreditar que eu poderia ir longe...

Aos meus alunos, inspiração para o dia a dia e para essa pesquisa.

Um agradecimento muito especial aos meus colegas do Mestrado Acadêmico em Educação da UECE que me ajudaram durante todas as atividades, em especial a Viviane (fundamental para a execução dessa pesquisa), Sinara, Francisca, Cavalcante e Ana Paula. Sem vocês não conseguiria esta conquista.

A todos os professores do curso de Mestrado em Educação da UECE, que também participaram desta caminhada, pela convivência amigável e pelos ricos e proveitosos ensinamentos ao longo do curso, e às funcionárias Joyce e Jonelma, pelo convívio sempre muito amigável e generoso.

Aos professores autores que atuam na UAB/UECE que dedicaram uma parte do seu tempo para responderem aos questionários.

E, especialmente mesmo, a todos os professores do Brasil que fazem da prática docente uma possibilidade de mudar o mundo para melhor. Parabéns! Vocês são meus heróis.

*“Sem a curiosidade que me move, que
me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino”.*
(Paulo Freire)

*“Ninguém nasce forte, torna-se forte.
É pela repetição de atos, por
pequenas vitórias e sacrifícios
reiterados, que se consegue um
coração generoso e uma grande
coragem”.*
(P. de Ponlevoy)

RESUMO

Por vivemos em uma época de muitas transformações, presenciam-se mudanças em várias áreas do conhecimento, e a educação não foge a essa realidade. No campo educacional, essas transformações desafiam os educadores a repensar seus conceitos e práticas para melhor ajustar as tecnologias ao processo ensino-aprendizagem. A presente pesquisa versa sobre a formação docente para elaboração de material didático para EaD e teve como problema: Qual a formação e a prática dos professores autores para a produção de material didático do curso de licenciatura em Pedagogia do projeto UAB na Universidade Estadual do Ceará – UECE? O estudo desta dissertação objetivou, de maneira ampla, analisar a formação e a atuação dos professores autores para a produção de material didático do curso de licenciatura em Pedagogia do projeto UAB da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Teve como objetivos específicos: conhecer a formação dos professores autores que produzem material didático para curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade de EaD do projeto UAB/UECE; analisar como o professor planeja, cria, organiza, executa, avalia e viabiliza as suas aulas a distância; e propor competências necessárias ao professor autor para produzir adequadamente material didático para EaD. Apresentam-se e analisam-se pressupostos para a produção de material didático para a EaD, mostrando a relevância do material para mediação pedagógica, assim como o cenário de sua ocorrência, características e fundamentações, como também são delineadas as diretrizes para elaboração de material didático, apresentando-se as competências do professor autor, confrontando com as dos professores autores na elaboração de seus materiais didáticos para UAB/UECE. O paradigma interpretativo guiou nossa investigação, sendo adotado o *survey* como método de pesquisa. Nossa amostra é constituída por 32 dos 47 docentes que já elaboraram material didático para o curso de Pedagogia da UAB/UECE. Como instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, constituído de questões fechadas e abertas. Nos itens fechados do questionário, utilizou-se a análise estatística dos dados com apoio do *software* SPSS; para os itens abertos, empregou-se a análise de conteúdo clássica. A maioria dos pesquisados (59,3%) apresenta vínculo com a UECE e atua no ensino superior (84,4%). Dos pesquisados, 75% não tem formação para elaborar material didático e 100% acreditam que o mais importante para a produção é o domínio de conteúdo, comprovando uma visão ainda tecnicista do ensino e aprendizagem. A ênfase dada à formação do professor para EaD continua voltada para os recursos tecnológicos, ou seja, formar o professor para utilizar as tecnologias de educação a distância. Além da formação tradicional, há a necessidade de aprendizagem de novas competências ligadas às especificidades da EaD. Ter experiência docente na modalidade presencial e domínio de conteúdo não são suficientes, é preciso entender os processos comunicativos, exercitar continuamente a criatividade, elaborar e executar o conteúdo de aula virtual com linguagem apropriada e, principalmente, não se distanciar da formação continuada.

Palavras-chave: Formação Docente. EaD. Material Didático. UAB/UECE.

ABSTRACT

We live in a time of many changes, witness to changes in various areas of knowledge and education is no exception to this reality. In the educational field, these changes challenge educators to rethink their concepts and practices to better fit the technology to the teaching-learning process. This research focuses on the teacher training for development of teaching materials for distance learning and had the problem: What is the training and practice of professor-authors to produce the courseware degree in Pedagogy Project UAB at the State University of Ceará - UECE? The study of this dissertation aimed broadly to analyze the formation and performance of professor-authors to produce the courseware degree in Pedagogy Project UAB State University of Ceará – UECE. It had the following objectives: meet teacher education writers who produce materials for degree course in pedagogy in the form of distance education project UAB / UECE; analyze how the teacher plans, creates, organizes, executes, evaluates and enables their distance lessons, and propose the necessary skills to produce adequately professor-author teaching materials for distance education. These are presented and analyzed assumptions for the production of teaching materials for distance education, showing the relevance of the material for pedagogical mediation, as well as the scene of occurrence, characteristics and foundations, as well as outlining the guidelines for development of teaching materials, presenting skills, confronted with the professor-authors in preparing their materials for UAB / UECE. The interpretive paradigm guided our investigation and adopted the survey as a research method. Our sample consists of 32 of the 47 teachers who have already developed teaching materials for the Faculty of Education at UAB / UECE. The research instrument used was a questionnaire consisting of open and closed questions. We closed items of the questionnaire, it used statistical analysis of the data with the support of the SPSS software; for open items, it used the classical content analysis. The majority of respondents (59.3%) had ties to the UECE and acts in higher education (84.4%). Of the respondents, 75% have no training to prepare teaching materials and 100% believe that the most important thing is to produce the content domain, proving an even technicalities of teaching and learning. The emphasis on teacher training for distance education remains focused on the technological resources, ie. educate the teacher to use the technologies of distance education. Apart from traditional training, there is a need to learn new skills related to the specific DL. Having teaching experience in classroom mode and content domain are not enough, you need to understand the communicative processes, continually exercising creativity, design and execute the contents of a virtual classroom with appropriate language and, especially, do not distance themselves from the continuing education.

Keywords: Teacher Training. EaD. Courseware. UAB / UECE.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
IES	Instituto de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNF	Plano Nacional de Formação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RQESD	Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo dos professores autores – Curso de Pedagogia UAB/UECE – 2013.....	65
Gráfico 2: Estado civil dos professores autores – Curso de Pedagogia UAB/UECE – 2013	66
Gráfico 3: Maior formação completa dos professores autores – Curso de Pedagogia UAB/UECE - 2013.....	69
Gráfico 4: Formação específica dos professores autores do Curso de Pedagogia UAB/UECE para elaboração de material didático - 2023.....	74
Gráfico 5: Identificação, pelos professores autores do Curso de Pedagogia da UAB/UECE, de habilidades fundamentais em um docente para elaborar material didático para EaD - 2013.....	78
Gráfico 6: Grau de conhecimento, dos professores autores do Curso de Pedagogia da UAB/UECE, para elaborar material didático para EaD.....	79
Gráfico 7: Competências dos professores autores do Curso de Pedagogia da UAB/UECE para elaborar material didático para EaD - 2013.....	80
Gráfico 8: Dificuldades dos professores autores do Curso de Pedagogia da UAB/UECE para elaborar material didático para EaD - 2013.....	81
Gráfico 9: Produção de conteúdo dos professores autores do Curso de Pedagogia da UAB/UECE - 2013.....	82
Gráfico 10: Produção de conteúdo dos professores autores em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UAB/UECE.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Curso e de maior formação completa dos professores autores do Curso de Pedagogia UAB/UECE 2013.....	69
Tabela 2: Atividades já exercidas em EaD pelos professores autores do Curso de Pedagogia da UAB/UECE - 2013.....	71
Tabela 3: Atividades em exercício pelos professores autores na UAB/UECE – abril- maio/2013.....	71
Tabela 4: Áreas em que os professores autores da UAB/UECE fizeram cursos para EaD, com exceção de elaboração de material didático - 2013.....	73
Tabela 5: Motivação dos professores autores do Curso de Pedagogia UAB/UECE para atuar como professor autor do Curso - 2013.....	83
Tabela 6: Atribuições/atividades dos professores autores do Curso de Pedagogia UAB/UECE - 2013.....	85
Tabela 7: Habilidades mais importantes no perfil do professor autor do Curso de Pedagogia UAB/UECE - 2013.....	87
Tabela 8: Habilidades menos importantes no perfil do professor autor do Curso de Pedagogia UAB/UECE - 2013.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gerações da EaD.....	51
Quadro 2: Competências do professor autor a partir de distintos autores, agrupadas em domínios.....	52
Quadro 3: Cursos por município e quantidade de turmas ministradas pela UAB/UECE, 2012.2	61
Quadro 4: Categorias relacionadas às competências dos professores autores	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NA EAD: LIMITES E DESAFIOS	27
2.1 Educação a distância: conceitos, limites e possibilidades	28
2.2 Formação de professores para o ensino superior	32
2.3 Formação de professores para EaD	37
3 ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD: PANORAMA E CONCEPÇÕES	40
3.1 Material didático	41
3.2 Especificidades do material didático	45
3.2.1 Linguagem na EaD	45
3.2.2 Tecnologias na EaD	49
3.3 Competências do professor autor	52
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
4.1 Paradigma e método de pesquisa	57
4.1.1 Local do estudo	59
4.1.2 População e amostra	62
4.1.3 Instrumentos de pesquisa: questionário	63
4.1.4 Análise dos dados	63
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA: Competências do professor autor da UAB/UECE	64
5.1 Perfil dos professores autores	65
5.2 Trajetória profissional dos professores autores	68
5.3 Formação para elaboração de material didático para EaD	74
5.4 Atuação na elaboração de material didático para EaD	77
5.5 Atuação na elaboração de material didático para o curso de Pedagogia a distância da UAB - UECE	82
6 CONCLUSÃO, CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES	89
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE	105
Apêndice A: Questionário para Survey	106

1 INTRODUÇÃO



“Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.”

Paulo Freire

A educação é direito de todos. É dever do estado. É dever da família. Visa ao pleno desenvolvimento da pessoa. Prepara para o exercício da cidadania. Capacita para o trabalho. Essa é a essência do artigo 205 da Constituição Brasileira Federal de 1988. Não se pode negar a relevância da educação em nossa sociedade, como também não se pode negar que a Constituição ainda não se efetiva completamente na realidade brasileira, resultando em desrespeito aos direitos fundamentais e sociais e contribuindo para o aumento das desigualdades. A pesquisa realizada para elaboração desta dissertação demonstra a inquestionável necessidade de se refletir sobre fatores preponderantes para a educação no Brasil.

Historicamente, a pedagogia objetiva compreender, organizar, construir a educação de uma sociedade (FRANCO, 2012). Mas, analisando-se as propostas educativas, ao longo do tempo, percebe-se a dificuldade da aplicação do discurso pedagógico na realidade brasileira. As práticas pedagógicas, constituídas e buscadas, já não parecem produzir mais novas possibilidades de ensinar e de aprender, levando, muitas vezes, à percepção de que a prática do professor às vezes se distancia dos alunos e dos objetivos da aprendizagem (ALMEIDA, 2012; FRANCO, 2012). Por que isso tem ocorrido? Por que o acervo teórico/metodológico da pedagogia, produzido historicamente, não tem dado conta de responder as demandas de ensino e aprendizagem exigidas nos processos educativos? E a universidade, como instituição formadora de profissionais docentes, tem cumprido o seu papel? São questionamentos que devem fazer parte da “inquisição moderna” dos educadores hoje.

Por vivemos em uma época de muitas transformações, presenciam-se mudanças em várias áreas do conhecimento, e a educação não foge a essa realidade. Mesmo diante de tanto avanço no campo das tecnologias da informação e

da comunicação (TIC), o qual tem produzido grandes transformações nos diversos sistemas sociais, econômicos, políticos e culturais, como, também, inúmeras mudanças na área do conhecimento humano, a educação não acompanhou toda a revolução no mundo contemporâneo. Pretto (1997) nos pergunta se há sentido de se continuar investindo em um sistema escolar que não consegue dar conta das transformações tecnológicas e comunicacionais. É necessário, portanto, muito mais que aperfeiçoar o sistema educacional, mas uma profunda transformação estrutural desse sistema, que passa por uma articulação entre educação, tecnologia e comunicação. Essa articulação não está ligada apenas a aprender a utilizar sofisticados recursos tecnológicos em retrógradas práticas educacionais, pois isso não garante uma educação de qualidade (ASSMANN, 1995; KENSKI, 2007; ZABALZA, 2004).

Uma transformação estrutural na educação brasileira diz respeito, além de outras ações, à necessidade de uma sólida formação de seus docentes. A figura do educador surge nesse cenário exigindo novos saberes que serão imprescindíveis a sua atuação profissional. Esses saberes não podem ser dissociados de sua formação docente e de sua práxis pedagógica (ALMEIDA, 2012; ANASTASIOU, 2002; MARTINS, 1999; NÓVOA, 1999; PIMENTA, 2000). Tal prerrogativa tem sido alvo de discussão e continua sendo um grande desafio para os educadores do Brasil.

[...] as análises sobre o futuro da educação no mundo contemporâneo não podem ser feitas olhando-se apenas para o campo educacional. A questão amplia-se de forma intensa, e não se pode pensar que a simples presença de equipamentos — ainda que necessária e louvável enquanto iniciativa —, associada a um programa de treinamento de professores, dará conta desta transformação. Muito mais do que isto, é urgente perceber a necessidade da montagem desta estrutura de rede, que, entretanto, ainda é muito tímida nas políticas governamentais para a educação. E isto, numa forte articulação com outras áreas, tanto de governo quanto acadêmicas. (PRETTO, 1997, p. 83-84).

No campo da educação, as mudanças promovidas pelas tecnologias deviam transpor as barreiras disciplinares tradicionais, integrando várias perspectivas teóricas, ferramentas metodológicas e experiências docentes. Mas, o que se observa, apesar de alguns esforços ao contrário, é que ela continua fundamentada num ensino fragmentado e conservador. O saber na educação, muitas vezes, é baseado em dados decorados da teoria, desvinculado da realidade

e não ajuda a compreender criticamente o que ocorre fora desse contexto (BEHRENS, 2005; FREIRE, 1996, MORAES, 1997). Todavia, apesar dessa constatação, devido às exigências de se adequar a Educação à chamada “Sociedade da Informação”, surgem novas necessidades que precisam ser atendidas.

Pensar em ensinar e aprender, a partir de novas habilidades e competências, pressupõe pensar a formação docente com qualidade. Para tanto, diante da necessidade de se exercer novos papéis, faz necessário entender a formação do professor na atualidade, na era da informação e da comunicação.

Estamos imersos em acelerado processo de revolução científica e tecnológica, com repercussões em todos os setores da sociedade. Diante de transformações por que passa o mundo do trabalho e das demandas postas pela sociedade da informação e do conhecimento, a educação tem sido conclamada a se modificar, seja na tentativa de humanizar processos de tecnologização das relações sociais, seja na busca de contribuir com a construção de cidadãos preparados para atuarem face à flexibilização e à mutabilidade do mundo contemporâneo. (NUNES, 2007, p. 191).

Quando abordamos a formação do professor, adotamos posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao próprio ensino, ao professor e aos alunos, portanto, a formação do professor deve estar atrelada também às limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente (GARCIA, 1997; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). A formação, ora apresentada aqui, requer a compreensão dos saberes teóricos e práticos que levarão o docente a entender a sua própria atividade, num processo contínuo, portanto, “formar” é uma ação dinâmica, que vai além de conceitos técnicos e operacionais.

A formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Uma coisa é fato: a formação do professor voltada para os processos de ensino-aprendizagem é imprescindível para o exercício docente. O profissional docente precisa reconhecer e entender a subjetividade pedagógica e a razão da

pedagogia na sua prática, não somente por meio das teorias, mas, principalmente, compreendendo as influências temporais e descobrindo a raiz dessa subjetividade. O papel do professor não é simplesmente passar informações, ao contrário, vai além: mediar e problematizar o contato com o mundo do conhecimento e a realidade (ALMEIDA, 2012; FRANCO, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Fala-se muito em educação de qualidade, habilidades e competências, mas esquece-se do mais importante: aprender, simplesmente aprender. Segundo Jacques Delors (1998), a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, **aprender a conhecer**; **aprender a fazer**; **aprender a conviver** e, finalmente, **aprender a ser**¹.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1998, p. 89-90).

A prática pedagógica brasileira precisa urgente refletir e agir sobre ensinar a aprender (PERRENOUD, 2000; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1995). Percebe-se, claramente, ainda, um ensino fragmentando, voltado para o uso de instrumentos avaliativos (ou muitas vezes punição), que visa somente a um resultado e não a uma real aprendizagem. O ideal necessário seria uma aprendizagem reflexiva que formasse alunos pensantes, os quais apresentassem soluções, aplicassem o que aprenderam em diversas situações, conseguissem traçar projetos, estabelecessem relações entre conceitos, processos e defendessem posições.

Em um mundo em constante mudança, a educação escolar tem de ser mais do que uma mera assimilação certificada de saberes, muito mais do que preparar consumidores ou treinar pessoas para a utilização das tecnologias de informação e comunicação. A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe.

¹ Os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI são conceitos fundamentais da educação, baseados no Relatório coordenado por Jacques Delors para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), instituição especializada da ONU. O relatório foi editado sob a forma do livro Educação: Um Tesouro a Descobrir, de 1998.

Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas. (KENSKI, 2007, p. 64).

As necessidades, como maior acesso à educação, diversificação de cursos, flexibilidade de espaço, tempo, ritmo e maior universalização da educação, geram lacunas educacionais que o modelo tradicional não consegue preencher e dar conta. Na busca de reformulação do modelo tradicional de ensino, o uso de novas metodologias é essencial, de modo a esboçar variadas formas de ensinar e aprender, e promover uma educação de qualidade para todos.

A educação a distância (EaD), para tentar preencher essas lacunas, surge como forma de alternativa educacional e como modalidade que mais tem crescido nos últimos anos (ARETIO, 2002; BELLONI, 2008; KENSKI, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007). A EaD pode garantir o acesso à educação e a formação às pessoas, independente de raça, sexo, de onde essas pessoas moram, de como vivem, se podem se deslocarem ou não até as instituições de ensino, pessoas de diferentes idades e formações, que reconhecem nos cursos oferecidos a distância a oportunidade de aprender, a partir da disponibilidade do seu tempo (LITTO; FORMIGA, 2009). É fato que a formação educacional, seja na modalidade presencial ou a distância, se constitui em instrumento essencial e determinante para o desenvolvimento de um país. Mas, para a cristalização desta demanda, é necessária uma formação adequada para se exercer e fazer uso da educação com qualidade.

A utilização da modalidade de EaD cresceu muito nos últimos anos. A possibilidade de se ofertar cursos a distância leva muitas instituições de ensino brasileiras a adotar o ensino virtual para resolver problemas de espaço físico e produzir cursos desordenadamente para competir no mercado. A aparente facilidade de transformar o ensino presencial em virtual, juntamente com o incentivo de se investir em EaD, traz, na verdade, um problema para os professores que podem não se sentir seguros por estarem trabalhando com uma metodologia que, muitas vezes, não dominam plenamente e por faltar formação para atuarem na área (KENSKI, 2007; LITWIN, 2001; ZUIN, 2006).

As principais tecnologias utilizadas para as atividades a distância são os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que são, geralmente, um conjunto de mecanismos de envio e recebimento de mensagens, acesso a conteúdo didático e tarefas avaliativas (MOORE; KEARSLEY, 2007). No entanto, elaborar e implementar um curso para um AVA não significa simplesmente transpor um conteúdo presencial para o virtual. Tem-se discutido muito as dificuldades que a virtualização sem reflexão traz para o processo ensino-aprendizagem (SOLETTIC, 2001).

Para vencer essas dificuldades, devem-se apresentar os requisitos necessários para o professor que irá produzir material para a EaD e conscientizá-lo sobre seu papel de facilitador ao invés de provedor de conhecimento, compreendendo desde concepção e planejamento da aula virtual até sua viabilização e avaliação. O professor de ensino a distância precisa ver a aula virtual de uma nova maneira, conhecer a tecnologia, conhecer as diversas linguagens midiáticas, abandonar hábitos prejudiciais desenvolvidos no ensino tradicional, criar novas formas de mediar conteúdos, adequar as propostas de avaliação e, principalmente, saber que todas as formas de educação valem a pena, se forem bem pensadas, elaboradas e executadas.

Em termos pedagógicos, as formas de planejamento e organização de atividades virtuais diferem bastante das presenciais. Muda-se muito desde a apresentação e organização dos conteúdos, atividades, tempo, interação professor/aluno e avaliação, ou seja, em aulas a distância, tudo se torna ainda mais complexo. Segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, do MEC (BRASIL, 2007, p.13):

Cabe observar que somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo.

Atualmente, a ênfase dada à formação do professor para EaD está voltada para a tecnologia, ou seja, formar o professor para utilizar as tecnologias de educação a distância, mas somente essa ênfase tecnológica não é suficiente para o exercício eficaz de suas atividades em EaD. As licenciaturas instruem os futuros

professores quanto ao ensino tradicional/presencial, mas e no ensino e aprendizagem a distância? Será que os professores reúnem habilidades necessárias para criar, planejar, organizar, executar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem a distância?

É irrefutável a necessidade de formar o professor para essa modalidade de ensino. Deve ficar claro que a EaD não é transposição de material utilizado em aula presencial para a virtual e, tampouco, é somente saber utilizar as ferramentas tecnológicas. É muito mais. É preciso entender os processos comunicativos, exercitar continuamente a criatividade, elaborar e executar o conteúdo de aula virtual com linguagem apropriada, visando a uma relação dialógica e a uma “educação dialogada”.

Na modalidade a distância, numa abordagem sistêmica, são vários os sujeitos e os componentes interligados que atuam e interagem para que o processo de ensinar seja objetivado e o de aprender se concretize de maneira efetiva. Entre os componentes sempre foi de importância fundamental o material didático produzido especificamente para quem estuda sem contar com o apoio presencial de um professor. Por isso, a equipe de produção de material didático assume papel único e específico no processo de ensinar. (PRETI, 2009, *on-line*).

Para a construção de material didático² de excelência para EaD, faz-se necessária a atuação de um profissional de formação interdisciplinar, uma formação que envolva o conhecimento do processo pedagógico, a escolha e adequação da proposta de aula às especificidades dos meios tecnológicos a ser utilizados, de comunicação e *design*, a condução dos processos de interação, entre tantas outras necessidades. A formação docente, modernamente, precisa ser voltada para professores que assumirão tanto a docência presencial como também a docência a distância. O ideal é formar um professor que possa compreender esses novos desafios e saiba desempenhar com competência a sua profissão, independente de ser presencial ou a distância.

Segundo o Censo da Educação Superior 2011, divulgado em 26 de outubro de 2012, pelo MEC, o Brasil tem 2.365 Instituições de Ensino Superior, das quais 284 públicas e 2.081 privadas. Nesse número, 190 são universidades, 131

² Nesta dissertação, material didático para EaD corresponde a todo material produzido nas variadas situações de aprendizagem, seja aula virtual, material impresso, material audiovisual etc.

centros universitários, 2.004 são faculdades e 40 institutos federais e Cefets (BRASIL, 2012). Ainda segundo o Censo,

5.746.762 alunos estão matriculados no ensino presencial e **992.927** na educação a distância. Os números demonstram que, no período 2010-2011, a matrícula em cursos de Graduação nas universidades cresceu 7,9% na rede pública e 4,8% na rede privada, o que configura uma média de crescimento de 5,6% nas matrículas para o ensino superior. (BRASIL, 2012, *on-line*, grifo nosso).

Vê-se, portanto, o crescimento vertiginoso de instituições de ensino superior no Brasil, como também o número de alunos, principalmente na modalidade de EaD. Visando propósitos democratizantes na educação brasileira, há políticas públicas importantes para implementar, expandir e gerar acesso ao ensino superior por meio da educação a distância. “Nos últimos anos, a EAD tem recebido um amplo incentivo dos governos em todos os níveis de ensino, com destaque para as políticas públicas no âmbito federal.” (ALVES *et al.*, 2007, p.101).

Dentre estas políticas, o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, visando ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito no Brasil.

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. (BRASIL, 2006, *on-line*).

Como forma de legitimar e cristalizar a formação de professores por meio da EaD, no Brasil, o Decreto 5.800 de 2006 regulamenta a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a qual estabeleceu, dentre outros objetivos

ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. (BRASIL, MEC, *on-line*).

O sistema UAB é constituído por parcerias entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com participação de universidades públicas e demais organizações interessadas. O funcionamento dos cursos ofertados pela UAB, implementados por instituições de educação superior (Universidades ou Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia), ocorre a partir de uma metodologia de ensino com o apoio de novas tecnologias e que possuem como ponto de apoio presencial os polos localizados em municípios estratégicos (BARRETO; GATTI; ANDRE, 2011; GIOLO, 2008; MOTA, 2009).

Mesmo com o investimento de políticas públicas na formação de professores, no Brasil, a formação docente, infelizmente, não é proporcional à proliferação de cursos e alunos a distância, nem dá conta de tamanha demanda: formar, com qualidade, professores para desenvolver atividades a distância. Mas, para se confirmar esta hipótese, precisa-se verificar e analisar empiricamente a realidade desses professores, para melhor compreender o universo da formação docente atual daqueles que trabalham com EaD.

Por tudo isso, faz-se importante o estudo e a pesquisa sobre a formação dos professores autores³ que produzem material didático para o ensino a distância, especificamente para o curso de licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UECE, a fim de esclarecer os pontos relevantes sobre o assunto e, sobretudo, para demonstrar a importância da formação docente na elaboração e execução de uma aula virtual para a aprendizagem dos alunos.

Assim, tem-se como problema da pesquisa o seguinte questionamento: **Qual a formação e a prática dos professores autores para a produção de material didático do curso de licenciatura em Pedagogia do projeto UAB na Universidade Estadual do Ceará – UECE?** Fundamentalmente, procurar-se-á verificar com a pesquisa os seguintes questionamentos derivados:

³Professor autor, conteudista ou especialista é o responsável pela elaboração do material didático-pedagógico para EaD. O MEC propõe a composição de uma equipe multidisciplinar, formada por profissionais especialistas em várias áreas: produção de conteúdo, *design*, diagramação, informática, ilustração, desenvolvimento de páginas na web, revisores, entre outros, para elaboração de material para EaD (BRASIL, 2007). No presente estudo, iremos nos ater ao profissional especialista em produzir conteúdo para EaD, devido ao foco maior do trabalho: formação desse profissional.

1. Qual a formação dos professores autores que produzem material didático para o curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade de EaD do projeto UAB/UECE?
2. Como o professor autor planeja, cria, organiza, avalia e viabiliza as suas aulas a distância?
3. Quais são as competências necessárias ao professor autor para produzir adequadamente material didático para EaD?

A EaD é a modalidade educacional que mais cresceu nos últimos anos no Brasil, principalmente devido às possibilidades criadas pelas TICs (LITTO; FORMIGA, 2009). No campo educacional, essas transformações desafiam os educadores a repensar seus conceitos e práticas para melhor ajustar as tecnologias ao processo ensino-aprendizagem. Muito se tem discutido sobre essas possibilidades e suas aplicações em vários campos de ação.

A presente pesquisa versa sobre a formação docente para elaboração de material didático para EaD. Há pouca referência na área científica apresentando dados concretos sobre essa discussão. Alguns problemas na EaD, tais como rejeição, evasão etc., podem ser provocados pela má elaboração do material didático utilizado nessa modalidade? Será que a qualidade do material didático estaria relacionada à qualificação/titulação do professor autor? Esse tipo de produção é pedagogicamente diferente de outros materiais de ensino? São questionamentos que na atualidade os pesquisadores fazem em relação à produção didática em EaD (GUTIÉRREZ PEREZ; PRETI, 2009; PRIETO CASTILLO, 1991; SOLETIC, 2001). Pesquisar na área de formação docente para a produção de conteúdo é uma estratégia adequada na busca dessas respostas, legitimando a relevância de se refletir sobre a educação neste contexto.

A motivação para dar forma às inquietações mencionadas surgiu na prática da autora, como docente do ensino superior, na modalidade presencial e a distância, em que participa de realidades opostas e ao mesmo tempo convergentes. Após 14 anos de prática na modalidade presencial, a autora foi convidada a trabalhar na modalidade EaD, como professora autora e, posteriormente, professora formadora. O grande entrave surgido aí foram as diretrizes a serem seguidas para elaboração de material. Quais diretrizes? Desenvolveu suas atividades de maneira

insegura e intuitiva. Segundo Almeida (2000, p.79), “essa prática intuitiva é uma ação do professor que está sempre impregnada de teorias, muitas vezes, ele não tem consciência disso, ou então a sua visão teórica é incoerente com a prática [...]”.

O saber fazer não ratifica o saber ensinar, muito menos quando se tem à frente uma modalidade totalmente desconhecida. Na trajetória da autora, sempre foi ouvido dos alunos: *“o professor fulano tem muito conhecimento, mas não sabe passar pra gente, eu não entendo o que ele diz”*. Se na modalidade presencial, em que há uma maior interação, devido a vários códigos comunicativos, como tom de voz, fisionomia, gestos etc. e mesmo assim, às vezes, a comunicação é truncada, imagine na virtualidade, em que a escrita precisa acondicionar todas as formas de informar, interagir, seduzir. Por essa ausência de informação e prática, surgiu a necessidade de se pesquisar mais detidamente a realidade desse professor que deve produzir um material interativo, sem a mesma lógica da sala de aula, e que leve o aluno a conhecer e compreender (PRETI, 2009).

As especificidades da educação a distância, por possuir diversos fatores que devem ser considerados, tais como: gestão, estratégias pedagógicas, preparação e produção de material didático, tutoria, avaliação etc. levam a uma maior complexidade como modalidade, mas ao mesmo tempo leva também a um encantamento pela possibilidade de ser uma valiosa ferramenta em prol da democratização do ensino no Brasil. Torna-se a pesquisa na área de EaD um desafio para todos, principalmente para os professores, a quem se atribuem várias tarefas, dentre elas a busca por novos conhecimentos e novas competências, visando a um novo ensinar e aprender.

A formação de professores apresenta-se, neste contexto, como uma ação importante para ativar esse novo perfil docente, pois, para atender as transformações dessa nova sociedade e responder aos desafios colocados pela realidade, exige-se um profissional da educação cada vez mais qualificado, que adote novas metodologias de ensino e assumam uma postura investigativa, reflexiva e crítica. Além da formação tradicional, há a necessidade de aprendizagem de novas competências ligadas às especificidades da EaD, principalmente por ser o professor um dos elementos principais no processo de ensino e aprendizagem a distância (BELLONI, 2008; KENSKI, 2007; NEDER, 2009). Percebe-se, assim, a necessidade

de se conhecer as competências e habilidades dos professores que produzem material didático para o ensino a distância, para se entender, analisar e contribuir com essa realidade.

Ao abordar o presente tema, pretende-se dinamizar a discussão sobre as habilidades e competências de professores de ensino superior que atuam na educação a distância. É imprescindível que esse estudo incentive à consciência e ao conhecimento da necessidade da formação de professores igualmente à importância do processo de implementação de cursos a distância com a máxima excelência. Consta-se, portanto, a relevância de tratar a formação docente para EaD como meio de promover a educação de qualidade, possibilitando um melhor preparo do docente para atuar na modalidade a distância. A presente abordagem deve ser encarada como forma de subsidiar novas formas de se pensar e exercer a educação, além de contribuir com a preparação profissional dos que ainda entrarão ou já estão no mercado de trabalho.

Diante disso, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar a formação e a atuação dos professores autores para a produção de material didático do curso de licenciatura em Pedagogia do projeto UAB da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Como objetivos específicos, para subsidiar essa pesquisa, têm-se: 1. Conhecer a formação dos professores autores que produzem material didático para curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade de EaD do projeto UAB/UECE; 2. analisar como o professor planeja, cria, organiza, executa, avalia e viabiliza as suas aulas a distância; e 3. propor as competências necessárias ao professor autor para produzir adequadamente material didático para EaD.

Apresentados todos os pressupostos que darão sustentação a essa pesquisa, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: neste capítulo introdutório, o trabalho é contextualizado a partir do cenário da pesquisa, a identificação da questão-problema, a justificativa do estudo, os objetivos e a estrutura capitular, visando apresentar o panorama em que se delinea a presente análise.

O capítulo 2 Formação Docente para a Produção de Material Didático: limites e desafios apresenta o referencial teórico, em que é abordada a revisão da

literatura relacionada à educação a distância - conceitos, limites e possibilidades, formação docente para ensino superior, e finalizando com a formação de professores para EaD, especificamente para a produção de material didático.

O capítulo 3 *Elaboração de Material Didático para EaD: panorama e concepções* apresenta e analisa pressupostos para a produção de material didático para a EaD, mostrando a relevância do material para mediação pedagógica, assim como o cenário de sua ocorrência, características e fundamentações. Neste capítulo, são delineadas, também, as competências para elaboração de material didático, apresentando-se diretrizes, conforme a literatura especializada, o MEC, como também da UAB, para os professores autores na elaboração de seus materiais didáticos.

O capítulo 4 é destinado aos *Procedimentos Metodológicos da Pesquisa*. São apresentados o paradigma e o método escolhido, bem como o campo de investigação, os sujeitos que fizeram parte da investigação e como foi realizada a coleta e a análise dos dados.

O capítulo 5, *Resultados e Discussão da Pesquisa: Competências do Professor Autor da UAB/UECE*, apresenta e discute os resultados obtidos na pesquisa em relação ao perfil do docente, comparando-os com as diretrizes contidas no referencial teórico.

Por fim, no sexto capítulo, fazem-se as considerações finais desta dissertação apresentando as limitações, as conclusões que o estudo permitiu e também algumas sugestões para trabalhos futuros.

2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NA EAD: LIMITES E DESAFIOS

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”
Cora Coralina

A sociedade contemporânea vivencia avanços tecnológicos geradores de mudanças nas formas de produzir, usar e disseminar o conhecimento. Hoje, muito se tem discutido sobre as potencialidades em torno das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e suas aplicações em vários âmbitos, inclusive na educação. Não se pode negar a importância dessas ferramentas tecnológicas para a educação, mas, antes de utilizar a tecnologia em prol do ensinar, há que se pensar em algo indispensável para a execução desse ensinar: a formação de professores.

Os debates sobre a formação de professores vieram se ampliando nas décadas de 1980 e 1990, principalmente a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Preti (2005, p. 16) nos diz que: “Há mais de duas décadas, o tema da formação do professor vem sendo colocada na pauta de encontros, congressos, simpósios educacionais e nas diretrizes da política nacional e de organismos internacionais. Nunca se produziu tanto sobre o tema”. Mesmo sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores, ainda há muito que se refletir e fazer, principalmente, na atualidade, em que novas formas de ensinar e aprender fazem parte da dinâmica educacional.

Dentre essas formas, encontramos a educação a distância, uma das categorias que norteará este capítulo. Nessa perspectiva, são relevantes os processos de formação dos professores que atuam na educação a distância, mais especificamente os professores autores. A formação, em todos os níveis, deve perpassar por uma compreensão crítica da educação, em que se ofereçam possibilidades de atuação do professor de forma articulada e democrática (NEDER, 2005).

Neste capítulo, estudaremos, inicialmente, a educação a distância, modalidade fundamental na atual sociedade da informação e do conhecimento, na

perspectiva de definição, limitações e possibilidades. Posteriormente, discorrer-se-á sobre a formação docente para EaD, a fim de determinar o papel do professor no mundo contemporâneo, responsável por ações antes, durante e depois das aulas. O foco no presente capítulo é o papel do professor como ser reflexivo, com novas habilidades e competências, um sujeito do fazer docente, produzindo conhecimento e intervindo sobre sua prática.

2.1 Educação a distância: conceitos, limites e possibilidades

A educação a distância pode ser definida, legalmente, no Brasil, como “modalidade na qual a mediação didático-pedagógica ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005). Percebe-se, portanto, que a EaD passou a ser uma opção para as pessoas que, por algum motivo, não podiam ou não desejavam frequentar o ensino convencional. Mas a EaD é muito mais que desenvolver ações a distância. A EaD é concretamente uma prática educativa, com intensa interação pedagógica, centrada no motivo maior desta modalidade: o aluno. A educação, nesta perspectiva, tem como projeto os processos humanos, a interação, o refletir-fazer-refletir.

A modalidade tem ganhado maiores possibilidades e dinâmica, como também diferentes conceitos. A EaD é conceituada por diversos autores e cada um destes enfatiza alguma característica especial no seu conceito. Aretio (2002) apresenta várias definições de educação a distância propostas por diversos autores, de acordo com cada época. Muitos autores enfatizam a EaD como modalidade marcada pelo dialogismo entre aluno e professor, mesmo em tempo e locais diferentes.

Para Moore e Kearsley (2007), a educação a distância comporta o ensino e a aprendizagem separados pelo tempo e espaço, mas que envolvem meios tecnológicos e mecanismos organizacionais e administrativos específicos:

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

Outra característica bastante acentuada na EaD diz respeito à necessidade, em larga escala, do envolvimento de alunos e professores. Por muitas vezes a interação ocorre em momentos distintos, e isso exige uma maior autonomia e organização do aluno, como uma maior clareza do professor em relação aos métodos utilizados e à produção de material didático. Corroborando com esse pressuposto, Litwin (2001, p.13) diz que:

Estudar o desenvolvimento da educação a distância implica, fundamentalmente, identificar uma modalidade de ensino com características específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam. O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham.

Portanto, seis elementos são essenciais para uma definição de EaD, segundo Moore e Kearsley (2007, p. 206):

- separação entre estudante e professor;
- influência de uma organização educacional, especialmente no planejamento e na preparação dos materiais de aprendizado;
- uso de meios técnicos – mídia;
- providências para comunicação em duas vias;
- possibilidade de seminários (presenciais) ocasionais;
- participação na forma mais industrial de educação.

Esses elementos, citados por Moore e Kearsley (2007), nos levam a algumas reflexões em relação às possibilidades e desafios da EaD. O professor não se faz presente presencialmente⁴, mas precisa assegurar a aprendizagem, por meio de recursos didáticos indispensáveis nessa modalidade. A separação entre professor e aluno é vantajosa por diversos motivos já citados neste trabalho, como também as múltiplas possibilidades justificadas pela flexibilidade, característica da modalidade que leva a diversas pessoas a possibilidade de aprender, mesmo com adversidades, seja de que ordem for. Isso é inegável. Mas, mesmo com essas possibilidades, não se podem esquecer os desafios aqui gerados.

⁴ Nada impede os encontros presenciais na EaD, mas não são prerrogativas dessa modalidade, muito ao contrário.

Para os professores, suas atividades se tornam mais complexas, pois tecnologias precisam ser compreendidas e adequadas, o *feedback* dos alunos, às vezes, não é imediato etc. Surge também outro entrave: a produção de material didático. É preciso professores especialistas para preparar material relevante, adequado ao público alvo, e de alta qualidade (POSSARI; NEDER, 2009; PRETI, 2005). Do outro lado, temos o aluno que, nos parâmetros da EaD, deve ser autônomo, possuir elevado nível de compreensão de textos e utilizar variados recursos multimídia. A autonomia, segundo Oresti Preti (2005) não é sinônimo de autodidatismo, pois o autodidata é aquele que aprende por conta própria, e o autônomo é aquele que aprende com base construída em processos formativos que demandam contextos sociais, intersubjetividade.

No Brasil, várias experiências de educação a distância foram iniciadas com relativo sucesso. As experiências brasileiras representaram a possibilidade de democratização da educação, como também opção para a inclusão social e uma nova proposta para solucionar problemas que a modalidade presencial não deu conta (ARETIO, 2002; BELLONI, 2008; KENSKI, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007). Conforme Nunes (2009, p. 2), a EAD nos possibilitou promover oportunidades educacionais para grandes populações, “não mais tão-somente de acordo com critérios quantitativos, mas, principalmente, com base em noções de qualidade, flexibilidade, liberdade e crítica”.

Uma das maiores contribuições da EaD foi dar a possibilidade de se refletir sobre a modalidade presencial, ressignificando sua formação e prática e tornando-se referência para uma mudança profunda no ensino como um todo. Um país como o Brasil, de dimensões continentais, precisa encontrar novas formas de ensinar, além do sistema tradicional, e buscar formas alternativas para garantir que a educação seja realmente direito de todos. Indubitavelmente, a EaD é uma dessas alternativas, como se percebe no discurso de Moran (2009, p. 286):

Aos poucos se percebe que as atividades a distância são fundamentais para a aprendizagem atual, para atender a situações muito diferenciadas de uma sociedade cada vez mais complexa. A EAD – educação a distância -, apesar do preconceito de muitos, é fundamental para poder modificar processos insuficientes e caros de ensinar para muitas pessoas, ao longo da vida.

A EaD ora apresenta-se como modalidade que veio para ficar, não há como fugir disso. Mas, ainda, há muito a se fazer para que a modalidade venha a contribuir para o ensino brasileiro. O fato de a legislação brasileira apontá-la como modalidade legítima, não muda o cenário das políticas públicas para a concretização e uso adequado da EaD.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) foi sancionada pelo Presidente da República, em 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei Federal nº. 9.394, e trouxe a EaD incentivada pelo Poder Público. Mas, é antagônico se pensar, no Brasil, em educação a distância, tendo em vista a exclusão digital, a qual diz respeito às extensas camadas sociais que ficaram à margem sociedade da informação.

Em síntese, afirmamos que, na verdade, nada é independente da ação social e política, nem mesmo a possibilidade de que exista uma sociedade do conhecimento. As características das políticas públicas – ou a ausência delas – determinarão se vamos todos entrar nessa tal sociedade [...] ou se as formas que atualmente adotam a produção, distribuição e apropriação do conhecimento vão significar um enorme retrocesso para o conjunto da humanidade - o que pode até resultar em sua conseqüente autodestruição. (UNESCO, 2004, p. 207).

Conforme a UNESCO (2004), a sociedade do conhecimento não pode desvincular-se da sua realidade social e política, e qualquer ação neste sentido requer reflexões, seja analisando o passado como também para o futuro. No âmbito brasileiro, com tantas discrepâncias regionais e problemas sociais internos jamais resolvidos, em que as desigualdades são determinantes para a tomada de decisões políticas e sociais, como se falar em uma sociedade de conhecimento quando o acesso e a distribuição de informação limitam-se a um número pequeno da população? Além de acesso à informação, tem-se o entendimento da informação, o qual perpassa por uma educação de qualidade. A sociedade da informação e da comunicação precisa estar atrelada à sociedade da educação. Essa problemática evidencia uma necessidade de se debater sobre a EaD e as diretrizes políticas necessárias para viabilizar a modalidade como realmente um instrumento de democratização do conhecimento.

De 2001 a 2011, houve um crescimento de 2433% em matrículas na graduação na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2012, *on-line*). Um aumento dessa magnitude só demonstra a necessidade de formulação de políticas

para a EaD. Muitas dessas políticas, infelizmente, têm como base a educação presencial, e não levam em conta as especificidades dessa modalidade. Políticas públicas que não levam em conta os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos não surtem efeitos. Só uma transformação direcionada e consciente pode impor a implantação de políticas educacionais coerentes com as transformações da sociedade como um todo (PRETTO, 2006). Programas desarticulados e ações fragmentadas levam, muitas vezes, a situações de desperdício, seja de ordem financeira ou humana.

Além das políticas públicas, ainda há outros entraves em relação à EaD. Como já mencionado, uma das principais características da educação a distância é a democratização do saber, pois, por utilizar tecnologias de informação e comunicação, transpõe barreiras a muitas pessoas que não podem participar da modalidade presencial. Porém, embora tenha avançado muito nos últimos anos, há muito a conquistar, pois ainda há preconceito quando se fala em EaD. Essa atitude, às vezes, é fruto da ignorância de alguns que reduzem a EaD à utilização de cursos técnicos por correspondência. Sobre esse assunto, Lessa (2010, p. 13, *on-line*) nos diz que: “O preconceito existe contra tudo aquilo que não se conhece e que não se sabe como trabalhar, como desenvolver e que envolve novos processos de aprendizagem e mudança de posturas”.

As possibilidades são muitas, como também os desafios. A busca por soluções é cada vez mais complexa, mas que pode ser resolvida, em grande parte, com a aprendizagem e o aperfeiçoamento de novas competências. Neste diapasão, os docentes buscam, ou deveriam buscar, a formação para melhorarem suas práticas. Assunto a ser tratado no próximo tópico.

2.2 Formação de professores para o Ensino Superior

A necessidade da formação docente não é de hoje. Essa necessidade já era preconizada por Comenius, no século XVII, e tem-se notícia de que o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores foi instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres. Mas, apenas no século XIX, a formação de professores exigiu uma resposta institucional, após a Revolução Francesa, derivando daí o processo de

criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2009).

Ainda, segundo Saviani (2009), a instrução elementar levou a uma organização dos sistemas educacionais, configurando a educação básica como a grande preocupação até então.

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. [...] a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. (SAVIANI, 2009, p. 148).

A formação docente dá sustentação ao trabalho do professor, seja em qualquer nível escolar⁵ e não somente na educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) enfatiza o domínio dos conteúdos específicos, como também acentua a formação pedagógica do professor, mas, ao mesmo tempo se contradiz, visto que exige para ser professor da educação superior apenas a pós-graduação. A formação de professores deve ser estruturada em bases consistentes, fundamentada nos princípios de qualidade e de relevância social, levando em consideração saberes indispensáveis para o exercício da docência no ensino superior.

Conforme Therrien (2006, p.1), “A formação profissional para a docência tem dois requisitos essenciais: o domínio da matéria de ensino que situamos no campo disciplinar, e o saber ensinar objeto do campo pedagógico”. Já o exercício da docência exige diversos saberes, sejam eles disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento, curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos, e saberes experienciais, que são específicos, baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio (TARDIF, 2002). Com tantos saberes necessários ao professor, a formação inicial e continuada é fundamental. Mas há

⁵ Segundo a LDB, temos dois níveis escolares: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior. (BRASIL, 1996, Título V, Capítulo 1, Art. 21).

alguns desafios a transpor: a qual preparo é submetido o docente para atuar especificamente na educação superior? Será que ter conhecimento em uma determinada área significa saber ensinar? Será que a prática da pesquisa dá sustentação ao professor de ensino superior a exercer com excelência a docência? São esses e outros questionamentos que permeiam a formação de professores, como os mencionados por Almeida (2012, p. 62):

Como é formado o professor do ensino superior? Sua preparação dá conta das múltiplas dimensões implicadas na sua atuação, como as atividades de produção do conhecimento e também as atividades de ensino? Essa questão tem sido considerada em vários países, tanto no âmbito da pesquisa sobre os processos de formação como nas formulações das políticas de ensino superior no que se refere ao ensino e à pesquisa, exigências que caracterizam o exercício da profissão.

Desde sua implantação, o modelo educacional brasileiro tem como característica estrutural privilegiar o domínio de conhecimentos e de experiências profissionais como pré-requisitos imprescindíveis aos docentes de ensino superior. Tal atitude encontra fundamentação nos modelos educacionais que foram introduzidos no Brasil, o modelo jesuítico e o modelo franco-napoleônico, ratificando a ideia de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”. (MASETTO, 2003). Por se levar em conta o domínio de conhecimentos e a experiência, acredita-se que há pouco a se mudar no panorama do ensino superior em relação ao processo ensino-aprendizagem. Questiona-se a competência pedagógica desse professor, desde a sua formação inicial, continuada até a reflexão sobre a sua práxis: “[...] esses profissionais veem-se como profissionais bem-sucedidos e professores que ensinam bem suas matérias. Então, perguntam por que debater novas exigências ou possíveis modificações na sua ação docente?”. (MASETTO, 2003, p.11).

Na verdade, muitos professores universitários nunca tiveram práticas docentes a partir da universidade. Sua “formação”, muitas vezes, tem sustentação nos modelos de professores que tiveram durante a sua trajetória como alunos. Conforme Behrens (2002, p. 60):

Alguns pedagogos, professores universitários, nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram. Esse fato pode trazer alguns riscos para a formação dos alunos, pois a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação.

No que se refere à formação do professor universitário para o exercício de sua profissão, estudos sustentam que há pouca atenção dada a esse segmento de ensino. Veiga *et al.* (2000) asseveram que o objeto maior da profissão docente é o ensino, portanto é inadmissível que professores universitários não tenham uma formação condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor. Embora os professores possuam experiências e estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Belloni (2006) colabora com essa discussão quando aponta para a necessidade de uma formação docente voltada para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas.

Quanto aos investimentos, tanto institucionais como dos próprios docentes, Masetto (2003) nos diz que a formação para o exercício da docência não tem uma longa história. Por ser assunto relativamente recente, pensar princípios e processos formativos para o docente do ensino superior requer levar em conta o contexto e o cenário de atuação.

O ensino superior brasileiro tem crescido bastante. Segundo dados do Censo da Educação Superior 2011, cada vez mais há instituições de ensino superior, conseqüentemente mais professores exercendo a docência, ou pelo menos tentando. Conforme dados do Ministério da Educação (MEC), o Brasil, em 2001, tinha 1.391 Instituições de Ensino Superior, das quais 183 públicas e 1.208 privadas. Neste número, 156 são universidades, 66 centros universitários, 1.036 são faculdades e 34 institutos federais e Cefets (BRASIL, 2001). Em 2011, após 10 anos, segundo o Censo da Educação Superior 2011, o Brasil apresenta 2.365 Instituições de Ensino Superior, das quais 284 públicas e 2.081 privadas. Nesse número, 190 são universidades, 131 centros universitários, 2.004 são faculdades e 40 institutos federais e Cefets (BRASIL, 2012).

Em 10 anos, o número de Instituições de Ensino Superior quase dobrou, isso reflete uma mudança no panorama educacional brasileiro. Ainda, segundo o Censo da Educação Superior 2011, há 5.746.762 alunos matriculados no ensino presencial e 992.927 na EaD. Já no Censo da Educação Superior 2001, 3.303.754 alunos estavam matriculados no ensino presencial e 39.196 na educação a

distância. Os números demonstram que, no período 2001-2011, a matrícula em cursos de graduação nas universidades, na modalidade presencial, cresceu 90%, enquanto na modalidade de educação a distância o aumento foi de 2433%, o que configura uma média de crescimento de 120% nas matrículas para o ensino superior (BRASIL, 2012).

Neste cenário, percebe-se o grande desenvolvimento do ensino superior no Brasil, particularmente na modalidade de EaD. Mas, será que a formação dos docentes acompanha esse *boom* na educação superior?

[...] a legislação de educação superior apresenta limites quanto à formação didática do professor, constituindo-se, este, num campo de silêncio. Na Lei há a explicitação, apenas, de que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, mas não há uma definição da compreensão do termo. Aqui se apresenta uma flexibilidade de processo. [...] os docentes do ensino superior não apresentam uma identidade única, o que não é de se admirar se observada a diversidade e multiplicidade da educação superior brasileira. (FERENC, 2005, p. 4).

Observa-se, claramente, que ainda há muito a se pensar sobre a formação do professor para atuar no ensino superior. A docência universitária implica em um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos docentes um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação (ALMEIDA, 2012). Com as mudanças inerentes à sociedade do conhecimento, como essa formação do professor deve ocorrer? Como bem teoriza Therrien (2007), quem ensina e como ensina?. A partir de tantas transformações no cenário do conhecimento, é algo a se buscar resposta.

Mudanças sociais vêm ocorrendo de forma acelerada, principalmente com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, provocando mudanças profundas no campo da educação, segundo Belloni (2008). Tais mudanças exigem transformações nos sistemas educacionais, que são confrontados com novas funções e novos desafios. Essas transformações desafiam os educadores a repensar seus conceitos e práticas para melhor ajustar as tecnologias ao processo ensino-aprendizagem.

2.3 Formação de professores para atuar na EaD

Não se pode negar que a formação de professores da educação superior necessita de muita reflexão, principalmente, referente à modalidade de educação a distância no Brasil. É isso que iremos analisar agora: a formação docente para atuação na EaD. Enquanto no modelo presencial há um só tipo de docente, considerado a principal fonte de informação e quem decide sobre o rendimento do aluno, no modelo a distância são vários tipos de docentes envolvidos, como o professor autor e o professor tutor. Este atua como suporte, facilitador e orientador, motivando o rendimento do aluno. As habilidades e competências do professor presencial são conhecidas, o que não ocorre no modelo a distância.

A utilização da modalidade de EaD avança proporcionalmente ao desenvolvimento tecnológico. A Educação, na modalidade a distância, tem sido bastante discutida no Brasil, nos últimos anos, pelos seus aspectos ideológicos e políticos, bem como nos epistemológicos e pedagógicos. Surgem assim diversas concepções referentes à sua legitimidade e qualificação. No Brasil, os debates sobre a EaD têm oportunizado reflexões importantes a respeito da “necessidade de ressignificação de alguns paradigmas que norteiam essas compreensões relativas à educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão escolar, dentre outros.” (GONZALEZ, 2005, p.75).

Mas, quem forma o professor para atuar na EaD? As licenciaturas dão conta de mais uma habilidade? Quem ensina na modalidade presencial está legitimado para atuar a distância? E na elaboração de material didático para EaD, existe uma formação que priorize as especificidades dessa área? Belloni (2008) nos diz que, muitas vezes, o professor de EaD é chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado. Com o advento da EaD, a partir da década de 1990, muitas instituições de ensino superior (IES) brasileiras começaram a utilizar novas tecnologias de comunicação, como a internet e os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). A oferta por cursos a distância, por conseguinte, aumentou significativamente.

Com a proliferação de cursos a distância, surge também a necessidade de profissionais capazes de elaborar e executar esses cursos. É preciso aproximar o

docente, como também aqueles que ainda se preparam para exercer a docência, das modernas possibilidades de ensino, por meio também do conhecimento das tecnologias de informação e comunicação. Segundo Moran (2003, p.41), “com a educação *online* os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e completam-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas e atividades”. Portanto, não se pode mais fugir da formação docente: seja inicial, indutora ou continuada⁶. A formação indutora atenderia plenamente a necessidade da EaD, fazendo que o professor se aproprie de seus conhecimentos e os use a favor do seu aprimoramento profissional.

O professor na era da cibercultura, segundo Lévy (1999), tem que ser um arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento; deve ser um profissional que estimule a troca de conhecimentos entre os alunos; que desenvolva estratégias metodológicas que os levem a elaborar um aprendizado contínuo, de forma autônoma e integrada e os habilitem, ainda, para a utilização crítica das tecnologias. A esse respeito, Demo (1996, p. 200) enfatiza que a EaD

[...] não dispensa o professor, embora agregue a seu perfil outras exigências cruciais, como saber lidar com materiais didáticos produzidos com meios eletrônicos, trabalhar em ambientes diferentes daqueles formais da escola ou da universidade, acompanhar ritmos pessoais, conviver com sistemáticas diversificadas de avaliação.

Daí surge a necessidade de novas habilidades e competências dos professores para atuarem em EaD. As transformações pelas quais a sociedade está passando estão criando uma nova cultura e modificando as formas de produção e apropriação dos saberes.

Os professores precisam entender que a EaD não se trata de um modismo, mas é resultado das mudanças educacionais em nível mundial. Faz-se necessária uma formação que consiga dar conta das novas necessidades apresentadas ao docente. As novas ferramentas de comunicação permitem a interlocução a distância entre os envolvidos (professores e alunos). Esse fato

⁶ Segundo Nunes (2007), os professores precisam de formação continuada para estarem em dia com os conhecimentos de sua área, como também de formação indutora para serem acompanhados no início do magistério ou quando tiverem de exercer a docência em um sistema de ensino novo para eles. Nada impede que aconteçam simultaneamente.

possibilita que o aluno exerça um papel ativo no processo de aprendizagem. São novos tempos que precisam de “novos professores”.

Como a expansão da EaD ainda é recente no Brasil, poucos são os que têm formação específica nessa modalidade de ensino. Tanto os professores como os demais profissionais que hoje nela atuam, foram formados no ensino presencial e nele iniciaram sua atuação, aprendendo a prática profissional nesse ambiente. (SUHR; RIBEIRO, 2009). Sobre tal aspecto, Kensky (2007, p. 46) diz que “É preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça a diferença”.

Por isso, a inserção das novas tecnologias deve conduzir a uma análise sobre os processos formativos a serem desenvolvidos. Determinar qual o papel do docente, a partir das tecnologias, quais as atribuições, quais as habilidades a serem desenvolvidas etc. Com outras palavras: não basta saber utilizar a tecnologia, mas é preciso identificar como ela pode contribuir para o ensinar e o aprender. Mas, fazendo das inquietações de Magalhães (2001, p. 117) as nossas, sabemos que ainda há muito que se fazer:

Terão os professores formação para vislumbrar a necessária ampliação, construção e (re)construção de novos saberes? Estarão preparados para olhar além dos muros da escola, para aproveitar e explorar o conhecimento que o aluno traz consigo, o de que vem em busca? Conseguirão visualizar um futuro próximo, em que seus alunos irão atuar e, com base nisto, dar-lhes condições de inserção no mercado de trabalho? E serão capazes de fazer isto tudo levando em consideração que as tecnologias da comunicação e da informação estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano e, por conseguinte, devem, de alguma forma, ser garantidas no processo ensino-aprendizagem?

Não se pode apenas “ser professor de EaD”, a prática docente exige muito mais. É preciso viver a docência, participando, entendendo os processos comunicacionais e de interação, refletindo e muitas vezes mudando. Mas, para mudar, antes de tudo, precisamos conhecer as especificidades da EaD. Dentre as especificidades da EaD, iremos focar em uma delas: a produção de material didático, assunto do nosso próximo capítulo.

3 ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD: PANORAMA E CONCEPÇÕES



*“Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”*
Rubem Alves

A elaboração de material didático para EaD apresenta importantes desafios, por tratar-se da produção de comunicação verbal e não verbal, com a capacidade de suprir as necessidades do aluno, assim como de atender aos requisitos da aprendizagem (IBAÑEZ, 1996; MOULIN, 2000; SOLETIC, 2001). É um trabalho, portanto, que envolve diferentes conhecimentos, viabiliza o processo educacional e se constitui em canal de comunicação na EaD.

Só se pode considerar um material didático de qualidade e relevante, quando este se encontra organizado e programado, devendo-se, impreterivelmente, considerar os objetivos do material (AUSUBEL, 2000), pois ele irá mediar diretamente a aprendizagem do educando. Santos (2010, p. 39) complementa dizendo que

não podemos conceber os conteúdos apenas como informações para estudo ou material didático construído previamente ou ao longo do processo ensino-aprendizagem. Ademais, não podemos negar que conteúdos são gerados a partir do momento em que os interlocutores produzem sentidos e significados via interfaces síncronas e assíncronas⁷.

Um dos grandes desafios na EaD é desenvolver um material capaz de promover a interação e a interatividade⁸ necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, seja entre aluno e material didático, aluno e aluno e aluno e professor (NEDER; POSSARI, 2009). Para tanto, esse material deve ser desenvolvido de forma dialógica, apresentando o que se pretende ensinar, quais

⁷ A interface síncrona é realizada em tempo real, exigindo participação simultânea de todos os envolvidos. Como exemplo, temos os chats. A interface assíncrona é realizada em tempos diferentes, não exigindo a participação simultânea dos envolvidos, como, por exemplo, fóruns de discussão.

⁸ **Interação:** na EaD, o termo interação diz respeito às trocas comunicativas entre pessoas engajadas em situações de aprendizagem. **Interatividade:** está relacionada a um tipo de interação, que é

competências e habilidades serão desenvolvidas e como serão trabalhadas (AVERBUG, 2003; SOLETIC, 2001). Esses assuntos serão tratados neste capítulo, o qual tem como foco a busca de melhores práticas docentes, principalmente no que se refere à produção de material didático para EaD.

3.1 Material didático

O conteúdo utilizado na aprendizagem passa a ser compreendido como qualquer material que for utilizado para fins educativos, ou seja, para a constituição de conhecimentos. “Pode ser desde um simples material instrucional, um software educacional, páginas Web ou objetos de aprendizagem”. (BEHAR, 2009, p. 27). Isso significa que deixaram de ser apenas escritos e ganharam elementos visuais, sonoros e interativos.

Os materiais didáticos são aqueles associados a situações de ensino-aprendizagem, por isso, possuem características específicas na apresentação dos conteúdos, e são fundamentais para o ensino-aprendizagem na EaD, por isso devem ser muito bem elaborados. Conforme Barbosa (2005, p. 8),

É comum que no contexto de um sistema de Educação a Distância o material didático seja um dos aspectos mais discutidos e que exigem mais ações de planejamento das equipes pedagógicas (gestores, professores conteudistas, pedagogos, desenhista instrucional, entre outros) e de produção (produtores gráficos e infográficos, produtores de vídeo, animações e simulações, programadores, revisores ortográficos, entre outros). Isso não acontece por acaso, pois em se tratando de EaD, o material didático assume o papel de mediador principal, senão o único, das interações dos alunos com os conteúdos.

O MEC recomenda a integração dos materiais e das mídias na constituição do conhecimento, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, visando sempre favorecer a interação entre os múltiplos atores da EaD. (BRASIL, 2007).

A forma como os materiais são elaborados e utilizados estabelece diferenças entre a modalidade presencial e a EaD. “A diferença passa inicialmente pelo tratamento dos conteúdos que estão a serviço do ato educativo”, ou seja, deve

mediada por tecnologia (CASTRO FILHO *et al.*, 2009). Aqui, empregaremos os termos interação e interatividade nesses sentidos.

contribuir para desencadear um processo educativo. Não interessa uma informação em si mesma, mas uma informação mediada pedagogicamente. (GUTIÉRREZ; PRIETO, 1991, p. 62). No ensino presencial, os materiais didáticos complementam a fala e a ação do professor, já na EaD, os materiais mediam necessariamente o conhecimento, tornando-se imprescindíveis. Neder (2005, p. 10) expõe que em EaD,

[...] o material didático deverá garantir as seguintes características: a) ser adequado ao grupo social a que se destina; b) garantir os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico; c) ser problematizador, impulsionando para o trabalho investigativo que estimule habilidades reflexivas e de ação dos sujeitos; d) estar construído numa lógica que garanta o diálogo, a contextualização do conteúdo e do autor; e) assegurar uma estética de linguagem apropriada ao processo de auto estudo, tendo claro os objetivos pedagógicos dos textos de leitura, o encaminhamento das atividades e a busca de referências bibliográficas complementares.

O referencial observado na elaboração de material para EaD, sem dúvidas, deve ser o aluno. Quais as características pertinentes a ele ou ao grupo, tais como idade, grau de conhecimento, escolaridade, características regionais que possam influenciar, o que sabe sobre o assunto explorado, recursos disponíveis etc. Como a dinâmica das aulas muda da modalidade presencial para a distância, o material didático também deve apresentar especificidades diferentes em cada modalidade, já que a EaD tem como uma das características mais relevantes a ausência física do docente. Isso legitima uma elaboração pedagógica também diferente, tendo em vista que a interação entre os protagonistas da EaD (professor e alunos) está diretamente relacionada e dependente da qualidade desses materiais didáticos (NEDER, 2003; FILATRO, 2008). Segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do MEC,

O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo **com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico**, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar **por rigoroso processo de avaliação prévia** (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento.

Em consonância com o projeto pedagógico do curso, o material didático, deve **desenvolver habilidades e competências específicas**, recorrendo a um **conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo**. (BRASIL, 2007, p. 10, grifos nossos).

O professor do ensino superior tem formação adequada para atuar com a qualidade exigida pelo MEC, nos termos propostos acima? Muitas vezes, o

professor do ensino superior não tem licenciatura, fez bacharelado, mestrado e doutorado na modalidade presencial, modalidade que é seu referencial de docência, e muitas vezes é muito mais pesquisador do que professor, conforme aduz Almeida (2012, p. 67):

O que se constata é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem [...]. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhe desconhecidos cientificamente.

Se, na educação brasileira, pensar no contexto socioeconômico do público alvo já é difícil no presencial, quanto mais na EaD. Como também, o fato do professor atuar a muito tempo na modalidade presencial, não o credencia para atuar a distância. O próprio MEC alerta que somente a experiência em cursos presenciais não assegura a qualidade da produção de materiais didáticos:

Cabe observar que somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, entre outros. (BRASIL, 2007, p. 12).

Para se produzir uma aula a distância (*web aula*, material impresso etc.), há a necessidade de uma equipe multidisciplinar. Uma aula a distância envolve diversos aspectos de planejamento, desenvolvimento e implementação: elaboração da proposta pedagógica, currículo, mídias interativas, avaliação, recursos financeiros, infraestrutura, materiais didáticos e formação de equipes. Assim como a organização da modalidade presencial, a modalidade a distância também requer profissionais especializados na equipe pedagógica e na gestão, como também na elaboração e implementação dos materiais didáticos para uma proposta de curso.

Num projeto de pequena escala, sob algumas circunstâncias, um mesmo profissional pode assumir e acumular diversos papéis, como de autor, designer educacional, tutor, dentre outros, mas sempre em equipe. Por outro lado, projetos mais complexos, envolvendo a produção de materiais didáticos e a gestão de diferentes mídias e em maior escala, demandam a composição de uma equipe mais numerosa e com papéis diferenciados. A EAD é praticada por uma equipe de atores envolvidos em sua concepção,

em seu planejamento, em sua implementação, em seu processo de mediação pedagógica, nos mecanismos de avaliação adotados e nas inter-relações dos mais diversos papéis. (MOREIRA, 2009, p. 370).

Em EaD, o ser, o compreender e o fazer são fundamentais na mediação entre professor-aluno, e diferente da modalidade presencial eles são acentuados na didática utilizada na elaboração de conteúdos, o que se dá com antecedência. Assim, o que diferencia a modalidade presencial da EaD são as especificidades da mediação pedagógica e da gestão. Essa antecipação do professor na mediação dos conteúdos leva à necessidade de uma formação específica. Não é só organizar uma aula, planejar e executar, é muito mais. É prever as ações e reações mesmo antes delas acontecerem, favorecendo a empatia, colocando-se no lugar do outro, neste caso o aluno.

Outro ponto relevante é pensar a adequação das ferramentas em cada estratégia de ensino, em cada momento de interação. Mallmann e Catapan (2010) articulam todas essas necessidades indispensáveis ao professor autor:

No modo presencial, o professor pode colocar toda a sua competência em movimento em tempo real. Em EaD, a performance do professor-autor implica, além da competência, uma dimensão ética e política diante da organização das situações de ensino-aprendizagem antecipadas. A previsão das alternativas de interação é imprescindível para cada momento de aprendizagem que se fará autônomo, individual ou em grupos de estudantes. Em EaD, o professor se faz presente nas estratégias de ensino-aprendizagem que organiza e apresenta nos materiais didáticos, tanto impressos quanto em ambientes virtuais. As mediações acontecem de formas diferenciadas, em cada caso potencializadas por equipes de diferentes profissionais. Os sistemas de comunicação, que envolvem os materiais didáticos, precisam estar congruentemente organizados em um plano de gestão apropriado a cada proposta. (MALLMANN; CATAPAN, 2010, p. 65).

Conforme os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do MEC, os docentes da EaD precisam ter habilidades multidisciplinares, dentre outras, capazes de: estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas, identificar objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; definir bibliografia, videografia, audiografia, elaborar textos para programas a distância; apreciar avaliativamente o material didático antes e depois de ser impresso (BRASIL, 2007).

Os professores do ensino presencial também precisam da maioria das capacidades acima descritas, porém, no contexto da EaD, mediado por TIC, os professores precisam desenvolver habilidades para ensinar e aprender em mídias diversificadas e inovadoras. O material didático na EaD deve expressar os objetivos do curso, dar suporte aos conteúdos e visar o alcance dos resultados traçados. A linguagem deve ser adaptada ao público alvo e a apresentação gráfica deve ser atrativa, coerente, facilitar a navegação e motivar o educando. As mídias deverão estar articuladas e corentes com o público destinado. Todas essas medidas levam a um processo de ensino-aprendizagem adequado para atingir a qualidade na educação (FLEMING, 2004).

A seguir, veremos mais detidamente as especificidades do material didático, o qual é um dos mediadores do ensino-aprendizagem na EaD.

3.2 Especificidades do material didático

O fato de se ter um conteúdo impresso em uma determinada área não significa que ele pode ser “transportado” para um conteúdo virtual, por exemplo. Soletic (2001) afirma que a implementação de conteúdo didático para EaD exige uma adequada comunicação entre docentes e alunos, isso quer dizer que, para poder estabelecer como e o que se escreve, é necessário saber para quem se escreve. Colaborando com o pensamento de Soletic, Kenski (2005) enfatiza o conhecimento das tecnologias na EaD:

Assim como cada modalidade de ensino requer o tratamento diferenciado do mesmo conteúdo – de acordo com os alunos, os objetivos a serem alcançados, o espaço e tempo disponível para a sua realização – cada um dos suportes midiáticos tem cuidados e formas de tratamento específicas que, ao serem utilizados, alteram a maneira como se dá e como se faz a educação (KENSKI, 2005, p. 74).

Muitas vezes, estes materiais constituem a única fonte de mediação entre professor e aluno. Por isso, veremos a seguir as características fundamentais para elaboração de material didático para EaD.

3.2.1 Linguagem na EaD

No campo da EaD, estudam-se o diálogo, a interação, a mediação e a colaboração, nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), como forma de

motivar ou auxiliar na aquisição do conhecimento (CASTRO FILHO, 2009). No campo da Linguagem, analisam-se quais são as mudanças trazidas pelas tecnologias digitais na leitura e na escrita. Na Educação, uma das questões que se apresenta é a necessidade de formação de professores para atuar em EaD, uma formação que envolva o conhecimento do processo pedagógico, a escolha e adequação da proposta de aula ao público alvo, às especificidades dos meios tecnológicos a serem utilizados, a produção de material didático comunicativo, a condução dos processos de interação, entre tantas outras necessidades (LITTO; FORMIGA, 2012; NEDER; POSSARI, 2009).

Dentre essas discussões, neste momento, priorizam-se aqui os processos de comunicação e as formas de interação proporcionadas aos participantes nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Nos AVA, há um conjunto de mecanismos de envio e recebimento de mensagens, acesso a conteúdo didático e tarefas avaliativas. Elaborar e implementar um curso para um AVA não significa simplesmente transpor um conteúdo presencial para o virtual. Tem-se discutido muito as dificuldades que a virtualização traz para o processo ensino-aprendizagem, como, também, a grande responsabilidade que o professor tem não só na preparação de material para cursos dessa modalidade, mas também na maneira de interagir com seus alunos por meios síncronos e assíncronos (NEDER; POSSARI, 2009).

Neste contexto, percebe-se que é imprescindível refletir sobre as questões referentes à comunicação e linguagem no âmbito da EaD, as quais são o elo maior entre alunos, professores e tutores. A linguagem constitui-se grande peça do processo educativo em modelos baseados na interação por meio de AVA, tornando-se prioritário consolidar entre os diversos participantes da EaD o papel social da linguagem, bem como seu diferencial em relação a outros tipos de produção, pois escrever para a modalidade a distância difere, por exemplo, de escrever um artigo científico.

No ambiente virtual, temos que dar caráter de fala ao que obrigatoriamente precisa ser escrito. Para o êxito desse procedimento, o material preparado e a interação são de máxima importância no processo de ensinar e

aprender por meio da modalidade a distância. Redigir para esse espaço interativo impõe a necessidade de repensar os gêneros textuais, bem como as relações estabelecidas com a linguagem, e só se compreende a diferença entre os atos de linguagem, quando se pode percebê-los, levando-se em conta o contexto em que ocorrem. Os elaboradores devem escrever como se estivesse conversando com o aluno, em um diálogo motivador, estabelecendo um elo de proximidade com o aluno. Essa é uma das tarefas mais importantes da EaD (FILATRO, 2008; LAASER, 1997).

Elaborar aulas para ambientes virtuais e materiais didáticos consonantes com a realidade do ensino virtual torna-se preponderante para a aprendizagem. Muitos acreditam que o ambiente virtual comporta o modelo de aula presencial, como se fosse apenas uma “tradução passo a passo” de um ambiente para outro. O ambiente virtual exige uma linguagem específica, levando a um conhecimento mediado. Segundo Silva (2003, p. 14),

[...] não resta dúvida de que a produção e a circulação de textos virtuais trazem grandes desafios para a educação formal das novas gerações. Ainda que esses textos sejam produzidos por meio da escrita, o que recoloca a importância de seu domínio (da escrita) num mundo que, até recentemente, tendia à hegemonia das imagens da televisão, eles se apresentam dentro de um suporte específico (a tela do computador) e adquirem configurações únicas, permitindo, por exemplo, as ações de interatividade por parte do leitor e as múltiplas possibilidades de trajetos de leitura pelas janelas dos hipertextos. Resulta que as atitudes e os comportamentos de leitura do texto virtual são diferentes daqueles resultantes das interações com textos impressos.

Para evitarmos essa crença, torna-se imprescindível reconhecer a necessidade de uma didática que promova a reflexão, a crítica e a transposição de conteúdos, levando-se em consideração os envolvidos na comunicação: professor/aluno/ mídias. Segundo David *et al* (2006), “as concepções mais atuais de educação a distância estão atribuindo um grande valor às interações entre os diversos atores envolvidos (alunos, professores, tutores etc.)”.

A linguagem surge nesse cenário como ferramenta indispensável para compor a interação na EaD. Para Vygotsky (1989, p.20), “o processo de interação entre os indivíduos desempenha um papel fundamental na construção do ser humano, pois é nas relações interpessoais que o indivíduo internaliza as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico”.

A linguagem humana multiplica-se em várias formas, novas estruturas e novos meios de disseminação são criados. Dentro os gêneros discursivos, temos os gêneros virtuais, que são as novas modalidades de gêneros advindas das novas tecnologias. Eles possibilitam, dentre outras coisas, a comunicação entre duas ou mais pessoas mediadas pelo computador.

Comumente chamada de Comunicação Mediada por Computador (CMC), esta forma de comunicação caracteriza-se pela centralidade da escrita e pela multiplicidade de semioses: imagens, sons, texto escrito. A CMC possibilita uma grande inovação no conceito de texto, marcado não mais pela diferença temporal entre o momento da escrita e a sua veiculação, mas sim pela relação temporal síncrona na maioria dos casos; e pela junção de imagem, som e texto escrito. (MARCUSCHI, 2004, p. 39).

A forma da linguagem que utilizamos adapta-se ao meio e à situação discursiva na qual é empregada. Marcuschi (2001, p.16) confirma tal ideia ao dizer que “[...] O que determina a variação lingüística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adaptam ao uso e não o inverso”. É essa adaptação que deve ocorrer na elaboração de material didático para EaD. Deve-se utilizar uma linguagem coerente com o público alvo, assim como perceber que estamos diante de uma linguagem diferente da que comumente usamos.

No uso da língua encontrado nas interações via internet, percebe-se que a maioria dos discursos, apesar de serem predominantemente escritos, tem uma maior aproximação com a oralidade. Sobre esse assunto, Marcuschi escreve:

Veja-se hoje a questão tão discutida das comunicações escritas ditas ‘síncronas’, ou seja, em tempo real pela *Internet*, produzida nos famosos *bate-papos*. Temos aqui um modo de comunicação com características típicas da oralidade e da escrita, constituindo-se esse gênero comunicativo, como um texto *misto* situado no entrecruzamento de fala e escrita. Assim, algumas das propriedades até há pouco tempo atribuídas com exclusividade à fala, tal como a simultaneidade temporal, já são tecnologicamente possíveis na prática da escrita a distância, com o uso do computador. Este ‘escrever’ tem até uma designação própria: ‘teclar’; tal é a consciência da novidade. (MARCUSCHI, 2001, p.18).

Dentro dessa nova realidade textual, o que não mudou foi a importância do contexto para entender a comunicação. Bakhtin (1993) ressalta a fundamental importância do conhecimento do contexto comunicativo para a compreensão total de uma determinada mensagem. Só se pode chegar à compreensão por meio dos

processos interativos. Para o referido autor, a linguagem é uma imagem criada pelo ponto de vista de outra linguagem e é sempre um processo interativo.

Essa visão da linguagem como interação social, em que o *Outro* desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo o ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o lingüístico e o social. O percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso à objetivação extrema – a enunciação – desse conteúdo é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala e, sobretudo, a interlocutores concretos. (BAKHTIN, 1997, p. 73).

Desta forma, quando nos referimos ao discurso, não estamos tratando apenas de transmissão de informação, mas de um complexo processo de constituição de sujeitos e produção de sentidos que são afetados pela história e pela língua (MAINGUENEAU, 1997).

Conforme a visão dialógica de Bakhtin (1993), é na interação verbal que a palavra (signo social e ideológico) torna-se real e ganha diferentes sentidos, conforme o contexto. De acordo com a época, e com os grupos sociais, em determinada situação concreta, há o domínio de uma variante sobre outra, existindo, pois, diferentes e inúmeros modos de dizer. Ainda, segundo Bakhtin (1997), os modos de dizer de cada indivíduo são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua e só podem concretizar-se por meio dos gêneros discursivos, que são enunciados existentes nas diferentes áreas de atividade humana. Na EaD, devemos ter um discurso definitivamente transformador que mediará a aprendizagem essencialmente. Enquanto na modalidade presencial, os gestos, a fisionomia, o tom de voz colaboram para a efetivação da comunicação, na EaD, o texto precisa fazer mais que seu papel tradicional, precisa persuadir, encantar e levar o aluno a se sentir acolhido, mesmo que virtualmente.

É em torno dessa ideia que Bakhtin vai desenvolver o princípio da dialogicidade da linguagem, no qual a enunciação é concebida como um fazer coletivo. Os enunciados estariam repletos das palavras dos outros, que seriam absorvidas, elaboradas, reestruturadas. Isso significa postular um diálogo constante entre os discursos de uma sociedade, diálogo a ser compreendido não como uma forma específica de interação verbal, mas como uma interação constitutiva do saber, no caso ora explicitado, do docente.

A partir das ideias de Bakhtin, pode-se afirmar que qualquer reflexão em torno da palavra só ganha sentido e importância se a linguagem for considerada em sua perspectiva pragmática. Será, portanto, que o professor está preparado para a utilização da linguagem em uma perspectiva pragmática na produção de material didático para EaD? A linguagem, nessa perspectiva, analisa a intercomunicação entre falantes e o funcionamento dos diversos tipos de linguagens entre eles. Neste contexto, segundo Freire, “a experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos”. (FREIRE, 1995 p.81).

Segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, o material didático deve ser estruturado em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento; mas, para isso, o docente precisa de formação adequada (BRASIL, 2007).

O material impresso destinado à educação a distância precisa estabelecer, fundamentalmente, uma comunicação dialógica. O autor tem de conversar com o aluno, fazer com que ele reflita sobre as informações presentes no texto e nas entrelinhas, faça conexões com outras informações, dando mais ênfase à aprendizagem do que ao ensino.

Não se pode negar que produzir material didático de qualidade para EaD é um grande desafio, pois não se trata das mesmas características de um material destinado para um contexto presencial. Em EaD, o material deve ser organizado de forma dialógica, deve-se fazer um planejamento cuidadoso e reflexivo do processo de ensino-aprendizagem na EaD, na contextualização do conteúdo de acordo com o público alvo e os objetivos do curso, para que a interatividade e a autonomia estejam presentes.

3.2.2 Tecnologias na EaD

A discussão sobre a utilização de tecnologias na educação a distância encontra-se bastante profícua no Brasil e, principalmente, no exterior. Almeida (2003), Bradley e Boyle (2004), Gonzáles (2005), Mills e Tincher (2003), Moore e

Kearsley (2007), Steed (2002) e Villalba (2004) são apenas alguns dos estudiosos que têm realizado pesquisas na área. Sendo que cada autor aborda a questão desde um enfoque próprio, não havendo um trabalho que sistematize as abordagens.

Conforme Moore e Kearsley (2007), as tecnologias possuem características que podem favorecer ou não os processos de ensino e de aprendizagem. A escolha inadequada pode levar a sérios problemas na aprendizagem ou até distanciamento definitivo da modalidade. Ainda segundo esses autores, passamos por cinco gerações até chegar ao que temos hoje em matéria de tecnologia para EaD (Quadro 1).

Quadro 1: Gerações da EaD

GERAÇÃO	TECNOLOGIA/MÍDIA	PERÍODO
1ª Geração	Correspondência	Século XIX
2ª Geração	Rádio e televisão	Início do Século XX
3ª Geração	Universidades abertas	Década de 1960
4ª Geração	Teleconferência	Década de 1980
5ª Geração	Internet/Web	Década de 1990

Fonte: adaptada de Moore e Kearsley (2007).

Conforme Quadro 1, as primeiras iniciativas de ensino a distância foram por correspondência (1ª geração), isto é, os materiais didáticos impressos eram enviados via correio. O rádio e, posteriormente, a televisão também foram utilizados como canais para a EaD (2ª geração). No final da década de 1960, evidenciam-se as universidades abertas (3ª geração), com cursos superiores utilizando materiais impressos, rádio, televisão etc. No final dos anos 1980, a tecnologia digital nos proporcionou uma interação mais plena, por meio das conferências a distância (4ª geração). E finalmente na década de 1990 a EaD é marcada pelo uso do computador e da internet (5ª geração), momento em que se utilizam diversas tecnologias digitais.

Já segundo Alonso (2000), há três gerações distintas. A primeira delas refere-se ao uso de textos escritos enviados pelo correio. A segunda geração incluiu

o rádio e a televisão e mais recentemente, uma terceira geração que inclui os computadores, as redes e os avanços das telecomunicações. Essas tecnologias não se tornam mais importantes ou menos importantes com o tempo. Não há superioridade nem inferioridade. Elas apenas convergem e pode ser trabalhadas indistintamente nos materiais didáticos. O homem por transitar culturalmente é mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Portanto, elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir e suas formas de comunicar e de adquirir conhecimentos (KENSKI, 2006).

O professor autor precisa entender a importância de cada tecnologia e o uso pedagógico de cada uma. Moran (2000) afirma que hoje os professores têm muitas opções metodológicas para organizar a comunicação com os alunos, seja no trabalho presencial ou no virtual. Depende de como cada docente irá integrar as tecnologias e procedimentos metodológicos nas diversas situações de aprendizagem.

3.3 Competências do professor autor

Há limitação na literatura quanto às competências de professores autores para elaboração de material didático para EaD. São necessários novos estudos que busquem identificar os saberes do professor autor na elaboração de material para EaD, visto que esse material apresenta características diferentes do apresentado na modalidade presencial e decisivamente é o “condutor” do conhecimento na aprendizagem virtual. Para que esse material para EaD apresente qualidade, o professor deve desenvolver competências que lhe permitam planejá-lo e executá-lo adequadamente, como, por exemplo, definir com clareza os seus objetivos, os conteúdos a serem explorados e quais serão excluídos, as suas estratégias metodológicas e avaliativas (ZABALA, 1998; ZABALZA, 2004).

É preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, conforme Perrenoud (2000), mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis. Nesta dissertação, competência é entendida como [...] “a faculdade de mobilizar um

conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações - para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (PERRENOUD, 2000, p. 7).

As habilidades são inseparáveis da ação, mas exigem domínio de conhecimentos. As competências pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades, emprego de atitudes adequadas à realização de tarefas. Desta forma, as habilidades estão relacionadas ao saber fazer. Para ampliar essas competências, dentre outras possibilidades, temos a formação docente, visando à adequação ao ensino a distância.

Para fazer frente a esta nova situação, o professor terá necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias. A redefinição do papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou a distância. Sua atuação tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, e-mail, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento, através da pesquisa; do isolamento individual aos trabalhos em equipes interdisciplinares e complexas; da autoridade à parceria no processo de educação para cidadania. (BELLONI, 2008, p. 82-83).

Pode-se então definir uma pessoa competente como aquela capaz de mobilizar seus conhecimentos (saberes), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber ser) no seu cotidiano. Perrenoud *et al.* (2001) propõem os seguintes saberes: os teóricos que são aqueles a serem ensinados, declarativos; e os práticos que são aqueles oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizados. O professor autor carece muitas vezes de saber teórico, preponderando nos cursos de formação de EaD o uso tecnológico, sem função de mediar o processo de elaboração de material. Além disso, há a necessidade de se ter didática para produzir material. O fato de se ter titulação em uma determinada área, não quer dizer que sabe ensinar. Saber fazer não significa saber ensinar.

Os professores universitários, quando indagados sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que ter didática é saber ensinar e muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a Didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois também há muitos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro, revela que, de certa maneira, há um reconhecimento de que, para saber

ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 82).

A aquisição da competência para atuar no ensino a distância é, talvez, o maior dos desafios da EaD. O que se tem de concreto é uma formação baseada na modalidade presencial, com pressupostos da modalidade presencial.

A mudança requerida é muito mais ampla e complexa: exige a compreensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem mediada, demanda o desenvolvimento de competências e habilidades ESPECIAIS dos docentes e, porque não dizer, dos alunos. Em particular, a educação a distância exige que o docente saiba como transpor sua prática do real para o virtual (REZENDE, 2004, p. 91).

A modalidade da EaD ainda é insuficiente quando o assunto é o material didático, pois a sua elaboração varia “[...] entre a superficialidade no tratamento da matéria à redução drástica de um típico livro-texto universitário para uma pequena apostila”. (LITTO, 2009, p. 116).

Neste contexto, utilizaremos algumas categorias depreendidas da literatura sobre EaD, dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia UAB – UECE na modalidade EaD, já discutidas nos capítulos anteriores, das quais pudemos depreender competências dos professores autores. Que fique claro que as competências e habilidades ora apresentadas aqui não são frutos de uma fonte única, mas, muito ao contrário, foram coletadas a partir do discurso, por vezes, instrucional, como forma de diretrizes para elaboração de material didático.

Quadro 2: Competências do professor autor a partir de distintos autores, agrupadas em domínios.

DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS	AUTORES
Didático-pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Ter capacidade de articular as especificidades de uma aula a distância na produção do conhecimento e da prática pedagógica; • estar apto a desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias de informação e comunicação nas práticas educativas; • compreender os vários domínios do conhecimento pedagógico e dos conteúdos disciplinares específicos e respectivas metodologias, numa perspectiva de formação contínua e autoaperfeiçoamento; • mobilizar conhecimentos, capacidades e tecnologias para intervir efetivamente em 	<ul style="list-style-type: none"> • Perrenoud (2000) • Nassif (2000) • Masetto (2003) • Kensky (2007) • Neder; Possari (2009) • Litto; Formiga (2012) • PPP Curso de Pedagogia UAB/UECE (2008) • Referenciais de

	<p>situações pedagógicas concretas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilizar as teorias pedagógicas e curriculares para reflexão sobre a prática na EaD; • planejar, organizar, realizar, gerir e avaliar situações de ensino e aprendizagem na EaD, de modo a adequar objetivos, conteúdos e metodologias específicas das diferentes áreas à diversidade dos educandos e à promoção da qualidade da educação. 	<p>Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007)</p>
Domínio de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar competência em uma área específica, que implica no domínio dos conhecimentos em uma área específica; • dominar os conteúdos e as novas tecnologias, mas, sobretudo, saber adequá-los a diferentes contextos, de maneira sistêmica e interdisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Masetto (2003) • PPP Curso de Pedagogia UAB/UECE (2008)
Comunicação e Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • entender os processos comunicativos, exercitar continuamente a criatividade, elaborar e executar o conteúdo de aula virtual com linguagem apropriada, visando a uma relação dialógica e a uma “educação dialogada”; • compreender e valorizar as diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas, bem como sua função na produção do conhecimento na EaD; • saber elaborar uma comunicação que propicie a aprendizagem a distância o que implica utilizar palavras e expressões que ajudem e incentivem o aprendiz em seu caminho em direção à construção do conhecimento: implementar projetos, compartilhar problemas sem apontar as soluções e respostas prescritivas, promovendo o pensamento reflexivo e a tomada de consciência pelo aluno; • produzir material didático estruturado em linguagem dialógica, promovendo a autonomia do estudante e desenvolvendo sua capacidade para aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Masetto (2003) • Preti (2009) • Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) • PPP Curso de Pedagogia UAB/UECE (2008) • Filatro (2008) • Laaser (1997)
Formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar seu horizonte cultural, revelando disponibilidades para a atualização, flexibilidade para a mudança, gosto pela leitura e pela produção científica; • construir sólida formação básica, entendida como o domínio de conceitos fundamentais e de informações precisas que sirvam de aporte à prática profissional na modalidade a distância; • gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional, estando sempre disposto a aprender; • além da formação tradicional, há a necessidade de aprender novos conteúdos, competências e atitudes, ligadas às especificidades da EaD, principalmente por ser o professor um dos elementos principais no processo de ensino e aprendizagem a distância. 	<ul style="list-style-type: none"> • Belloni (2008) • Kenski (2007) • Neder (2009) • Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) • PPP Curso de Pedagogia UAB/UECE (2008)
Mediação tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Mediar o processo de construção/produção do conhecimento dos alunos na EaD; 	<ul style="list-style-type: none"> • Masetto (2003) • Referenciais de

	<ul style="list-style-type: none"> • produzir, em consonância com o projeto pedagógico do curso, um material didático que desenvolva habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo. 	Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007)
Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seus contextos social e cultural; • proceder à seleção e organização de conteúdos e à sua transposição didática, de modo a converter o conhecimento científico em conhecimento curricular, considerando contextos socioculturais e capacidades cognitivas e afetivas dos alunos; • trabalhar integrado à equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, entre outros; • Garantir que o material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) • Neder; Possari (2009) • Filatro (2008)
Experiência	<ul style="list-style-type: none"> • Ter experiência com cursos presenciais e a distância para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância. 	<ul style="list-style-type: none"> • Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007)
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Ter capacidade de articulação entre a macropolítica do sistema educativo e a micropolítica da instituição e da sala de aula; • Participar ativamente das ações e decisões emanadas da instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Braslavsky (1999) • Perrenoud (2000)

Fonte: Elaboração própria.

Estes domínios e competências serão recorrentes no discurso do quinto capítulo, em que verificaremos a presença deles nas vozes e ações dos professores autores do Curso de Pedagogia da UAB/UECE, alvo da nossa investigação. No próximo capítulo, serão apresentadas as diretrizes metodológicas que orientaram a presente pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*"Para enxergar claro, basta mudar a direção do olhar."
Antoine de Saint-Exupéry (O Pequeno Príncipe)*

O delineamento da metodologia objetiva prever o caminho a ser seguido. Segundo Minayo (2006), a metodologia constitui-se de um conjunto de técnicas que possibilitam a reprodução da realidade, devendo-se considerar o potencial criativo do pesquisador. Logo, o interesse pelo conhecimento científico surge não apenas da necessidade de soluções de problemas de ordem prática, mas principalmente do desejo de compreender e fornecer explicações sobre assuntos diversos, podendo ser testadas e criticadas por meio de provas empíricas.

O capítulo Procedimentos Metodológicos marca o passo rumo ao conhecimento. De acordo com Gil (2007), pesquisa é um procedimento sistemático que objetiva solucionar problemas quando não se dispõe de informações, ou quando as informações disponíveis estão desordenadas. É necessário delimitar esse caminho para se chegar ao objetivo: analisar a formação e a atuação dos professores autores para a produção de material didático do curso de licenciatura em Pedagogia do projeto UAB/UECE.

4.1 Paradigma e método de pesquisa

Nas últimas décadas, a pesquisa científica tornou-se fundamental para a busca de descobertas que vieram a melhorar a qualidade de vida da sociedade. Mas para que essa pesquisa se efetive coerentemente, há a necessidade de se relacionar o estudo ao paradigma adequado. Um paradigma é aquilo que nos permite olhar o mundo e identificar o que nele é, para nós, importante (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Nessa perspectiva, esta dissertação apresenta o formato de uma pesquisa dentro do paradigma interpretativo, também denominado construtivista, por apresentar-se numa perspectiva relativista da realidade. Percebe-se, assim, a realidade na perspectiva dos participantes, em dado momento e espaço, em que

eles constroem os significados pertinentes ao seu presente, refletindo sobre o passado. Para Guba e Lincoln (1994, p. 111-112), esse paradigma “supõe múltiplas, apreensíveis e, às vezes, conflitantes realidades sociais que são produtos de intelectos humanos, mas que podem mudar à medida que seus construtores se tornem mais informados e sofisticados”.

Portanto, neste contexto, o pesquisador não se coloca fora do seu objeto, analisando-o externamente, mas, pelo contrário, ele se insere no próprio estudo. Para tanto, presume-se que o mundo social está em mudança contínua, e que o pesquisador e a pesquisa propriamente dita são partes dessa mudança (COLLIS; HUSSEY, 2005).

O paradigma interpretativo se insere em nossa pesquisa, pois acreditamos que a realidade pode ser mais fidedigna a partir de quem vivencia aquela dada realidade, no nosso caso, os professores autores do curso de Pedagogia da UAB/UECE, a fim de se entender a relação entre a formação para a elaboração de conteúdos e a sua prática nessa área. Esta escolha se justifica devido ao nosso estudo pretender analisar a relação entre a formação necessária à elaboração de conteúdos em EaD para o curso de licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE e a atuação desses professores, a partir das suas “vozes”.

O trabalho atribuiu ênfase na abordagem quantitativa, propondo-se a descrever significados que são considerados como inerentes ao objeto de estudo, tendo como característica permitir uma abordagem focalizada, pontual e estruturada, utilizando-se de dados quantificáveis obtidos de respostas estruturadas. A modalidade é justificada pelas características deste estudo, ajustando-se adequadamente aos seus propósitos e ao método escolhido. A ênfase será na abordagem quantitativa, mas os aspectos qualitativos não serão menosprezados, pois não temos como objetivo limitar a pesquisa.

Na pesquisa científica, precisam-se traçar caminhos, buscar métodos, para conhecer cientificamente algo e efetivar tal objetivo. A pesquisa é uma atividade de busca, questionamento, investigação, com o intuito de elaborar conhecimento que ajude a compreender a realidade, orientar as ações e ajudar a solucionar problemas. Assim, temos como conceito que “método é o conjunto de

etapas e processos a serem vencidos ordenadamente na investigação dos fatos ou na procura da verdade” (RUIZ, 2002, p.131).

Dentro dos métodos e das necessidades requeridas pelo objeto do presente estudo, adotamos o *survey* como método de pesquisa. Elegemos como desenho básico o *survey* interseccional. Nesse tipo de desenho,

[...] dados são colhidos, num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever alguma população maior na mesma ocasião. Tal *survey* pode ser usado não só para descrever, mas também para determinar relações entre variáveis na época do estudo. (BABBIE, 2003 p. 101).

Portanto, o *survey* se configura como o método de investigação que examina uma amostra da população, permitindo a verificação empírica de determinado fenômeno. Possibilita obter dados ou informações sobre opiniões e ações de um grupo de pessoas por meio de um instrumento de pesquisa que, normalmente, é um questionário (BABBIE, 2003). O método consistiu em aplicar questionário junto aos professores autores do curso de licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE. Na presente pesquisa, o método nos permitiu conhecer e traçar o perfil do professor autor da UAB /UECE, sua formação e uma análise da relação entre a formação e a prática desse profissional.

As vantagens de se utilizar o *survey* deve-se ao fato de ser executado a custos relativamente mais baixos que nos estudos longitudinais, agilizar a coleta de dados e retratar de maneira satisfatória a realidade de um contexto histórico temporal específico (SOUKI, 2002).

4.1.1 Local do estudo

A presente pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Ceará (UECE), cujo início foi legitimado com a Lei nº 9.753, de 18 de outubro de 1973, instituindo a Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE). A UECE foi criada por meio da Resolução nº 2, de 5 de março de 1975, do Conselho Diretor, referendada pelo Decreto nº 11.233, de 10 de março do mesmo ano. Com o reconhecimento da Universidade Estadual do Ceará, abriram-se novas possibilidades de desenvolvimento para o Estado e para a Região. Por meio da Lei

nº 10.262, de 18 de maio de 1979, e do Decreto nº 13.252, de 23 de maio do mesmo ano, a FUNEDUCE foi transformada em Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE).

A UECE começa a utilizar a modalidade de EaD na segunda metade da década de 1990, junto a cursos de Licenciatura gerenciados pelo Centro de Educação (CED).

A UECE já vinha experimentando iniciativas de oferta utilizando EAD desde o início dos anos 2000, com a criação do Núcleo de Educação a Distância [NECAD] no Centro de Educação. Esta oferta se circunscrevia a cursos de licenciatura para as séries iniciais do Ensino Fundamental, formação pedagógica para bacharéis [também conhecido como Esquema II] e algumas experiências de formação continuada, a exemplo do Progestão. (VIDAL, BRANCO, 2009, p. 5)

Com a criação da Universidade Aberta do Brasil, em 2005, foi lançado o primeiro Edital da UAB, para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância. Posteriormente, integrou-se ao consórcio interinstitucional para ofertar o curso de graduação em Administração, com a finalidade de atender à demanda de qualificação dos servidores das empresas estatais (CEARÁ, UECE, 2012).

A partir de 2004, a Administração Superior da UECE iniciou com todos os órgãos administrativos e acadêmicos discussão acerca da criação do que veio a ser denominada de Secretaria de Educação a Distância (SEAD), a qual foi oficialmente criada em 2007, subordinada diretamente à Reitoria e com respaldo político e administrativo para transitar e atender demandas de todos os setores acadêmicos da UECE. Em 28 de dezembro de 2011, é criada a Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais – SATE, órgão vinculado estruturalmente à Reitoria da UECE, responsável pelo gerenciamento e promoção da mediação didático-pedagógica, nas ações educacionais presenciais e a distância, utilizando-se de tecnologias da informação e educação. A SATE substituiu, assim, a SEAD.

O Quadro 3 apresenta o panorama de turmas ministradas pela UAB/UECE, em 2012.2⁹.

⁹ A escolha do semestre 2012.2 como referência foi devido à pesquisa de campo se concretizar em 2013.1, por isso precisávamos dos dados mais recentes possíveis.

Quadro 3 - Cursos por município e turmas ministradas pela UAB/UECE - 2012.2.

Cursos oferecidos	Municípios
Física	Tauá - Maranguape
Química	Mauriti – Orós
Biologia	Itaipoca – Beberibe
Pedagogia	Mauriti – Brejo Santo – Beberibe – Missão Velha – Maranguape – Campos Sales – Jaguaribe – Quixeramobim
Artes Plásticas	Orós
Matemática	Mauriti – Piquet Carneiro
Informática	Mauriti – Tauá – Missão Velha
TOTAL	

Fonte: Elaboração própria.

Diante das informações acima, observamos que há maior número de turmas de Licenciatura em Pedagogia. Por conseguinte, optamos por realizar um recorte na pesquisa, circunscrevendo à formação e prática dos professores autores desse curso a distância.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE, nas suas diretrizes, pretende formar professores para a educação básica que sejam capazes de refletir criticamente sobre sua prática e que possuam competência técnico-pedagógica para atuar na docência (UECE, 2008), conforme os seguintes objetivos:

- Habilitar professores para a educação básica, dentro da concepção de educação e de ensino-aprendizagem a distância, com ênfase na reflexão crítica e na construção do conhecimento.
- Evidenciar as relações e inter-relações entre a sociedade e o contexto da educação básica, em sua natureza e em suas implicações políticas e econômicas.
- Oportunizar a aquisição de competências técnicas, sociais, comunicativas, metodológicas e tecnológicas para o exercício da prática docente na educação básica;
- Formar professores para o ensino fundamental e médio, aptos para interagir em planos, programas e projetos que resultem de uma política pública no Brasil. (UECE, 2008, p. 12 -13).

A escolha pelo curso de Pedagogia da UAB/UECE deu-se, portanto, por ser direcionado à formação de professores e na modalidade EaD.

4.1.2 População e amostra

A população de sujeitos da pesquisa foi composta por professores autores das disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de EaD. Essa população totaliza 47 profissionais. Esses professores produziram conteúdos em épocas variadas para a composição das disciplinas da licenciatura. À época da pesquisa, o material do curso já estava finalizado.

Os professores foram contatados via e-mail e presencialmente. Alguns, por fazerem parte do Curso presencial de Pedagogia da UECE, foram contatados mais facilmente, outros, por não terem mais vínculo com a instituição, foram contatados via e-mail. Os professores foram bem acessíveis e se dispuseram a colaborar, em razão do tema, segundo eles, ser pouco discutido na EaD.

Na seleção da amostra participante da investigação, foi empregada a amostragem aleatória simples, com intervalo de confiança de 95%, estimativa de proporção populacional de 0,5 e erro amostral de 0,1. A amostra totalizou 32 professores.

4.1.3 Instrumento de pesquisa: questionário

Nesta pesquisa, foi adotado como instrumento de pesquisa o questionário, constituído de questões fechadas e abertas (Apêndice A). Ele pode ser definido como uma “[...] técnica de investigação, composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas, por escrito, às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. (GIL, 1994, p. 124).

Antes da aplicação definitiva, o instrumento foi pré-testado com dois professores da UECE que produzem material didático para EaD, com características semelhantes à amostra selecionada. Após o pré-teste, foram realizadas as alterações solicitadas pelos pesquisados, tais como similaridade das respostas, tempo gasto para responder, maior objetividade, alternativas semelhantes etc.

O questionário definitivo foi direcionado para cada docente autor do curso de Pedagogia na modalidade de EaD. O contato inicial foi feito por *e-mail* e por

telefone. Após o aceite em responder ao questionário, alguns pediram para respondê-lo via *e-mail*, outros se sentiram mais à vontade presencialmente.

4.1.4 Análise dos dados

Nos itens fechados do questionário, utilizamos a análise estatística dos dados, empregando tabelas, gráficos, frequências e estatísticas descritivas. Para tanto, foi usado o *software* de análise de dados estatísticos SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Trata-se de um dos programas estatísticos mais utilizados nas Ciências Sociais.

Para os itens abertos do questionário, empregamos a análise de conteúdo clássica. Para Bardin (1977, p.46), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não)”.

Há que se ressaltar, ainda, que o pesquisador deve estar ciente de que a realização de uma pesquisa é um trabalho bastante minucioso, que demanda muita dedicação. Os resultados da pesquisa são o produto de muitos passos – teóricos, práticos e analíticos –, que requerem cuidados em todo o processo de investigação. Um deslize em qualquer um dos passos percorridos pode ameaçar a pesquisa como um todo.

Depois dos dados organizados e categorizados, confrontamos os resultados com o referencial teórico elaborado nesta pesquisa, tecendo nossa análise, apresentada no próximo capítulo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA: Competências do professor autor da UAB/UECE

“Ler fornece ao espírito materiais para o conhecimento, mas só o pensar faz nosso o que lemos.” (John Locke)

Falar em educação é uma tarefa decisivamente desafiadora para os estudiosos. Particularmente, o desafio é maior ainda quando se fala em educação a distância, por suas especificidades. Neste contexto, não há como negar a necessidade de formação de profissionais para atuar na EaD.

Neste momento, devemos retomar aqui o objetivo geral da presente pesquisa: analisar a formação e a atuação dos professores autores para a produção de material didático do curso de licenciatura em Pedagogia do projeto UAB da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Como forma de materializar os dados sobre esses professores autores, neste capítulo, apresentam-se e analisam-se as informações coletadas com base no questionário aplicado. Como já mencionado, o método escolhido foi o *survey*, e os dados foram tratados no *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 19.0), agrupados para facilitar a tabulação, o confronto dos dados e a discussão dos resultados; e organizados posteriormente em tabelas e gráficos. Foi utilizada a literatura de referência para confronto com a realidade apresentada.

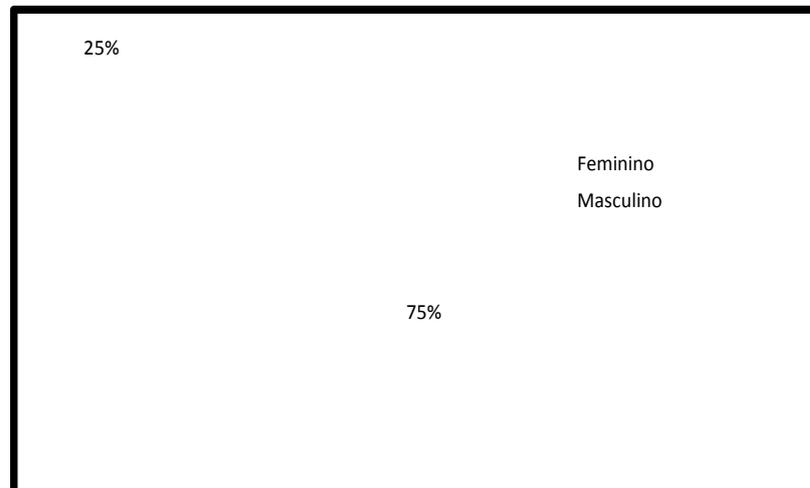
A dinâmica neste capítulo dar-se-á da seguinte maneira: apresentação dos dados, tecendo relações entre eles e a literatura da área. Na primeira seção (5.1), traçamos o perfil do professor autor, em relação a quem são e onde atuam; na segunda (5.2), expomos a trajetória de sua formação geral e sua formação específica para a docência em EaD; na terceira (5.3), discutimos sobre a formação específica desses professores para elaboração de material didático para EaD; na quarta (5.4), apresentamos a atuação dos professores autores na elaboração de material didático para EaD, e na última (5.5), evidenciamos a atuação dos professores na elaboração de material didático especificamente para a UAB/UECE. A partir desses resultados, analisaremos as competências encontradas na pesquisa

quantitativa e, posteriormente, as confrontaremos com as apreendidas no Capítulo 3.

5.1 Perfil dos Professores Autores

Nossa amostra é constituída por 32 dos 47 docentes que já elaboraram material didático para o curso de Pedagogia da UAB/UECE, representando 68,1% da população. Desse total, 24 (75%) são do sexo feminino e, 8 (25%) são do sexo masculino (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Sexo dos professores autores - Curso Pedagogia UAB/UECE - 2013.



Fonte: Elaboração própria.

As questões de gênero estão presentes nos estudos de construção de identidades coletivas, como a que ora se faz neste trabalho.

O gênero se torna, inclusive, uma maneira de indicar as construções sociais – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e mulheres. O gênero sublinha também o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, que nenhuma compreensão de qualquer um dos dois pode existir através de um estudo que os considere totalmente em separado. (...) Torna-se explicitas as preocupações de articular o gênero com a classe e a raça (SOIHET, 1997, p. 279).

Pesquisas que investigam os processos educativos na sociedade apontam a presença da mulher na docência. A docência certamente foi, e continua sendo, uma das funções em que o peso das representações em torno do feminino exerce grande influência. Justifica-se o maior número de mulheres na docência por alguns

aspectos:

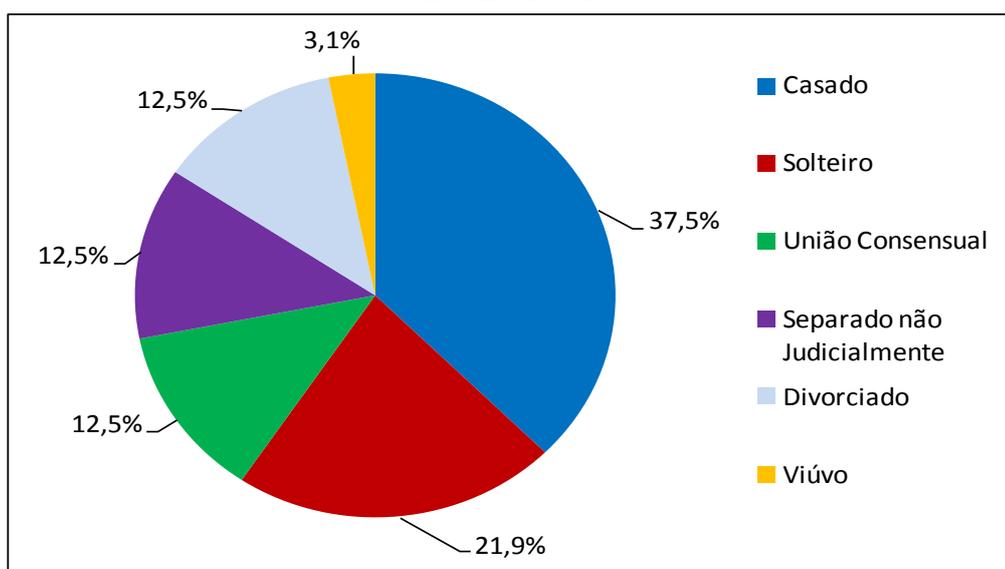
a) mudanças no mercado de trabalho, traduzidas, sobretudo, pela ampliação das oportunidades de trabalho para os homens (neste eixo, referências como capitalismo, urbanização, patriarcalismo e subalternidade da mulher são frequentes); b) acelerado processo de escolarização, ampliando número de escolas e de matrículas de meninas, associado à formação nacional – mudanças legislativas são referenciais importantes, inclusive as que estimularam dedicação exclusiva à função docente; c) associação do magistério com o feminino, oportunizada por mudanças de mentalidades e representações em torno da docência, para o que muito contribuíram as escolas normais e certo pensamento pedagógico e médico-higienista, difundidos entre os séculos XIX e XX; d) atuação proativa das mulheres na ocupação da função docente, ampliando as possibilidades no universo do trabalho (FARIAS FILHO *et al.*, 2005, p. 53).

A média de idade dos docentes investigados é de 48,1 anos, com desvio padrão¹⁰ de 9 anos. A mediana é de 50 anos, o que significa dizer que 50% dos docentes possuem até 50 anos. A idade mínima é de 30 anos e a máxima de 63 anos. Desta forma, podemos afirmar que a amostra investigada é composta por adultos experientes, possuidores de diversos saberes.

Ainda sobre o perfil dos docentes investigados, a maioria (37,5%) é casada, enquanto 21,9% deles são solteiros. Os demais (40,6%) se dividem entre viúvos, divorciados, com união consensual ou separados não judicialmente.

Gráfico 2 - Estado civil dos professores autores – Curso Pedagogia

UAB/UECE – 2013.



Fonte: Elaboração própria.

A função docente na modalidade presencial da educação superior é exercida por 84,4% dos respondentes (27), sendo que, destes, 59,3% são professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE), 22,2% da Universidade Federal do Ceará (UFC), 7,4% do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e 11,1% lecionam em outras instituições. Nenhum dos entrevistados é professor da única universidade privada de Fortaleza (UNIFOR).

O exercício da função docente na modalidade presencial assegura a participação efetiva desses profissionais na área da educação. Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância do MEC (2007) preconiza que os professores autores devem “ter experiência com cursos presenciais e a distância para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância”, levando-nos a crer que a maioria dos docentes (84,4%) da UAB/UECE apresenta tal prerrogativa. Dos pesquisados, 15,6% não estão adequados às diretrizes do MEC, ou seja, não exercem a função de docente de nível superior na modalidade presencial. A UECE precisa assegurar que a produção de material didático para EaD seja realizada por docentes com prática no ensino superior, visando garantir produtos de qualidade.

Vê-se também que o curso de Pedagogia da UAB/UECE segue as orientações dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007), que diz que o corpo docente deve ser, preferencialmente, vinculado à própria instituição ofertante. A **competência institucional** emerge como forte característica na nossa pesquisa. Segundo Braslavsky (1999), a competência institucional consiste na capacidade de articulação entre a macropolítica do sistema educativo e a micropolítica da instituição e da sala de aula. Já Perrenoud (2000) vê a competência institucional como forma de atuação do docente no seu local de atividades, sendo partícipe ativo das ações e decisões emanadas da instituição. Não podemos negar que metade dos docentes participantes da pesquisa (16) apresenta essa competência em seu perfil, em relação ao Projeto UAB/UECE.

Pouco mais da metade dos docentes (53,1%) exerce outra função além da docência no ensino superior, e 46,9% não exercem outra função. Dentre os 17 respondentes que exercem outra função, a função de gestão aparece como

¹⁰O desvio padrão é uma medida de variabilidade/dispersão de um conjunto de números.

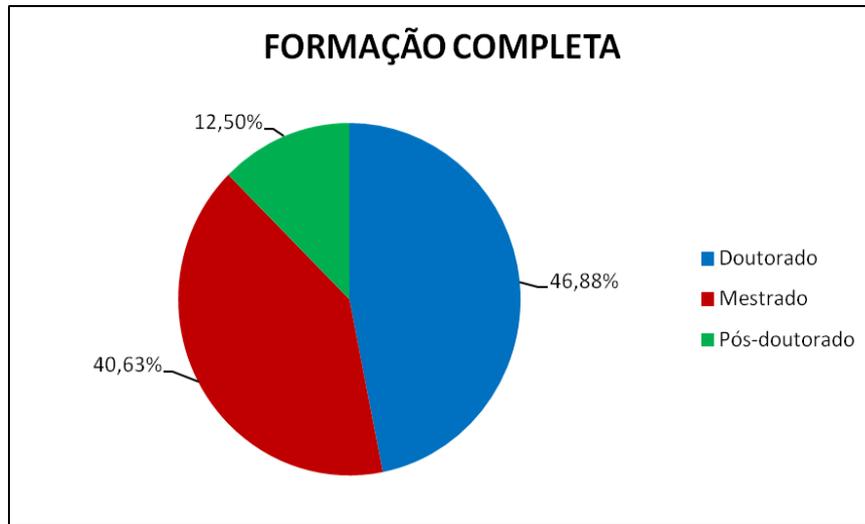
predominante, exercida por 47,1% (8 respondentes), 35,3% (6 respondentes) são assessores e 17,6% (3 respondentes) não especificaram a função. Os dados demonstram que a docência faz parte do cotidiano desses profissionais, com capacidade profissional construída ao longo de sua carreira. Mas em relação ao professor universitário que atua em áreas específicas e tem outra carreira, a profissão docente passa a ser também sua carreira, embora muitas vezes as instituições de ensino superior e o próprio professor não atentem para isso (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

5.2 Trajetória Profissional dos Professores Autores

Em relação à titulação dos pesquisados, conforme Gráfico 3, todos apresentam formação *stricto sensu*, assim distribuídos: mestrado – 40,6%, doutorado – 46,9% e pós-doutorado – 12,5%. Nesse contexto, a formação docente simboliza o veículo de democratização do acesso à cultura, à informação e ao trabalho (GAUTHIER, 1998; GARCIA, 1999), mostrando que os professores autores da UECE apresentam titulação adequada para execução de suas atividades.

A atuação no ensino superior, no Brasil, exige a pós-graduação. Este requisito está presente na nossa pesquisa, claramente, até mais do que esperado. Como não há legislação específica para a formação de professores para a educação a distância, valem para a EaD as mesmas exigências feitas a docentes para atuação no ensino presencial. Segundo o artigo 66 da LDB 9394/96, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, **prioritariamente** em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Gráfico 3 – Maior formação completa dos professores autores – Curso Pedagogia UAB/UECE - 2013.



Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 1, percebe-se que 84,4% possui formação na área de Educação, o que demonstra um importante dado na elaboração de material para EaD. Isso significa que os professores apresentam **competência em uma área específica**, que implica no domínio dos conhecimentos em uma área específica. Conforme Masetto (2012), a docência em nível superior exige, antes de qualquer outra atribuição que o docente seja competente na área a qual se propôs trabalhar.

Tabela 1: Curso de maior formação completa dos professores autores do Curso de Pedagogia UAB/UECE - 2013.

Curso	Professores	Percentual
Mestrado em Educação	12	37,5%
Doutorado em Educação	15	46,9%
Outras Áreas	5	15,6%

Fonte: Elaboração própria.

O PPP do Curso de Pedagogia da UAB/UECE enuncia que os docentes devem “**Dominar os conteúdos** e as novas tecnologias, mas, sobretudo, saber adequá-los a diferentes contextos, de maneira sistêmica e interdisciplinar.” (grifo nosso). Se formos atentar para essa exigência da UAB, verificaremos que o curso de Pedagogia a distância da UECE não deixa a desejar, pelo menos em termos de titulação *stricto sensu*.

Na Tabela 2, além da função de professor autor, no período da coleta de dados (abril e maio de 2013), 90,6% dos respondentes já tinham exercido a função de professores formadores¹¹, 12,5% de tutor a distância, 6,3% de tutor presencial e 6,3% de designer instrucional¹². Esses dados configuram que os participantes da pesquisa possuem alguma experiência em EaD, além da experiência de professores autores, com maior evidência para a de docentes que atuam após a concepção do material didático (professores formadores), o que corrobora com a necessidade do saber de experiência para o exercício da docência, em sentido amplo, como aduz Therrien:

É inegável a pluralidade de saberes que informam a prática docente, constituindo-se em elementos fundantes do saber de experiência. Tratando-se de campos diferenciados, tais como a diversidade de saberes disciplinares aos quais se acrescentam os saberes curriculares, saberes de formação, saberes da prática social e saberes da cultura em sentido amplo, deve-se supor que racionalidades e lógicas diferenciadas venham a compor o cenário de referência da ação docente. Isto leva a admitir que racionalidades heterogêneas ou lógicas diferentes marcam a natureza do saber de experiência. Consequentemente, em vez de entendê-lo de modo linear, é preciso abordá-lo dialeticamente, reconhecendo as tensões existentes entre as teorias e os saberes que sustentam os julgamentos, e as decisões que levam à ação e ao saber-fazer docente em situação de sala de aula (THERRIEN, 1997, p. 7).

Os saberes experienciais comprovam que o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um ato contínuo, já que professores não são produtos acabados, mas sujeitos em evolução, e que na prática docente pode-se ir além da aplicação de saberes, mas, principalmente, da produção deles: “a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos ao espaço profissional”. (BRITO, 2005, p 47).

¹¹ Professor formador, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da UAB/UECE, é o responsável pelas disciplinas do curso e está à disposição para esclarecimento de dúvidas dos estudantes e/ou tutores, a partir de cronograma a ser estabelecido junto a cada docente.

¹² Designer instrucional é o profissional responsável pelos projetos em EaD.

Tabela 2: Atividades já exercidas em EaD pelos professores autores – Curso Pedagogia UAB/UECE - 2013¹³.

Atividades em Educação a Distância	Professores	Percentual
Tutor Presencial	2	6,3%
Tutor a Distância	4	12,5%
Designer Instrucional	2	6,3%
Professor Formador	29	90,6%

Fonte: Elaboração própria.

Na época da coleta dos dados, 37,5% dos respondentes exerciam a função de professores formadores, 12,5% ainda trabalhavam como professores autores, 12,5% eram tutores a distância e 59,4% não trabalhavam mais com EaD, conforme Tabela 3. Esse último dado mostra a transitividade do docente que trabalha com EaD. Os trabalhos geralmente são “free-lance¹⁴”, e não há uma continuação dos trabalhos desses docentes. A EaD, por muitas vezes, torna-se uma atividade esporádica ou um ganho financeiro a mais para os docentes. Afinal, não se pode negar a tradição em má remuneração de professores no Brasil.

Em pesquisa sobre os salários dos professores evidenciou-se, após análise dos estudos que abordam a remuneração docente no Brasil, incluindo os que questionam a existência de baixos salários docentes, que os professores brasileiros podem ser, de fato, considerados mal remunerados, sobretudo se atentarmos aos valores recebidos por esses profissionais em comparação a outras profissões para as quais também se exige formação em nível superior e, também, se levarmos em conta a importância do papel social do professor (BARBOSA, 2012, p. 385).

Tabela 3: Atividades em exercício pelos professores autores na UAB/UECE – abril-maio/2013¹⁵.

Atividades em Exercício na EaD	Professores	Percentual
Tutor a Distância	4	12,5%
Professor Autor (professor conteudista)	4	12,5%
Professor Formador	12	37,5%
Atualmente não trabalho com EaD	19	59,4%

Fonte: Elaboração própria.

¹³ O somatório dos percentuais obtidos, neste caso, ultrapassa 100%, pois alguns respondentes exerceram mais de uma atividade docente em EaD.

¹⁴ Trabalho avulso para uma instituição, realizado por profissional, por um curto período de tempo.

A atividade docente na EaD é entendida por muitos docentes não como um trabalho com diretrizes e especificidades que precisam ser compreendidas e estudadas, mas ao contrário, parece um trabalho que qualquer docente pode realizar, bastando vontade para isso (MALLMANN; CATAPAN, 2010). Este é um dos motivos de no Brasil, em contraponto à Inglaterra, à Espanha, à Austrália e aos Estados Unidos, ainda se está aprendendo a fazer educação a distância. Nós ficamos para trás até mesmo em relação a maior parte dos países da América Latina. Somente em 1996, surge no Brasil a legislação que favoreceu o ensino a distância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. As experiências aqui produzidas, muitas vezes, são apenas pontuais, sem continuidade. E isso é sentido por muitos docentes que não encaram a EaD como uma modalidade que veio para ficar, daí a falta de vínculo e continuidade de ações (MORAN, 2007).

Em relação ao tempo de atuação na EaD dos docentes investigados, tem-se a média aritmética de 32,6 meses (aproximadamente 2 anos e 9 meses). O docente com menor experiência em EaD apresentou somente 12 meses de atuação na área, enquanto o de maior enfatizou possuir 120 meses. Podemos depreender que os professores autores do curso de Pedagogia da UAB/UECE têm, em média, pouca experiência na EaD. Esse achado juntamente com o da Tabela 5 (59,4% não trabalham mais com EaD) nos informa a ausência de uma competência essencial para elaboração de material didático para EaD, conforme relatada no Capítulo 3: **experiência em EaD**.

O fato de se ter ampla experiência em cursos presenciais unicamente não legitima um docente a atuar adequadamente na modalidade a distância. As experiências do professor autor como docente no ensino presencial podem e devem ser consideradas como referências na EaD, mas não se pode querer apenas transpor essas experiências do ensino presencial para o ensino a distância, pois, cada uma possui suas especificidades. Daí a necessidade de se conhecer essas especificidades, e isso só acontece quando o professor atua diretamente na EaD (BELLONI, 2008; KENSKI, 2007; PRETI, 2009).

¹⁵ O somatório dos percentuais obtidos, neste caso, ultrapassa 100%, pois os respondentes podiam assinalar mais de uma opção.

Na Tabela 4, observamos que 50% dos cursos realizados na área de EaD pelos docentes foram aqueles com viés tecnológico: **Prática em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs (40,6%) e Ferramentas Interativas Usadas na EaD (9,4%)**. Os professores autores também participaram de cursos sobre Formação de Tutor (28,1%); e Gestão de EaD (9,4%). Cursos nas áreas de Designer Instrucional e Legislação de EaD ficaram com apenas 3,1% cada. Os saberes tecnológicos são relevantes para a elaboração de material didático, mas não são suficientes. Sempre se deu muita prioridade a esses saberes na EaD, como se a diferença da modalidade presencial para a distância só se desse, decisivamente, por meio dos recursos tecnológicos. (MOORE; KEARSLY, 2007, KENSKY, 2007).

Tabela 4: Áreas em que os professores autores da UAB/UECE fizeram cursos para EaD, com exceção de elaboração de material didático – 2013.

Cursos para EaD	Professores	Percentual
Gestão de EaD	3	9,4%
Designer Instrucional	1	3,1%
Legislação de EaD	1	3,1%
Ferramentas Interativas Usadas na EaD	3	9,4%
Prática em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA	13	40,6%
Formação de Tutor	9	28,1%
Não responderam	2	6,3%

Fonte: Elaboração própria.

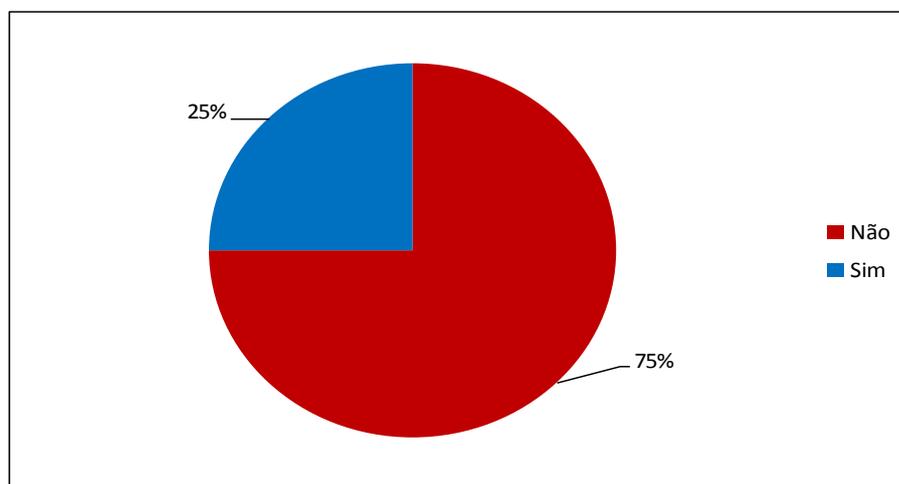
A trajetória profissional dos docentes autores do Curso de Pedagogia da UAB/UECE demonstra experiência maior na modalidade presencial do que propriamente na EaD. Quando se discute competências para se ensinar na EaD, os saberes relativos à experiência docente, aos conhecimentos específicos, ao domínio de conteúdo precisam ser levados em consideração. O grande referencial dos professores continua sendo a modalidade presencial. Os professores autores, às vezes, são convidados a produzir um conteúdo para a modalidade EaD, mas não têm a menor experiência nessa modalidade. De forma ampla e genérica, falta experiência, formação, entendimento de suas especificidades etc., o que ocasiona talvez uma aversão à educação a distância ou simplificação demasiada dos processos de aprendizagem na EaD por parte de professores que rejeitam esse tipo de modalidade. O professor deve atuar nos mais diversos contextos da modalidade de EaD, em um constante processo de produção de novos conhecimentos, para

realmente se tornar autor da sua história.

5.3 Formação na Elaboração de Material Didático para EaD

Quanto à formação específica (inicial ou continuada) para trabalhar com elaboração de material didático para EaD, percebe-se que a maioria (75%) dos docentes investigados não possuía formação para tal, conforme Gráfico 4. Veiga *et al.* (2000, p.190) afirmam que: “Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor”. A formação para o exercício da EaD é um campo em que há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas. Além da formação tradicional, há a necessidade de aprendizagem de novas competências ligadas às especificidades da EaD (BELLONI, 2008; KENSKI, 2007; NEDER, 2009).

Gráfico 4 - Formação específica dos professores autores do curso de Pedagogia da UAB/UECE para elaborar material didático – 2013.



Fonte: Elaboração própria.

O professor no ensino superior é muito mais cobrado em relação a sua titulação do que a sua formação continuada. As instituições compreendem a formação como uma forma de autonomia do docente, portanto, a aprendizagem dos saberes para o ensinar fica a critério de iniciativas e compromissos individuais (FERENC; MIZUKAMI, 2005). Talvez, devido ao número de doutores e pós-doutores

elaborando material didático, tem-se a falsa impressão de que não há a necessidade de formação específica na área.

Dentre as competências que emergiram no Capítulo 3, observamos a necessidade de **formação continuada** aos docentes para atuar na elaboração de material didático para EaD, levando a algumas ações: ampliação do seu horizonte cultural, revelando disponibilidades para a atualização, flexibilidade para a mudança, gosto pela leitura e pela produção científica; constituição de sólida formação básica, entendida como o domínio de conceitos fundamentais e de informações precisas que sirvam de aporte à prática profissional na modalidade a distância; e gerenciamento do seu próprio desenvolvimento profissional, estando sempre disposto a aprender.

Há várias crenças em relação à falta de necessidade de formação para um docente que muitas vezes já atua há 20, 30 anos na modalidade presencial, tais como titulação máxima, amplo domínio de conteúdos etc., o que leva a muitos professores se acharem autossuficientes para não realizarem cursos para EaD. Outros, por falta de tempo, não apresentam formação adequada. Diante de tantos entraves a respeito da formação continuada para EaD, Pretto e Riccio (2010, p.161) afirmam que

ao mesmo tempo, a proposta de uma formação prévia para a atuação docente em cursos online nem sempre é bem aceita pelos docentes. Alguns deles acreditam que sua autonomia e experiência docente são suficientes para atuar também nesses cursos, desde que contemplem conteúdos por eles dominados; outros rejeitam a participação no acompanhamento dos alunos entendendo que o ponto crucial do curso é a organização do material didático; outros ainda, assoberbados de trabalho, adentram pelo mundo dos cursos online sem que o tempo lhes permita participar de uma formação mais específica para essa docência.

Dos oito professores autores que apresentam formação específica para trabalhar com elaboração de material didático para EaD, 62,5% (5) a obtiveram em cursos de extensão universitária **não** promovidos pela UAB/UECE, ou seja, foram realizados em outras instituições universitárias, e 37,5% (3) em cursos realizados por iniciativa própria. Conforme justifica Pimenta e Anastasiou (2002, p. 87):

Sob a ameaça de perda simbólica ou mesmo real do emprego em virtude do desprestígio social de seu trabalho e ante as novas demandas apresentadas pela sociedade contemporânea à escola e a eles próprios, os professores são instados a uma busca constante de cursos de formação contínua, muitas vezes à sua custa.

Destes, 62,5% (5) fizeram somente um curso na área de elaboração de material, 25% (2) dois cursos e 12,5% (1) cinco cursos. Em relação à contribuição desses cursos para a atuação desses docentes, metade (4) respondeu que o curso atendeu parcialmente às suas necessidades de formação, enquanto a outra metade respondeu que o curso não atendeu a essas necessidades. As formações são recentes, datam de 2008 a 2011, mas ninguém referiu formação nos últimos 2 anos (2012 e 2013).

Um dado chama a atenção: dos 25% (8 respondentes) que informaram ter feito curso de formação na área de elaboração de material didático para EaD, nenhum fez essa formação pela UAB/UECE. Observamos que não há a preocupação em formação específica, no caso do professor autor, pela UAB/UECE, o que não deveria ocorrer, posto que os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) preconizam que “o corpo docente deve ter **formação** e experiência na área de ensino e em educação a distância” (grifo nosso).

No PPP do curso de Pedagogia da UAB/UECE, só encontramos a exigência de cursos de formação para os tutores presenciais e a distância, como somente os tutores precisassem de formação para exercer as suas atividades em EaD. Talvez isso ocorra por acreditar que nas outras funções (professor formador, professor autor) os docentes, por ensinarem no ensino presencial, já estão aptos para atuar a distância.

Quando perguntados sobre quais os conhecimentos mais relevantes adquiridos em sua formação específica para elaborar material didático para EaD, as respostas foram direcionadas para conhecimentos de designer instrucional e sobre uso de tecnologias e não para os de professor autor. Vejamos nas vozes de alguns docentes:

D13 – O meu curso foi virtual, paguei do meu bolso. Apreendi com o curso sobre o uso de recursos tecnológicos, uso de vídeos, podcast.

D17 – Vi muito mais teoria do que exercitar a elaboração de material didático. Vi sobre o uso de novas tecnologias, projetos de DI etc.

A carga horária desses cursos, relatada pelos docentes entrevistados, apresenta média de duração até 60h (50%), de 61h a 120h (37,5%) e de mais de 120h (12,5%).

Se considerarmos como cursos de curta duração aqueles com carga horária até 60 horas, média duração de 61 a 120 horas e longa duração acima de 121 horas (SALES, 2011), dos oito profissionais que informaram ter feito curso de formação na área de elaboração de material didático para EaD, 50% participaram de cursos de curta duração, 37,5% de cursos de média duração e 12,5% de longa duração.

Os dados analisados, até aqui, nos apresenta a real necessidade de formação para os professores autores. Os profissionais que se tornam professores autores na educação a distância do curso de Pedagogia da UAB/UECE têm desempenhado suas funções com pouca ou nenhuma diretriz.

5.4 Atuação na Elaboração de Material Didático para EaD

Em relação a quanto tempo elabora material didático para EaD, tem-se a média aritmética de 28,6 meses (aproximadamente 2 anos e 5 meses). O docente com menor experiência em EaD apresentou somente 12 meses de atuação na área, enquanto o de maior enfatizou possuir 120 meses. O estudo demonstra que os professores autores têm pouca experiência na área, em média. Se trouxermos os estudos sobre professor iniciante (NUNES, 2001) para esse contexto da EaD, podemos afirmar que se trata de professores iniciantes na área de elaboração de material didático.

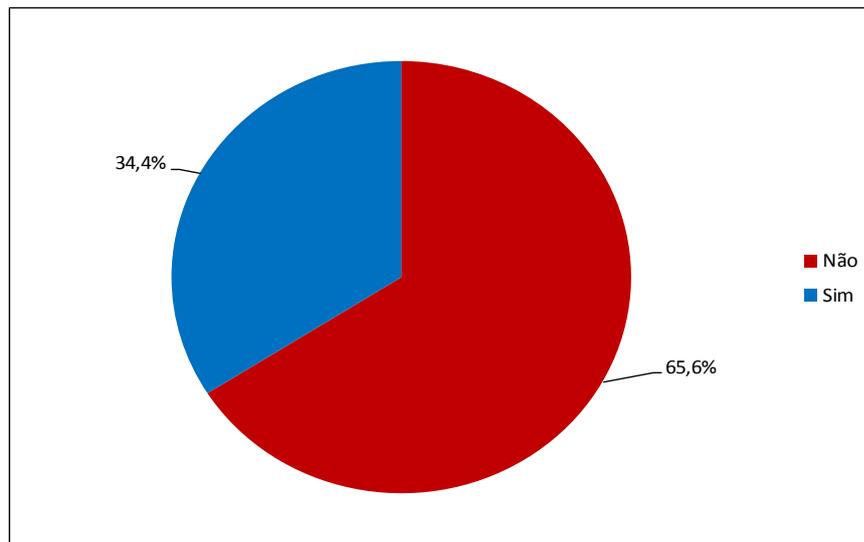
O início de uma nova atividade docente permite a percepção de que o professor também precisa aprender para ensinar, precisa conhecer o contexto e a realidade dessa atividade.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender procedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 23-24).

Quando foi perguntado ao docente se ele seria capaz de identificar habilidades fundamentais em um professor para elaborar material didático para EaD (Gráfico 5), obteve-se como resposta: 65,6% não tinham condição de identificar

essas habilidades e 34,4% conseguiram sim identificar as habilidades. Se um professor não consegue determinar habilidades fundamentais para execução de seu trabalho, como o mesmo poderá realizá-lo a contento?

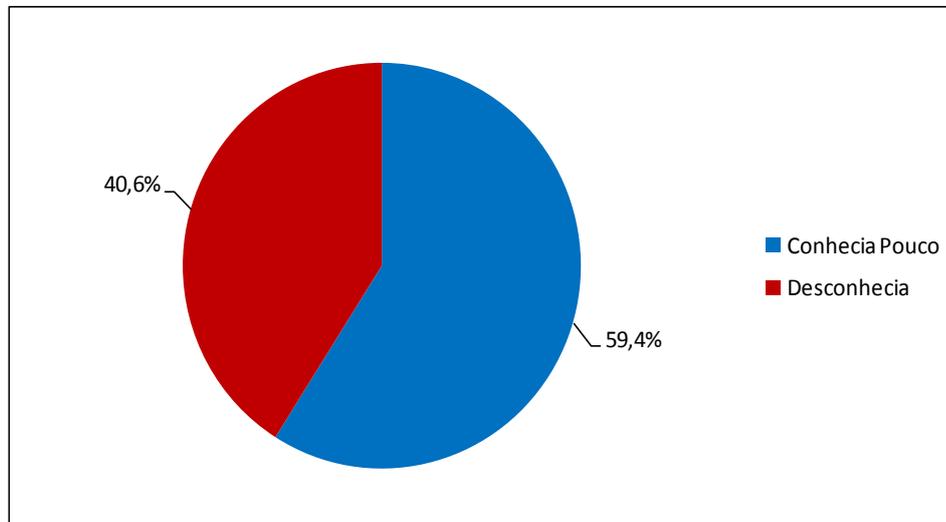
Gráfico 5 – Identificação, pelos professores autores do Curso de Pedagogia da UAB/UECE, de habilidades fundamentais em um docente para elaborar material didático para EaD - 2013.



Fonte: Elaboração própria.

Os dados mostram que, na primeira vez em que elaborou material didático para EaD, a maioria (59,4%) conhecia pouco quanto aos procedimentos norteadores dessa atividade, enquanto 40,6% desconhecia o que deveriam fazer (Gráfico 6), o que mostra que os professores realizaram a sua produção por intuição, ou algo similar, menos por conhecimento adequado. Becker (1993), versando sobre a epistemologia do professor, diz que o docente que não possui fortemente uma teoria que sustente a sua prática, acaba por se deixar levar pelo senso comum e executa um ensino basicamente empirista, baseado na repetição e em receitas mágicas que dizem levar à aprendizagem.

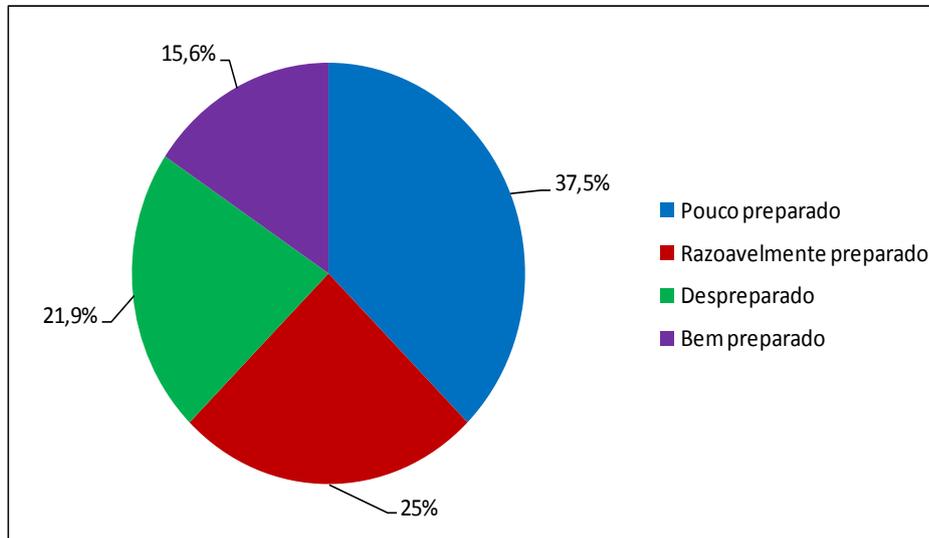
Gráfico 6 – Grau de conhecimento dos professores autores do Curso de Pedagogia da UAB/UECE, para elaborar material didático para EaD – 2013.



Fonte: Elaboração própria.

Quanto à competência para elaborar material didático (Gráfico 7), 21,9% se disseram despreparados para tal atividade, 37,5% pouco preparados, 25,0% razoavelmente preparados e apenas 15,6% bem preparados. O fato de mais da metade (59,4%) se considerarem despreparados ou pouco aptos quanto a sua competência para a elaboração de material didático para EaD é um dado relevante. Esse dado tem relação direta com o anterior: quando não se tem formação adequada, o normal é crer que não se tem também competência para a realização da atividade. Moraes (2003, p.77) afirma que “o conhecimento é o produto de uma relação indissociável entre o observador, o processo de observação e o objeto observado”, portanto, para que o conhecimento aconteça, deve haver um processo que leve o docente a compreender o objeto do seu estudo, no caso aqui, a elaboração de material didático para EaD. Percebe-se aqui uma velha máxima: “Aprender fazendo”.

Gráfico 7 – Competência dos professores autores do Curso de Pedagogia da UAB/UECE, para elaborar material didático para EaD – 2013.



Fonte: Elaboração própria.

Os que se disseram bem preparados para a produção de material (15,6%) justificaram suas respostas da seguinte maneira:

D10 – Acredito que as formações e estudos que tenho participado tem me dado oportunidade de atualização nos conhecimentos sobre a produção de material.

D31 – Produzo os materiais didáticos das áreas/disciplinas que ministro no curso presencial. As orientações verbais que recebi da coordenação destacavam aspectos técnicos (n. de pag., tipos de sessões etc.) e redacionais (linguagem concisa, direta; estabelecer links com informações anteriores, entre outras). A atuação como docente presencial possibilitou conhecimento prévio de algumas dificuldades dos estudantes em relação ao estudo do texto, à compreensão leitora, entre outros aspectos, permitindo escrever de maneira mais próxima do aluno. Nunca recebi comentários de retorno sobre a adesão dos alunos ao material.

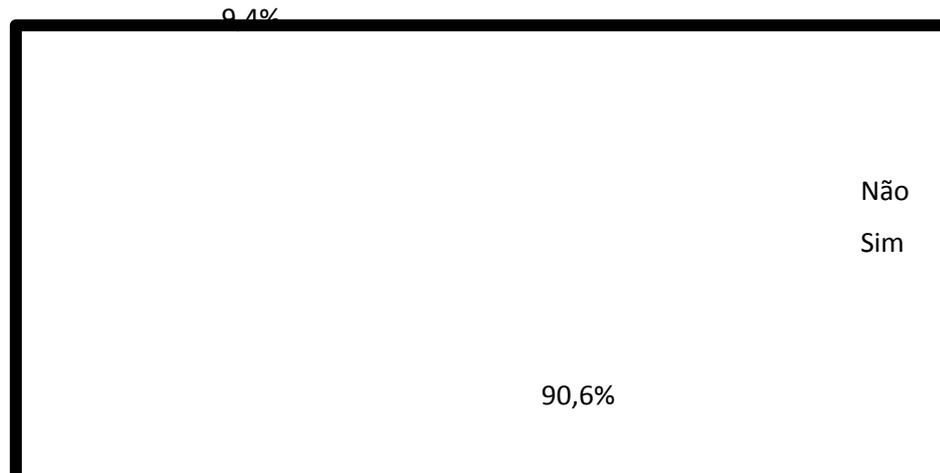
D32 – Me sinto bem preparado por ter domínio do material e escrever bem.

Observa-se nas falas acima que os docentes acreditam em alguns pontos cruciais para o seu bom preparo para executar a atividade em EaD, tais como: formação para área, domínio do conteúdo, experiência no ensino presencial, escrever bem etc. Essas falas são justificadas durante a dissertação, em que se percebe que essas são habilidades fundamentais para os docentes investigados.

As dificuldades na ação docente não fazem parte da práxis dos

professores autores do curso de Pedagogia da UAB/UECE. Dos respondentes, 90,6% disseram não apresentar dificuldades para elaborar material didático (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Dificuldades dos professores autores do Curso de Pedagogia da UAB/UECE, para elaborar material didático para EaD – 2013.



Fonte: Elaboração própria.

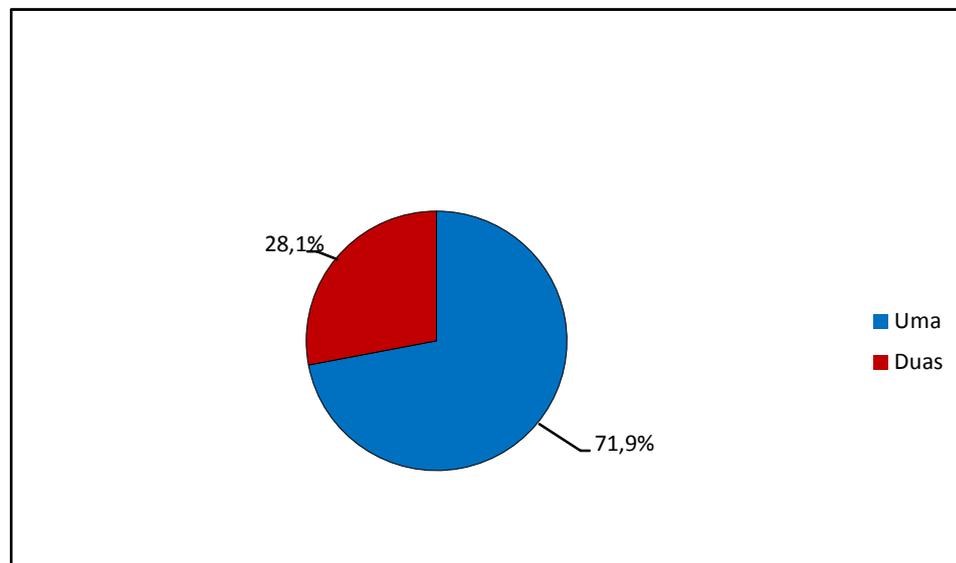
Há uma discrepância aqui encontrada. Se os docentes sentem-se despreparados ou pouco aptos e não sabem as diretrizes para elaboração de material didático, como podem **não** ter dificuldades para executar e viabilizar essa atividade?

Pode-se justificar tal ação com o embaraço que um docente do ensino superior tem em não aceitar que apresenta dificuldades para executar uma ação que ele acredita fazer parte das suas habilidades. Seria como um advogado que não entende de leis, um pediatra que não entende de crianças, um professor que não sabe preparar uma aula... Só que há um fator oculto, mas preponderante, nesta última afirmação, que irá mudá-la totalmente: essa aula é a distância. O professor autor para EaD deve compreender desde concepção e planejamento da aula virtual até sua viabilização e avaliação, deve conhecer a tecnologia, conhecer as diversas linguagens midiáticas, abandonar hábitos prejudiciais desenvolvidos no ensino tradicional, criar novas formas de mediar conteúdos, ser criativo etc. (GUTIÉRREZ PEREZ; PRETI, 2009; PRIETO CASTILLO, 1991; SOLETIC, 2001).

5.5 Atuação na Elaboração de Material Didático para o Curso de Pedagogia a Distância da UAB/UECE

Os professores autores elaboraram conteúdos de disciplinas do curso de Pedagogia da UAB/UECE somente uma ou duas vezes, conforme apontado por eles (Gráfico 9): 71,9% atuaram duas vezes e 28,1% atuaram uma vez. O fato de atuar duas vezes elaborando material sugere que a primeira vez foi satisfatória, levando-os a repetir a experiência.

Gráfico 9 – Produção de conteúdo dos professores autores do Curso de Pedagogia da UAB/UECE – 2013.



Fonte: Elaboração própria.

Um dado interessante é que 100% dos entrevistados se tornou professor autor do curso de Pedagogia da UAB/UECE por indicação. Isso reflete o que se encontra no PPP (2008) do curso de Pedagogia da UAB/UECE: “O material didático do Curso de Pedagogia será produzido pelos professores conteudistas (pesquisadores) que serão **convidados** para elaborarem o módulo de cada disciplina.” (grifo nosso). Os critérios desse “convite” não ficam claros, levando a crer que os professores são indicados por critérios subjetivos.

Os professores autores trabalham para UAB/UECE, em média, há 60 meses (5 anos), alguns referiram não trabalhar mais (59,4%). Mais uma vez a ratificação de não existir a profissionalização do docente em EaD. Atualmente os

professores que atuam nessa modalidade de ensino, em sua maioria, exercem essa função como atividade esporádica. Na Tabela 5, vê-se que a principal motivação para atuar como professor autor é a possibilidade de novas experiências (100%), seguido pela possibilidade de renda extra (78,1%). A identificação com a atividade apresenta o menor percentual (18,8%).

Tabela 5: Motivação dos professores autores do Curso de Pedagogia da UAB/UECE, para atuar como professor autor do Curso de Pedagogia UAB/UECE - 2013¹⁶.

Motivação para Atuar como Professor Autor	Professores	Percentual
Possibilidade de uma renda extra	25	78,1%
Possibilidade de novas experiências	32	100%
Identificação com a atividade	6	18,8%

Fonte: Elaboração própria.

Os docentes foram perguntados quanto a sua atribuição/atividade como professor autor do Curso de Pedagogia UAB/UECE (Tabela 8). As três mais referidas foram: escrever material didático-pedagógico (100%); avaliar os planos de estudo, currículos e programas constantes no projeto pedagógico (37,5%) e conceber os materiais (textos, avaliações, relatórios de estágio e outros documentos) (34,4%). O PPP do Curso de Pedagogia UAB/UECE não apresenta as atribuições do professor autor, mas somente as do professor formador e tutor.

Observa-se, a partir do próprio PPP, que o foco dado é a execução da aula a distância e não a elaboração dessa aula. Esquece-se de que a dinâmica do ensino a distância é diferente da dinâmica do presencial, a começar pelo material, o qual é a ponte entre aluno e conhecimento. O papel do professor acontece com maior evidência antes da aula propriamente dita, o oposto da modalidade presencial, em que, em geral, o ápice da aula é a presença do docente e sua exposição, a qual pode ser alterada a qualquer momento, dependendo do contexto e do público. Na EaD é bem diferente. Esses processos didáticos, metodológicos precisam ser pensados com antecedência. Caso assim não aconteça, corre-se o risco de atrapalhar o processo ao invés de colaborar.

¹⁶ O somatório dos percentuais obtidos, neste caso, ultrapassa 100%, pois alguns respondentes assinalaram mais de uma motivação para atuar como professor autor.

Como essas atribuições, além de dominar conteúdos, não estão especificadas nem no PPP, o professor autor reproduz essa ausência de diretriz quando acredita que a maior atribuição sua é escrever material didático (100%), enquanto às outras atribuições, os pesquisados referiram menos da metade (37,5% e 34,45). O ato de escrever para EaD, para os pesquisados, torna-se a atividade primordial, levando-se pouco em consideração a **competência didático-pedagógica**.

O trabalho desenvolvido por um professor autor exige mais que somente escrever material didático aplicado a sua área de domínio, exige habilidades de articular as especificidades de uma aula a distância, desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias de informação e comunicação nas práticas educativas; utilizar as teorias pedagógicas e curriculares para reflexão sobre a prática na EaD; planejar, organizar, realizar, gerir e avaliar situações de ensino e aprendizagem na EaD, de modo a adequar objetivos, conteúdos e metodologias específicas das diferentes áreas à diversidade dos educandos e à promoção da qualidade da educação. Mais uma evidência de que a formação docente precisa estar presente no dia a dia desses professores, além da clareza de atribuições desses docentes.

Além da falta de clareza em relação às atribuições dos professores autores, ainda temos uma indefinição, imprecisão de nomenclatura para os docentes envolvidos no curso de Pedagogia a distância da UAB/UECE, conforme o próprio Projeto Político Pedagógico do Curso:

No que diz respeito à dimensão do acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, são funções dos professores coordenadores de disciplina:

- Definir, com a coordenação, os conteúdos programáticos;
- Organizar e desenvolver com os **professores-orientadores material didático** da disciplina com o acompanhamento e apoio da equipe de transposição didática da SEAD;
- Coordenar a elaboração do material didático da disciplina;
- Coordenar o processo de **acompanhamento dos professores-orientadores**;
- Informar aos **professores-orientadores** sobre o conteúdo da disciplina e as avaliações;

[...]

O material didático do Curso de Pedagogia será produzido pelos **professores conteudistas** (pesquisadores) que serão convidados para

elaborarem o módulo de cada disciplina. (PPP do Curso de Pedagogia EaD, 2008, p. 15 e 25). (Grifos nossos).

Quanto aos itens que não foram mencionados por nenhum docente são: participar do curso de formação em EaD; roteirizar material; definir mídias e orientar equipe de produção. Essas três últimas atividades citadas podem ser realizadas por um designer instrucional, não necessariamente um docente. O que surpreende é ninguém ter assinalado a participação em curso de formação em EaD, comprovando mais uma vez a crença de que não é necessária formação para se produzir material didático para EaD. Esse dado também coaduna com o fato de 75% dos professores autores não terem formação específica para a produção de material. Não tendo essa formação e mesmo assim sendo professor autor os leva a pensar que a formação é dispensável.

Tabela 6: Atribuições/atividades como professor autor do Curso de Pedagogia UAB/UECE - 2013¹⁷.

Atribuições/Atividades como Professor Autor	Professores	Percentual
Participar do curso de formação em EaD	-	-
Avaliar os planos de estudo, currículos e programas constantes no projeto pedagógico	12	37,5%
Conceber os materiais (textos, avaliações, relatórios de estágio e outros documentos)	11	34,4%
Definir as estratégias/atividades a serem utilizadas (fóruns, chats, vídeo aulas)	8	25,0%
Produzir as avaliações para EaD	7	21,9%
Escrever material didático-pedagógico	32	100,0%
Adequar linguagem textual e imagética	9	28,1%
Roteirizar material	-	-
Definir mídias	-	-
Participar da criação do projeto gráfico	2	6,3%
Compatibilizar carga horária por atividades	4	12,5%
Orientar equipe de produção	-	-
Acompanhar equipe de produção	1	3,1%
Acompanhar processo de revisão	1	3,1%
Outra	-	-

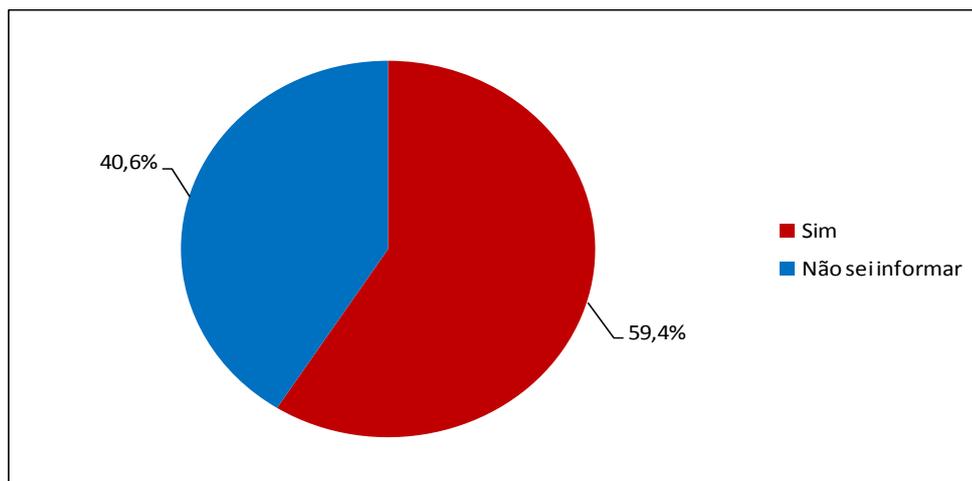
Fonte: Elaboração própria.

Indagados sobre a consonância da produção de conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia

¹⁷ O somatório dos percentuais obtidos, neste caso, ultrapassa 100%, pois alguns respondentes possuem mais de uma atribuição/atividade como professor autor.

da UAB/UECE, 59,4% informaram estar totalmente em consonância, enquanto 40,6% referiram não saber informar (Gráfico 10). É diretriz dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007), produzir, em consonância com o **projeto pedagógico do curso**, um material didático que desenvolva habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo. O fato de 40,6% referirem não saber informar significa que o desconhecimento do projeto leva, muitas vezes, a um material distante do contexto do curso e dos alunos, implicando em uma desarmonização didático-pedagógica, isto é, o modo como foi construído o material didático pode não corresponder à proposta didático-pedagógica referida no PPP.

Gráfico 10 – Produção de conteúdo dos professores autores em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UAB/UECE.



Fonte: Elaboração própria.

Ainda quando perguntados sobre as habilidades necessárias, ao professor autor, exigidas pela UAB/UECE para a produção de material didático para o curso de Pedagogia, analisando as respostas dadas pelos entrevistados, percebe-se também: a importância do domínio do conteúdo¹⁸ na área específica de cada um em contraponto à adequação didático-pedagógica e o conhecimento das especificidades da EaD. Vejamos algumas falas coletadas que demonstram esta afirmação:

¹⁸ A importância de domínio de conteúdo aparece na fala de 75% dos pesquisados.

D2 - Conhecimento do conteúdo a ser produzido e experiência em EaD.
D10 – Domínio do material, boa redação.
D21 - Conhecimento do conteúdo específico.
D23 – Domínio de área e experiência em docência.

O “dominar conteúdo” reflete o que os pesquisados acreditam ser mais importante para elaborar material para EaD. Isso se formaliza quando os professores pesquisados apontam como mais relevante no perfil do professor autor (Tabela 7): dominar conteúdo (100%); dominar processos pedagógicos (87,5%) e dominar novas tecnologias (53,1%); e o que é menos relevante (Tabela 8): entender os processos comunicativos (84,4%); preocupar-se com o contexto socioeconômico dos alunos (53,1%) e ter experiência com cursos presenciais e a distância (46,9%), mostrando ainda uma visão tecnicista, em que se valoriza mais o processo de ensinar do que o contexto em que ele ocorre. Além do conhecimento da disciplina que ensina, é necessário se agregar outras competências afirmadas como imprescindíveis ao desenvolvimento adequado da atividade profissional (GUIMARÃES, 2004). O professor frente a essas novas competências necessita repensar a sua prática, é preciso avançar na forma de compreender os processos de ensinar e aprender, superando a perspectiva tecnicista e levando em conta o aluno e seu contexto (MALLMANN, 2000).

Tabela 7: Habilidades consideradas mais importantes no perfil do professor autor do Curso de Pedagogia UAB/UECE - 2013¹⁹.

Mais Importante no Perfil de Professor Autor	Professores	Percentual
Dominar conteúdos na sua área de conhecimento	32	100%
Dominar novas tecnologias, adequando-os a diferentes contextos, de maneira sistêmica e interdisciplinar	17	53,1%
Dominar processos pedagógicos	28	87,5%
Produzir material didático em consonância com o projeto pedagógico do curso.	8	25%
Preocupar-se com o contexto socioeconômico dos alunos	2	6,3%
Ter experiência com cursos presenciais e a distância	3	9,4%
Produzir material didático estruturado em linguagem dialógica que considere a subjetividade e individualidade dos alunos	3	9,4%
Entender os processos comunicativos, exercitando continuamente a criatividade	-	-

¹⁹ O somatório dos percentuais obtidos, neste caso, ultrapassa 100%, pois alguns respondentes consideraram mais de um item importante no perfil do professor autor para elaborar material didático.

Ter formação na área de EaD	-	-
Saber mediar o processo de construção/produção do conhecimento dos alunos	3	9,4%

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 8: Habilidades consideradas menos importantes no perfil do professor autor do Curso de Pedagogia UAB/UECE - 2013²⁰.

Menos Importante no Perfil de Professor Autor	Professores	Percentual
Dominar conteúdos na sua área de conhecimento	-	-
Dominar novas tecnologias, adequando-os a diferentes contextos, de maneira sistêmica e interdisciplinar	01	3,1%
Dominar processos pedagógicos	03	9,4%
Produzir material didático em consonância com o projeto pedagógico do curso.	03	9,4%
Preocupar-se com o contexto socioeconômico dos alunos	17	53,1%
Ter experiência com cursos presenciais e a distância	15	46,9%
Produzir material didático estruturado em linguagem dialógica que considere a subjetividade e individualidade dos alunos	13	40,6%
Entender os processos comunicativos, exercitando continuamente a criatividade	27	84,4%
Ter formação na área de EaD	11	34,4%
Saber mediar o processo de construção/produção do conhecimento dos alunos	06	18,8%

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados da presente pesquisa apontam que poucos são os que têm formação específica para a EaD, e os que nela atuam foram formados no ensino presencial e nele iniciaram sua atuação, aprendendo ao ensinar. Não se pode apenas intitular-se professor de EaD, a modalidade exige muito mais, e os alunos também. É preciso participar da elaboração de material didático, entendendo os processos comunicacionais e de interação, refletindo e, muitas vezes, querendo aprender. Aprender por meio da educação continuada, reconhecendo-se como agente de sua atividade profissional, é um passo importante para modificações significativas na modalidade de educação a distância.

6 CONCLUSÃO, CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES

“O principal objetivo da Educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.” (Jean Piaget)

São incontestáveis os avanços obtidos com a educação no Brasil. Persistem, contudo, os enormes desafios no que se refere à garantia do preceito constitucional: educação como direito de todos e dever do estado. A educação a distância chega a esse cenário como forma de alternativa educacional e como modalidade que mais tem crescido nos últimos anos, podendo garantir o acesso à educação e a formação às pessoas, que reconhecem nos cursos oferecidos a distância a oportunidade de aprender, a partir da sua necessidade e disponibilidade do seu tempo. A formação educacional, seja na modalidade presencial ou a distância, se constitui em instrumento essencial e determinante para o desenvolvimento de um país, por esse motivo não podemos nos esquivar a transformações estruturais na educação.

Uma transformação estrutural na educação brasileira diz respeito, além de outras ações, à necessidade de uma sólida formação de seus docentes. A figura do educador surge nesta perspectiva exigindo novas competências imprescindíveis a sua atuação profissional. Competências essas que não podem ser dissociadas de sua formação docente e de sua práxis pedagógica. Como tal prerrogativa tem sido alvo de discussão e continua sendo um grande desafio para os educadores do Brasil, a presente pesquisa procurou responder a questão central: Qual a formação e a prática dos professores autores para a produção de material didático do curso de licenciatura em Pedagogia do projeto UAB na Universidade Estadual do Ceará – UECE? Na busca de resposta para este questionamento, chegamos a algumas conclusões.

Inicialmente, nos propomos a **conhecer a formação dos professores autores que produzem material didático para curso de licenciatura em**

²⁰ O somatório dos percentuais obtidos, neste caso, ultrapassa 100%, pois alguns respondentes consideraram mais de um item menos importante no perfil do professor autor para elaborar material didático.

Pedagogia na modalidade de EaD do projeto UAB/UECE. A população investigada é composta por adultos experientes, prioritariamente do sexo feminino (75%), sendo a função docente na modalidade presencial da educação superior exercida por 84,4% dos respondentes. O exercício da função docente na modalidade presencial assegura a participação efetiva desses profissionais na EaD, o que está de acordo com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância do MEC (2007). Observa-se a competência institucional como forte característica na nossa pesquisa, posto que a maioria (59,3%) dos investigados tem vínculo com a UECE, o que está de acordo também com as diretrizes do MEC. Dos pesquisados, 15,6% não estão adequados às diretrizes do MEC, ou seja, não exercem a função de docente de nível superior na modalidade presencial. A UECE precisa assegurar que a produção de material didático para EaD seja realizada por docentes com prática no ensino superior, visando garantir produtos de qualidade.

A maioria dos entrevistados (84,4%) possui mestrado ou doutorado em Educação. Isso significa que os professores apresentam competência na área específica do curso de graduação em que são professores autores, também uma exigência para atuar na elaboração de material didático para EaD.

Os investigados possuem experiência em EaD, mas pouca experiência em produção de conteúdo. O fato de se ter ampla experiência em cursos presenciais unicamente não legitima um docente a atuar adequadamente na modalidade de educação a distância, principalmente em uma atividade como elaboração de material, a qual tem muitas peculiaridades. Dos investigados, 59,3% não trabalham mais com EaD, o que leva a crer que a EaD é um trabalho esporádico para esses docentes.

Quanto à formação desses profissionais, 50% dos cursos realizados na área de EaD apresentam viés tecnológico, levando-nos a perceber que os saberes tecnológicos são priorizados. A maioria (75%) dos docentes investigados não possuía formação para elaborar material didático, pré-requisito necessário para o exercício adequado da atividade. Dos oito que apresentam formação específica para trabalhar com elaboração de material didático para EaD, 62,5% a obtiveram em cursos de extensão universitária **não** promovidos pela UAB/UECE, e 37,5% em cursos realizados por iniciativa própria. Isso nos mostra falta de preocupação com a

formação dos professores autores pela Instituição pesquisada. Parece-nos que o mito do “quem sabe fazer, sabe ensinar” estendeu-se para a educação a distância: “quem sabe ensinar na modalidade presencial, sabe ensinar a distância”.

Indo mais além, como segundo objetivo específico, **analisamos como o professor planeja, cria, organiza, executa, avalia e viabiliza as suas aulas a distância**. Obtivemos que 65,6% dos professores autores não tinham condição de identificar as habilidades necessárias em um docente para elaborar material didático para EaD, isso configura que o docente planeja, cria, organiza e executa o material para aulas a distância de maneira instintiva, ou muitas vezes baseado na experiência da modalidade presencial, visto que ele não percebe de forma clara as diretrizes para o “saber fazer” na sua atividade. Essa afirmação mais uma vez é comprovada quando a maioria (59,4%) dos participantes da pesquisa respondeu que conhecia pouco e 40,6% desconhecia os procedimentos norteadores dessa atividade, como também o fato de 59,4% se considerarem despreparados ou pouco aptos quanto a sua competência para elaborar material didático para a EaD.

Uma incoerência nos achados diz respeito aos professores (90,6% dos respondentes) afirmarem não apresentar dificuldades para elaborar material didático. Em razão de se sentirem despreparados ou pouco aptos e não saberem as diretrizes para elaboração de material didático, como podem não ter dificuldades para executar e viabilizar as suas aulas?

Os docentes investigados acreditam que suas principais atribuições como professor autor são escrever material didático-pedagógico (100%); avaliar os planos de estudo, currículos e programas constantes no projeto pedagógico (37,5%) e conceber os materiais (textos, avaliações, relatórios de estágio e outros documentos) (34,4%). O trabalho desenvolvido por um professor autor exige mais que somente escrever material didático aplicado a sua área de domínio. Apresenta-se aqui mais uma evidência da falta de clareza das atribuições dos docentes autores, as quais não constam, no caso da nossa pesquisa, nem no PPP do Curso de Pedagogia da UAB/UECE.

Para reforçar os dados do parágrafo anterior, os professores pesquisados acreditam que o mais importante para elaborar material didático para a EaD é:

dominar conteúdo (100%); dominar processos pedagógicos (87,5%) e dominar novas tecnologias (53,1%), e o menos importante é: entender os processos comunicativos (84,4%); preocupar-se com o contexto socioeconômico dos alunos (53,1%) e ter experiência com cursos presenciais e a distância (46,9%), mostrando ainda uma visão tecnicista que visa produzir indivíduos “competentes”, não se preocupando com as influências sociais, culturais e contextuais.

No que se refere a **propor as competências necessárias ao professor autor para produzir adequadamente material didático para EaD**, chegou-se às categorias apresentadas no Quadro 4, relacionadas às competências dos professores autores, com base na literatura científica e nos resultados encontrados nesta pesquisa.

Quadro 4: Categorias relacionadas às competências dos professores autores.

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Didático-pedagógica	Diz respeito à capacidade de articular as especificidades de uma aula a distância na produção do conhecimento e da prática pedagógica e à compreensão dos vários domínios do conhecimento pedagógico, para intervir efetivamente em situações de aprendizagens concretas.
Domínio de Conteúdo	Diz respeito ao domínio de conhecimentos em área específica, tais como Pedagogia e seus componentes curriculares: História da Educação, Didática Geral, Política, Planejamento e Gestão Educacional etc.
Comunicação e Linguagem	Diz respeito à produção de uma linguagem dialógica, focada no aluno, propiciando a aprendizagem a distância.
Formação Continuada	Diz respeito a uma formação sólida, realizada continuamente ao longo da vida profissional do docente, com o objetivo de apreender novas competências ligadas às especificidades da EaD.
Mediação Tecnológica	Diz respeito ao desenvolvimento de habilidades específicas para a elaboração adequada de material para EaD, recorrendo a um conjunto de tecnologias e mídias compatíveis com a proposta e com o contexto socioeconômico do público alvo.

Interação	Diz respeito ao processo de seleção e organização de conteúdos e à sua transposição didática, propiciando interação entre os diferentes sujeitos (professor autor, professor tutor, aluno etc.) envolvidos no projeto de EaD;
Experiência	Diz respeito à experiência em cursos presenciais e a distância para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância.
Institucional	Diz respeito à capacidade de articulação entre a macropolítica do sistema educativo e a micropolítica da instituição e da sala de aula, tendo o docente como partícipe ativo das ações e decisões emanadas da instituição.

Fonte: Elaboração própria.

Com base nesta pesquisa de dissertação, pode-se evidenciar que o processo de elaboração de material didático para EaD depende de diferentes competências dos professores autores. Em termos pedagógicos, as formas de planejamento e organização de atividades virtuais diferem bastante das presenciais, desde a apresentação e organização dos conteúdos, atividades, tempo, interação professor/aluno até a avaliação. Como se viu na pesquisa ora apresentada, a ênfase dada à formação do professor para EaD continua voltada para os recursos tecnológicos, ou seja, formar o professor para utilizar as tecnologias de educação a distância, mas somente essa ênfase tecnológica não é suficiente para a elaboração de conteúdo para EaD.

Precisa-se urgente de um novo perfil docente para atender as transformações da sociedade e responder aos desafios colocados pela realidade. Exige-se um profissional da educação cada vez mais qualificado, que adote novas metodologias de ensino e assuma uma postura investigativa, reflexiva e crítica. Além da formação tradicional, há a necessidade de aprendizagem de novas competências ligadas às especificidades da EaD.

Não há como se questionar a necessidade de formar o professor para essa modalidade de ensino. Ter experiência docente na modalidade presencial e domínio de conteúdo não são suficientes, é preciso entender os processos

comunicativos, exercitar continuamente a criatividade, elaborar e executar o conteúdo de aula virtual com linguagem apropriada, visando a uma relação dialógica e a uma “educação dialogada”.

Para a construção de material didático de excelência para EaD, faz-se necessária a atuação de um profissional de formação interdisciplinar, uma formação que envolva o conhecimento do processo pedagógico, a escolha e adequação da proposta de aula às especificidades dos meios tecnológicos a serem utilizados, de comunicação e *design*, a condução dos processos de interação, entre tantas outras necessidades. O ideal é formar um professor que possa compreender esses novos desafios e saiba desempenhar com competência a sua profissão, independente de ser presencial ou a distância.

Nesta perspectiva, faz-se relevante dar continuidade ao estudo sobre o tema e validar as competências aqui propostas, haja vista que surgiram da literatura científica e dos resultados encontrados nesta pesquisa. Sugere-se que as competências aqui encontradas sejam analisadas por outros pesquisadores na área de produção de material didático para EaD, de modo a obter-se uma validação destas.

Entre as recomendações para trabalhos futuros, propõem-se as seguintes investigações:

1. Qual a qualidade do material didático produzido pelos professores autores do curso de Pedagogia da UAB/UECE em relação à linguagem, adequação ao público alvo, uso apropriado de mídias etc.?
2. Quais as características e atribuições de um curso de formação para um professor autor?
3. Como as licenciaturas estão formando seus futuros professores para atuar na modalidade EaD?
4. Visando à potencialização do conhecimento, como a UAB tem produzido os materiais didáticos para EaD?

5. Como as instituições privadas têm produzido seus materiais didáticos para a EaD?

Estas são algumas inquietações que merecem resposta em relação à produção de material didático para EaD e a formação docente para EaD, como meio de promover a educação de qualidade, possibilitando um melhor preparo do docente para atuar na modalidade a distância.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **O computador na escola**: contextualizando a formação de professores. 2000. 265 p. Tese (Doutorado em Educação). PUC – São Paulo, 2000.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALVES, L.; NOVA, C. **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.
- ALVES, G. *et al.* Educação e novas tecnologias: encontros possíveis no contexto das atuais políticas públicas. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. de. (Coords). **Educação a Distância no contexto brasileiro**: experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFBA, 2007.
- ARETIO, L. G. **La educación a distancia**: de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel, 2002.
- ASSMANN, Hugo. Sobre a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem. **XVII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação**. Brasília, nov., 1995. Mineo.
- AUSUBEL, David P. **The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View**. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- AUTHIER, M. **Le bel avenir du parent pauvre**: apprendre à distance. Paris: Hors-série, 1998.
- AVERBUG, Regina. Material didático impresso para educação a distância: tecendo um novo olhar. **Colabor@, Ricesu**, v. 2, n. 5, set. 2003. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/37/34>>. Acesso em: 12/11/2012.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BARBOSA, I. B. **Metodologia para produção de material impresso para EaD**. Curso: Formação de Professores para Educação a Distância, abril de 2005. Disponível em: <<http://www.ead.ufsc.br/ambiente/mod/resource/view.php?id=132>>. Acesso em: 15/10/2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. de A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (org). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-32.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. IN: MASETTO, M. (Org.) **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002. p.57-68.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BELISÁRIO, A. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 135-146.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BOLZAN, D. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto 5.622 de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 16/11/2011.

BRASIL.MEC. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em <www.mec.gov.br> Acesso em 20/07/2012.

BRASIL. MEC. **UAB – apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=510&id=12265&option=com_content&view=article>. Acesso em 14/01/2013.

BRASIL. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 28 de outubro de 2012.

BRASIL. CAPES. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 10/05/2012.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Vol. 1

CASTRO FILHO, José Aires *et al.* Linguagens midiáticas e comunicação em EAD. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 47-58, jan. 2009.

CEARÁ. UECE. Disponível em: < <http://www.sate.uece.br/>>. Acesso: 27/2/2013.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

COMEL, N. E. D. **EAD** – O material impresso em questão. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista41_artigo14.pdf>. Acesso em: 9/10/2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVID, Priscila B. *et al.* Gêneros assíncronos: instrumentos de interação em ambientes virtuais de aprendizagem. **Anais... XXVI Congresso da SBC**. 2006. Disponível em: < <http://www.natalnet.br/sbc2006/pdf/arq0044.pdf>> Acesso em: 10/5/2010.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Questões para teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FAGUNDES, L. C. Educação a distância e as novas tecnologias. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 132/133, p. 20-23, 1996.

FARIA FILHO, L. M. de, *et al.* A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. (Org.). **A escola e seus atores**. Educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 53-87.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. da G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – 2005, UNESP**. Disponível em: < <http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/10eixo.pdf>>. Acesso em 10/11/2012.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FLEMING, D. M. **Desenvolvimento de material didático para educação a distância no contexto da educação matemática**. São Paulo, 2004. Disponível em: www.abed.org.br. Acesso em: 18 fev. 2004.

- FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Histórias das idéias pedagógicas**: o pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 1994.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.
- _____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2 ed.rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.
- GOLDBERG, M. A. **Por uma política do material didático integrada à educação democrática**. São Paulo: FDE, 1983.
- GOMES, R. C. G.; SCHWARZ, R.; BARCIA, R. M. **comunicação multidirecional**: um ambiente de aprendizagem na EaD. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique>. Acesso em: 22 fev. 2009.
- GOMIDES, José Eduardo. A definição do problema de pesquisa a chave para o sucesso do projeto de pesquisa. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**: ano IV, nº 6, jan – jun, 2002.
- GONZALES, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.
- GUTIÉRREZ PEREZ, F.; PRIETO CASTILLO, D. **Mediación Pedagógica**: apuntes para una educación a distancia alternativa. S. José, C.R.: Radio Nederland Training Center, 1991.
- HAGE, M. do S. C. **Formação de professores**: reflexões sobre seu saber/fazer. Disponível em: < http://www.faculdefundetec.com.br/img/revista_academica/pdf/artigo_socorro.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2012.
- IBÁÑEZ, R. M. *O material impresso*. Rio de Janeiro: Universidade Castelo Branco, 1996.
- KENSKY, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LAASER, W.(org.) **Manual de criação e elaboração de materiais para a educação a distância**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

LESSA, S. C. F. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. **Revista Científica ABED**, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_232010234551.pdf>. Acesso em: 16 de abril de 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos I. da C. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte – volume 2**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOCWOOD, F. **The design and production of self-instruction materials**. Londres: Kogan Page, 1998.

MARTINS, M. A. V. O teórico e o prático na formação de professores. In: CAPILLETI, I. F.; LIMA, L. A. N. **Formação de educadores – pesquisas e estudos qualitativos**. São Paulo: Olho D'água, 1999. p. 7-18.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAGALHÃES, L. K. C. de. Programas TV Escola: o dito e o visto. In BARETTO, Raquel Goulart (org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997. p.51-76.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Docência na Universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

MEKSENAS, P. O uso do material didático e a pedagogia da comunicação. In: PENTEADO, H. D. **Pedagogia da Comunicação: teoria e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MERRIL, M.D. **Instructional Design Theory**. New Jersey: Educational Technology Publications, Inc., 1994.

MISANCHUCK, E.R. Preparing instructional text – Document design using desktop publishing. In: WILLIS, B. (ed). **Distance Education: Strategies and Tools**. New Jersey: Englewood Cliffs, 1994.

_____. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, São Paulo, 2000.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOORE, M. G. Theory of transaction distance. In: KEEGAN, D. (org.) **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Trad. de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAES, M. C.. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, J. M. **Contribuições para uma pedagogia da educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, set./dez. 2009. p. 286-290.

MOTA, R. Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da Arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

MOULIN, N. Material impresso para educação à distância: formas e funções. **Cadernos de Estudos e Pesquisas**, São Gonçalo. Ano 3. Nº 5, ago, 1999, p.27-34.

NEDER, M. L. C. **Metodologias para elaboração de materiais didáticos**. Curitiba: EDIBEPEX, 2003, v.1.

_____. A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de mudança paradigmática. In: PRETI, Oresti (Org.). **Educação a Distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. p. 47-87.

NEDER, M. L. C.; POSSARI, L. H. V. **Educação a Distância: Material didático para a EaD: processo de produção**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

NÓVOA, A. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

NUNES, J. B. C. **A socialização do professor: as influências no processo de aprender a ensinar**. 2001. 835p. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2001.

NUNES, J. B. C. Formação de professores para a sociedade do conhecimento: autonomia, colaboração e tecnologias livres. In: SALES, J. A. M. de *et al.* **Formação e práticas docentes**. Fortaleza: EdUECE, 2007. p.191-206.

NUNES, J. B. C. **Formação a distância de gestores escolares em software livre para acompanhamento dos indicadores educacionais: uma pesquisa com métodos mistos**. (Projeto CNPq). Fortaleza, 2010.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, G. C. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, N. M. **Educação a distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

PLACCO, V. M.; SILVA, S. H. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B.; CHRISTOV, L. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

PRETI, O. **Educação a distância: Material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas. In: **Educação a distância**, Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

PRETTO, N. de L. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. XX Reunião Anual da ANPEd, 1997. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde11/rbde11_08_nelson_pretto.pdf>. Acesso em: 14/02/2013.

_____. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc em Revista**, UFRJ, v. 2, n. 1, 2006.

PRETTO, N. de L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010.

RONDELLI, Elizabeth. **Material didático**: interatividade é fundamental. Disponível em: <<http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/novembro06/mercado/mercado.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2009.

ROWNTREE, D. **Teaching through self-instruction**. 2. ed. Londres: Kogan Page, 1994.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SALES, V. M. B. **Formação e prática de professores do curso de licenciatura em pedagogia a distância da UAB/UECE**. 2011. 151 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (orgs). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010, p. 29-48.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEMERENE, B. **Brasil é carente em infraestrutura**: prioridades das políticas brasileiras para EAD. São Paulo: Universia Brasil, 2006.

SILVA, E. T. da (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, M. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

SIQUEIRA, V. L. A. **Representações em educação on-line**: um estudo das 'falas' na perspectiva dos sujeitos aprendizes. Brasília: UnB, 2003.

SOLETIC, A. A produção de materiais escritos nos programas de educação a distância: problemas e desafios. In: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SUHR, I. R; RIBEIRO, F. D. **Reflexões e apontamentos sobre o papel da aula na educação a distância**. 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1452009000052.pdf>> Acesso em 17 de novembro de 2009.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 9-55.

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**. Goiânia: UCG. v.9. no. 1, 2006. p. 67-81.

UECE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância**. UAB/UECE: Fortaleza, 2008.

_____. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber docente. **Revista Educação em Debate**, Ed. UFC, nº 33, 1997, p. 5-10.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

VIANNEY, J. **A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país**. Tubarão: Editora Unisul, 2003.

VIDAL, E. M. BRANCO, F. F. C. B. **A UAB na Universidade Estadual do Ceará: conquistas e desafio presentes e futuros**. UECE, 2009.

VIGNERON, Jacques. **Comunicação interpessoal e formação permanente**. São Paulo: Angellara, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

ZUIN, A. A. S. Educação a Distância ou Educação Distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, nº 96, out./2006, p. 935-954.

APÊNDICE

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA SURVEY

Prezado (a) Professor (a):

Convidamo-lo (a) a participar de pesquisa que tem por objetivo geral analisar a formação dos professores conteudistas para a produção de material didático do curso de licenciatura em Pedagogia do projeto UAB/UECE. Essa investigação faz parte de minha dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Para manter sua privacidade e anonimato, seu nome não será utilizado.

Essa pesquisa se propõe a beneficiar a área de formação de professores para atuar na EaD, e não representa riscos aos participantes.

Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca deste estudo poderão ser obtidos junto à pesquisadora responsável, pelo telefone (99244650) ou pelo e-mail (elanesp@oi.com.br).

Contamos com sua ajuda e colaboração. Desde já agradecemos a sua participação.

Atenciosamente,
Elane Silva Pereira
Pesquisadora

Número de Identificação:

BLOCO I – PERFIL DO PROFESSOR

1. **Sexo:** 1 Feminino

2 Masculino

2. **Idade:** anos

3. **Estado civil:**

1 Solteiro

5 Separado judicialmente

2 Casado

6 Divorciado

3 União Consensual

7 Viúvo

4 Separado não judicialmente

4. Você exerce a função de docente de nível superior na modalidade presencial?

1 Sim

2 Não

4.1 Em caso afirmativo, em qual instituição? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

1 Universidade Estadual do Ceará - UECE

2 Universidade Federal do Ceará - UFC

3 Universidade de Fortaleza - UNIFOR

4 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

5 Outra. Qual? _____

5. Você exerce alguma outra função que não seja a docência?

1 Sim

2 Não

5.1. Em caso afirmativo, especificar qual: _____

BLOCO II – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

6. Qual sua maior formação completa?

1 Graduação

2 Especialização

3 Mestrado

4 Doutorado

5 Pós-doutorado

6.1. Em qual curso, instituição e ano você concluiu sua maior formação completa assinalada anteriormente?

Curso: _____

Instituição: _____

Ano: _____

7. Além de professor autor (professor conteudista) para EaD, quais atividades em educação a distância (utilizaremos de agora em diante a sigla EaD) você já desenvolveu? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- 1 Tutor presencial
- 2 Tutor a distância
- 3 Professor formador (professor de aulas presenciais)
- 4 Designer Instrucional
- 5 Outra. Qual? _____

8. Quais atividades em EaD você desenvolve atualmente na UAB/UECE? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- 1 Tutor presencial
- 2 Tutor a distância
- 3 Professor autor (professor conteudista)
- 4 Professor formador (professor de aulas presenciais)
- 5 Designer Instrucional
- 6 Atualmente não trabalho com EaD
- 7 Outra. Qual? _____

9. Há quanto tempo você atua na modalidade EaD (em meses)? _____

10 Com exceção de elaboração de material didático, em que outras áreas você fez cursos para EaD? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- 1 Gestão de EaD
- 2 Designer instrucional
- 3 Legislação de EaD
- 4 Ferramentas interativas usadas na EaD
- 5 Prática em Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVAs
- 6 Formação de tutor
- 7 Avaliação na EaD

8 Outra. Qual(ais)? _____

BLOCO III – FORMAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EaD

11. Você obteve alguma formação específica (inicial ou continuada) para trabalhar com elaboração de material didático para EaD?

1 Sim

2 Não

11.1 Em caso afirmativo, em qual nível se deu essa formação?(Pode assinalar mais de uma alternativa)

1 Em disciplinas da graduação (licenciatura, bacharelado ou graduação tecnológica).

2 Em disciplinas da pós-graduação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado).

3 Em cursos de extensão universitária promovidos pela UAB/UECE.

4 Em cursos de extensão universitária **não** promovidos pela UAB/UECE, ou seja, por outras instituições universitárias.

5 Em cursos realizados por iniciativa própria.

6 Outro nível. Qual? _____

11.2 Caso tenha assinalado SIM no item 11, qual a quantidade de cursos que você fez? _____

11.3 Caso tenha assinalado SIM no item 11, como você avaliaria a contribuição do (s) curso(s) para sua atuação em EaD?

1 atendeu totalmente as suas necessidades de formação.

2 atendeu parcialmente as suas necessidades de formação.

3 indiferente (não teve nenhuma influência quanto as suas necessidades de formação).

4 não atendeu as suas necessidades de formação.

11.4 Caso tenha assinalado SIM no item 11, em que ano se deu a sua última formação para elaborar material didático para EaD? _____

11.5 Caso tenha assinalado SIM no item 11, dos conhecimentos adquiridos em sua formação específica para elaborar material didático para EaD, quais você considera mais relevantes?

11.6 Caso tenha assinalado as opções 3, 4 ou 5 do item 11.1, como esse(s) curso(s) pode(m) ser classificado(s) quanto a carga horária média desse(s) curso(s)?

- 1 Curso(s) de curta duração (até 60 horas)
- 2 Curso(s) de média duração (de 61 a 120 horas)
- 3 Curso(s) de longa duração (mais de 120 horas)

11.7 Caso tenha assinalado a opção 3 do item 11.1, como você avaliaria a contribuição do curso para sua atuação em EaD

- 1 atendeu totalmente as suas necessidades de formação.
- 2 atendeu parcialmente as suas necessidades de formação.
- 3 indiferente (não teve nenhuma influência quanto as suas necessidades de formação).
- 4 não atendeu as suas necessidades de formação.

BLOCO IV – ATUAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EaD

12. Há quanto tempo você elabora material didático para EaD (em meses)?

13. Você seria capaz de identificar habilidades fundamentais em um professor para elaborar material didático para EaD?

- 1 Sim
- 2 Não

13.1 Se SIM, cite habilidades fundamentais em um professor para elaborar material didático para EaD.

14. Na primeira vez em que elaborou material didático para EaD, qual o seu grau de conhecimento quanto aos procedimentos norteadores desta atividade?

- 1 Conhecia totalmente.

- 2 Conhecia muito.
 3 Conhecia pouco.
 4 Desconhecia.

15. Quanto a sua competência para elaborar material didático para EaD, você se considera:

- 1 Bem preparado(a).
 2 Razoavelmente preparado(a).
 3 Pouco preparado(a).
 4 Despreparado(a).

15.1 Justifique sua resposta.

16. Você apresenta dificuldades para elaborar material didático para EaD?

- 1 Sim
 2 Não

16.1. Se sim, quais são as dificuldades enfrentadas por você na elaboração de material didático para EaD?

16.2. Caso tenha assinalado SIM no item 16, o que você tem feito para superar as dificuldades encontradas na elaboração de material didático para EaD?

BLOCO V – ATUAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UAB/UECE

17. Você participou da produção de conteúdo de quantas disciplinas do curso de Pedagogia da UAB/UECE?

- 1 1 (uma)
- 2 2 (duas)
- 3 3 (três)
- 4 4 (quatro)
- 5 Outra quantidade. Qual? _____

17.1 Especifique qual (ais) disciplina (as) você elaborou.

18. Como você se tornou professor autor (professor conteudista) do curso de Pedagogia da UAB/UECE?

- 1 Indicação
- 2 Processo seletivo
- 3 Outro. Qual? _____

18.1 Caso tenha assinalado o item 2, na questão 18, de que constou esse processo seletivo? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- 1 Envio de currículo
- 2 Entrevista
- 3 Curso de formação
- 4 Outro. Qual? _____

19. Há quanto tempo você trabalha para UAB-UECE (em meses)? _____

20. O que lhe motivou a atuar como professor autor (professor conteudista) na modalidade EaD para UAB-UECE? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- 1 Possibilidade de uma renda extra
- 2 Possibilidade de novas experiências
- 3 Identificação com a atividade
- 4 Outra. Qual? _____

21. Quais são suas atribuições/atividades como professor autor (professor conteudista) do curso de Pedagogia da UAB/UECE? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- 1 Participar do curso de formação em EaD.
- 2 Avaliar os planos de estudo, currículos e programas constantes no projeto pedagógico.
- 3 Conceber os materiais (textos, avaliações, relatórios de estágio e outros documentos).
- 4 Definir as estratégias/atividades a serem utilizadas (fóruns, chats, videoaulas).
- 5 Produzir as avaliações para EaD.
- 6 Escrever material didático-pedagógico.
- 7 Adequar linguagem textual e imagética.
- 8 Roteirizar material.
- 9 Definir mídias.
- 10 Participar da criação do projeto gráfico.
- 11 Compatibilizar carga horária por atividades.
- 12 Orientar equipe de produção.
- 13 Acompanhar equipe de produção.
- 14 Acompanhar processo de revisão.
- 15 Outra. Qual(ais)? _____

22. A produção de conteúdo da sua disciplina para o Curso de Pedagogia da UAB/UECE está em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso?

- 1 Sim
- 2 Não
- 3 Não sei informar.

22.1 Se SIM, que diretrizes pedagógicas recomendadas pelo Projeto foram seguidas?

23. Quais são as habilidades necessárias, ao professor conteudista, exigidas pela UAB/UECE para a produção de material didático para o curso de Pedagogia?

24. O que você considera mais importante, no perfil do professor conteudista, para elaborar material didático para o Curso de Pedagogia da UAB-UECE? (Assinale os três itens mais importantes.)

- 1 Dominar conteúdos na sua área de conhecimento.
- 2 Dominar novas tecnologias, adequando-os a diferentes contextos, de maneira sistêmica e interdisciplinar.
- 3 Dominar processos pedagógicos.
- 4 Produzir material didático em consonância com o projeto pedagógico do curso.
- 5 Preocupar-se com o contexto socioeconômico dos alunos.
- 6 Ter experiência com cursos presenciais e a distância.
- 7 Produzir material didático estruturado em linguagem dialógica que considere a subjetividade e individualidade dos alunos.
- 8 Entender os processos comunicativos, exercitando continuamente a criatividade.
- 9 Ter formação na área de EaD.
- 10 Saber mediar o processo de construção/produção do conhecimento dos alunos.

25. O que você considera menos importante, no perfil do professor conteudista, para elaborar material didático para o Curso de Pedagogia da UAB-UECE? (Assinale os três itens menos importantes.)

- 1 Dominar conteúdos na sua área de conhecimento.
- 2 Dominar novas tecnologias, adequando-os a diferentes contextos, de maneira sistêmica e interdisciplinar.
- 3 Dominar processos pedagógicos.
- 4 Produzir material didático em consonância com o projeto pedagógico do curso.
- 5 Preocupar-se com o contexto socioeconômico dos alunos.
- 6 Ter experiência com cursos presenciais e a distância.

7 Produzir material didático estruturado em linguagem dialógica que considere a subjetividade e individualidade dos alunos.

8 Entender os processos comunicativos, exercitando continuamente a criatividade.

9 Ter formação na área de EaD.

10 Saber mediar o processo de construção/produção do conhecimento dos alunos.

26. Que sugestões você propõe em relação à formação dos professores autores (professores conteudistas) para atuarem nos cursos UAB/UECE?
