

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

JASETE MARIA DA SILVA PEREIRA

**PRODUÇÃO DE MATERIAL EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
ESTUDO DE CASO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE UMA CO-AUTORIA**

**MACEIÓ
2011**

JASETE MARIA DA SILVA PEREIRA

**PRODUÇÃO DE MATERIAL EM EDUCAÇÃO A DISTANCIA:
ESTUDO DE CASO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE UMA CO-AUTORIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: **Prof^a. Dra. Anamelea de Campos Pinto**

**MACEIÓ
2011**

JASETE MARIA DA SILVA PEREIRA

**PRODUÇÃO DE MATERIAL EM EDUCAÇÃO A DISTANCIA: ESTUDO DE CASO
SOBRE AS POSSIBILIDADES DE UMA CO-AUTORIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dra. Anamelea de Campos Pinto
Universidade Federal de Alagoas

Prof^a Dra. Deise Juliana Francisco
Universidade Federal de Alagoas

Prof^a Dra. Lucila Pesce
Universidade Federal de São Paulo

*A Deus, o mais sábio dos mestres, por me dar
inspiração para ser a autora principal desta
escrita.*

*A minha mãe (in memória), com quem aprendi
a contemplar a mim mesma e perseverar na
busca pelos meus ideais.*

*Aos meus filhos, Vitor Hugo, Rodolfo e Camila
Beatriz, com os quais exercito a relação de
mim para o outro, sem reservas, isso me dá
consistência interior para prosseguir...*

AGRADECIMENTOS

Quando silencieei interiormente e rebusquei contextos e pessoas a quem deveria agradecer pelo apoio e carinho dedicado, durante esses dois anos, em que estive debruçada na construção deste trabalho, esta página, pareceu pequena, para tamanho registro. Assim, meu muito OBRIGADO a todos, em particular

À minha orientadora, Profa. Dra. Anamelea de Campos Pinto, que ao acolher-me, empenhou-se em mostrar sempre, de forma precisa e absoluta, tal qual um GPS, qual seria o melhor caminho a seguir nesta trajetória científica. Minha eterna gratidão pela confiança, diálogo e autonomia possibilitada na construção deste trabalho.

À minha família, pelas demonstrações de apoio ao longo desse processo.

Aos sujeitos de pesquisa, por aceitarem participar deste estudo e possibilitar que suas vozes me levassem a refletir sobre estratégias da prática docente.

Aos meus professores das disciplinas cursadas no mestrado, pelas orientações, confiança e credibilidade no que me propus a investigar durante este processo de qualificação.

Às professoras doutoras Deise Juliana Francisco e Lucila Pesce, pelas honrosas contribuições a este trabalho, por ocasião da banca de qualificação.

Aos amigos e professores mestres, Ana Cristina Cavalcante e Ednaldo Gomes de Farias, por entender minhas fragilidades emocionais e terem demonstrado companheirismo durante esse processo.

À minha amiga-irmã, Rosiane de Almeida Campos pelo incentivo, sinergia espiritual e presença constante em todos os momentos da minha vida.

À amiga e co-autora nas disciplinas de mestrado Aurea Souto, sujeito coadjuvante do meu crescimento intelectual, baseado na troca, partilha e parceria.

Às professoras doutoras Claudia Milito e Nádia Silveira, pelo direcionamento dado no início dessa jornada.

Aos colegas e amigos de mestrado, em especial ao grupo das “tecnologias” Mary Scofield, Ibsen Bittencout, Fernando Pimentel, Maria Marinho, Ivanderson Pereira e Cleber Nauber, pela solidez científica da nossa convivência.

À minha amiga e professora mestre Eronilma Barbosa, por estar disponível e atenta a minha escrita.

O problema da identidade resulta principalmente da dificuldade de se manter fiel a qualquer identidade por muito tempo, da virtual impossibilidade de achar uma forma de expressão da identidade que tenha boa probabilidade de reconhecimento vitalício, e a resultante necessidade de não adotar nenhuma identidade com excessiva firmeza, a fim de poder abandoná-la de uma hora para outra, se for preciso

BAUMAN

RESUMO

A presente dissertação de mestrado insere-se no quadro das investigações que analisaram e refletiram as possibilidades de um trabalho docente com efeito colaborativo, com duas equipes que atuam em instituições públicas de ensino de Alagoas. Neste sentido, objetivou investigar o processo da produção de material em co-autoria com uma equipe de professores do Curso de Licenciatura em Letras - IES1 e o Curso de Pedagogia de duas Instituições de Ensino Superior - IES2 ofertados pela Universidade Aberta do Brasil – UAB. Inicia com uma contextualização reflexiva, a respeito da exposição do tema; enunciação do tema e problema; exposição dos objetivos; hipóteses do estudo; delineamento do movimento metodológico e *locus* da pesquisa, justificando desse modo a relevância da temática para EAD. A partir do segundo capítulo, nos cenários escolhidos para desenvolver o estudo de caso, é estabelecido um diálogo com alguns teóricos, embasado na abordagem ideológica de Bakhtin (1981; 1997; 2003; 2010), e sujeitos de pesquisa sobre o fenômeno da co-autoria. Esse processo de investigação colaborativa só foi possível de ser analisado e refletido, pelo aporte interativo, característico, da pesquisa qualitativa. À luz do referencial proposto por Lavelle & Dione (1999), a Análise do Conteúdo foi a estratégia utilizada para fazer um estudo cauteloso das tendências apresentadas nas técnicas de pesquisa. Isto possibilitou identificar a categoria prioritária, secundária, primária e a partir delas, verificar os dados e compará-los às hipóteses. No final da pesquisa, ficou evidente, uma atuação docente no modelo Universidade Aberta do Brasil, com perspectivas promissoras de produzir material didático para educação a distância alicerçada na comunhão de saberes, interação, colaboração, ou seja, em co-autoria.

Palavras chave: Produção de material. Diálogo. Colaboração. Co-autoria.

ABSTRACT

This dissertation go get analyze and reflect about the possibilities of a collaborative teacher job, in two team who work in publics educational institutions of Alagoas. The aim of this work is to investigate the production of didactic material co-authored with a team of professors of Bachelor of Arts and pedagogy grading of two higher education institutions offered up by Open University of Brazil. The beginning of this work include a reflexive contextualization regarding of the theme, enunciation of the subject and problem, exhibition of objectives and hypotheses of the study, delineation of methodological conjecture and *locus* of research, and explanation of the relevance of distance learning. In the second chapter, in the scenarios chosen to develop case study, a dialogue about the phenomenon of co-authored is established between some authors and the subject of research, based on ideological approaching of Bakhtin (1981; 1997; 2003; 2010). This collaborative process of research was only possible to be analyzed and reflected, by interactive approach, characteristic of qualitative research. Based on referential proposed by Laville & Dione (1999), the analysis of the contents was the strategy used to make a careful study of the trends presented in research techniques. It was possible to identify the priority category, secondary, primary whereof check the data and compare them to hypotheses. After completion the study, it became evident that, in the Open University of Brazil, there is possibility for a performance teaching based on shared knowledge, interaction, collaboration, with promising prospects to produce didactic materials for distance learning on co-authoring.

Keywords: Production of material. Dialogue . Collaboration. Co-authored.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Referenciais Teóricos Editados	23
Quadro 2 – Referenciais Teóricos: Teses e Dissertações	24
Quadro 3 – Atribuições Docentes em EAD/UAB	29
Figura 1 – Amostra dos sujeitos de pesquisa	37
Figura 2 – Amostra dos sujeitos de pesquisa	38
Figura 3 – Sujeitos de pesquisa	39
Figura 4 – Ambiente MOODLE utilizado na pesquisa.....	45
Figura 5 - Dimensões da Formação do Professor	76
Figura 6 – Modelos pedagógicos em EAD	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PANORAMA DO PERCURSO TRILHADO.....	17
1.2 Enunciação do tema e problema	26
1.3 Justificativa e relevância da temática para EAD	27
1.4 Exposição dos objetivos	30
1.5 Suposições do estudo	31
1.6 Delinear do movimento metodológico.....	32
1.6.1 <i>Lócus da pesquisa</i>	33
1.6.2 <i>Processo metodológico</i>	40
1.7 Sinopse	46
AUTORIA EM EAD: A ARTE TEXTUAL DIALOGADA	48
2 MARCAS CO-AUTORA NA TESSITURA DO TEXTO.....	49
2.1 Relação dialógica e cumplicidade entre pares.....	52
2.2 A questão autora sob a ótica docente	55
2.3 Afinal: produção autora ou co-autora?.....	59
2.4 Estética da autoria.....	62
2.5 Sinopse	65
SABERES DOCENTES E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM EAD	67
3 FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DIDÁTICA EM EAD	68
3.1 Análises, reflexões, questionamentos e troca de ideias.....	69
3.2 Estar aberto para educar em sistemas abertos	78
3.3 Compreensão e concepção de material didático para EAD	83
3.4 Mediação pedagógica: movimento de articulação e compartilhamento de saberes	91
3.5 Sinopse	95
EM ANÁLISE: TENDÊNCIAS DIALÓGICAS COM POSSIBILIDADES DE UM NOVO CAMINHAR DOCENTE.....	97
4 EM APRECIÇÃO, AS ANÁLISES SOBRE CO-AUTORIA	98
4.1 Trazendo à tona o processo analítico	99
4.2 Elucidação da questão co-autora em produção de material para EAD	102
4.3 Sinopse	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CO-AUTORIA, NICHOS DE ESTRATÉGIA DOCENTE EM EAD.....	107
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES	120
APÊNDICE - A - Dados gerais sobre o sujeito de pesquisa	121
APÊNDICE - B - Roteiro da entrevista.....	122

INTRODUÇÃO

[...] contexto da cibercultura: textos que vão se mostrando aos poucos, conforme a possibilidade de acesso, conforme os “links” que se tornam possíveis de abrir; multiplicidade de interesses, relacionamentos diversos e transgredindo as fronteiras disciplinares; escritos que falam de forma independente da identidade do autor, que se interconectam com passagens de outros campos, que ousam caminhar por si mesmos e oferecer-se à navegação (RAMAL, 2002, p. 93).

A epígrafe, de autoria de Andrea Cecília Ramal¹, torna patente o tema que nos propomos a investigar neste trabalho de cunho científico, ao evidenciar questões relacionadas à educação no contexto atual da sociedade do conhecimento. Essa realidade, aos poucos, tem revelado que o sistema educacional começa a tomar novos direcionamentos, ao buscar, por meio de processos de socialização, cumprir sua função integradora, com possibilidades de criar laços com o sujeito e seu meio, desempenhando os papéis que socialmente lhe são destinados, preparando-o para que contribua com a realidade do mundo globalizado, focado na aceleração das tecnologias da comunicação e informação.

Nesse cenário, de educação “distributiva que valoriza o processo, e não uma educação feita a distância, que valoriza os extremos de produção e consumo” (FILATRO, 2007, p. 52), a educação *online* exige metodologia particular para ensinar com base em “diálogo, troca, participação, intervenção, autoria, colaboração” (SILVA, 2010, p. 216). Assim, nessa sustentação conectiva, ganha notoriedade e credibilidade como modalidade de ensino, haja vista sua multiplicidade de recursos midiáticos disponibilizados pela internet, caracterizada pela

[...] efemeridade de suas manifestações e representações, decorrentes da própria maleabilidade do digital: pela ausência de limites ou partes bem definidas; pela interconexão multilinear de suas partes (nós) formando redes; pela fragmentação das leituras sucessivas que provoca, por ser constituída por grande quantidade de textos não-verbais que se articulam com as palavras; e pela disponibilidade dos diversos fragmentos, sejam eles imagens, informações relacionadas, ou mesmo componentes de outros textos, para acesso quase imediato (RAMAL, 2002, P. 87).

Como se observa, esse diferencial acarreta adoção de outras estratégias e recursos para formatar um desenho didático em favor de uma educação que transite de suportes convencionais para redes telemáticas. Segundo Mota (2009, p. 300), o programa Universidade Aberta do Brasil- UAB, oficializado pelo decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, integra importantes políticas públicas voltadas para o setor de educação, com ênfase em programas que possibilitam a ampliação da formação superior e ainda o fomento da inclusão social, com chances de transformar

[...] os educadores e seus respectivos alunos em autores do seu próprio conhecimento com o uso da tecnologia, que cada vez mais está próxima da educação, em que se criam e se efetivam possibilidades de sua utilização como um valioso instrumento e recurso didático (MOTA, 2009, p. 301; 302).

¹ Doutora em educação pela PUC-Rio, pesquisadora e autora de diversos livros na área pedagógica, abordando o tema da educação e cibercultura a partir da leitura hipertextual e da conexão da internet.

Essa sistemática de comunicação interativa, qualidade típica de ambientes com múltiplas identidades, propiciado pelo uso das TIC, tem gerado a difusão de ideias, tornando possível aos atores envolvidos lançar mão de variados recursos tecnológicos para auxiliar no processo educacional.

Por isso, ao planejar o material didático de um curso ou disciplina em educação a distância, que atenda à composição docente criada pelo programa Universidade Aberta do Brasil, no formato de mediação tríplice: professor formador e dois tutores a distância², convém refletir sobre as aspirações e benefícios de uma construção didática nesse modelo, uma vez que, o designer das aulas virtual; a harmonia entre os conteúdos didáticos e utilização das mídias; as possibilidades de navegação e interatividade requerem um planejamento articulado, coerente, equilibrado e inteligível por parte também desses atores.

Essa arquitetura pedagógica, conforme o entendimento da Behar (2009, p. 24), reflete os elementos sistêmicos do modelo pedagógico que devem ser apreciados em educação a distância, constituído pelos aspectos organizacionais, conteúdo, aspectos metodológicos e tecnológicos. Ainda, segundo essa autora, essas variáveis são efetivadas nas relações sociais estabelecidas entre professor/aluno/objeto de estudo, por meio de interações e práticas pedagógicas previamente definidas no currículo.

Nessa coerência pedagógica, observa-se que esse envolvimento, vai solicitar da equipe EAD/UAB, ao estruturar uma disciplina *online*, o exercício de uma comunicação dialógica, prática que não coincide com o exercício habitual do ensino presencial. “Assim, se o diálogo é importante para o educador que organiza um curso online, é necessário construir a possibilidade de que o outro fale, se expresse, tenha voz” (PALANGE, 2009, p. 380), seja ouvido e acolhido pelo diferentes interlocutores: professores, tutores e colegas e turmas.

Desse modo, a performance de uma disciplina *online*, destaca-se estrategicamente de uma disciplina elaborada para a modalidade presencial, diante da diversidade de recursos midiáticos que são disponibilizados pela *web*, o que tem sido alvo de discussões e debates em eventos e centros acadêmicos por parte dos

² A equipe docente, nessa composição é para atender turmas com 50 alunos, ou seja, cada tutor a distância fica responsável por 25 alunos.

que anseiam descortinar novos horizontes na linha das tecnologias da comunicação e informação.

Por esses motivos tomou-se a liberdade, de incluir nesse contexto, as ideias e vivências profissionais experimentadas por esta pesquisadora, na expectativa de ampliar o saber e cooperar com a pesquisa científica, esperando que essa trajetória ao colaborar com discussões relativas à co-autoria na produção de material didático, possibilite romper com padrões didáticos, que pairam sobre as práticas dos professores em salas de aula virtual.

Nessa direção, enfatiza-se que, só foi possível discutir o tema produção de material didático para educação a distância, numa perspectiva estratégica focada na co-autoria, porque se contou durante todo processo investigativo com a colaboração efetiva dos sujeitos que ao relatarem e refletirem sobre suas práticas, deram uma contribuição memorável à organização textual desta dissertação, narradas ao longo dos três capítulos. A partir desse movimento, esse texto começa a mostrar traços significativos de uma possível construção realizada por um entrelaçamento de ideias coletivas.

No início de cada capítulo, apresenta-se um resumo dos temas e sub-temas abordados, assim como no final, recupera-se em forma de síntese o que foi discutido entre a pesquisadora; alguns teóricos como Michael Bakhtin (1981; 1997; 2003; 2010), Patrícia Behar (2009), Lucila Pesce (2003; 2007), Anamelea de Campos Pinto (2004), Marcos Silva (2006; 2010), Andrea Cecília Ramal (2002; 2006), e também os sujeitos de pesquisa.

Oportuniza-se no primeiro capítulo conhecer o **panorama do percurso trilhado** por esta docente, no qual ao longo do processo dissertativo revive **memórias e contextos** que a conduziram para a realização profissional direcionada para a formação docente.

Nessa condução histórica, este capítulo ao discorrer a respeito dos extratos factuais sobre o tema, contextualiza situações que esboçam a linha do tempo com o viés para educação. Ao tempo em que foram sendo feitas umas retrospectivas de cada período, pode-se entender o porquê de nos dias atuais a pesquisadora estar trilhando pelo caminho da docência.

Exatamente neste momento de reflexão, tudo começou a ficar mais claro: brincar de professora na infância; liderar um grupo de estudos em matemática no curso científico; ser convidada antes de concluir o curso pedagógico para ministrar aulas e estar em sala de aula até hoje, são cenas que foram se desenrolando e contribuindo com o início desta escrita, levando a autora a compreender o porquê atuou como docente em todas as fases de sua vida.

Esse reavivar da memória contribuiu com o desdobramento da enunciação do tema e problema, justificativa e relevância da temática para EAD; exposição dos objetivos; hipóteses do estudo; delineamento do movimento metodológico: *lócus* da pesquisa e processo metodológico, uma vez que tem relação direta com o momento atual da vida profissional da pesquisadora, que ora se apresenta, com muita transparência e objetividade a ponto de despertar o interesse em constatar cientificamente em que aparatos empíricos e teóricos se sustentam uma produção co-autora em educação a distância.

O diálogo com os teóricos, sujeitos de pesquisa e o sentido de produção de material didático para esta pesquisadora, se entrecruzam e se complementam de tal forma que dá origem ao tema do segundo capítulo: **Autoria em EAD: arte textual dialogada**. Assim, ao longo deste, são apresentados conceitos referentes à questão da autoria, além de revelar um pouco sobre a estética autora, entendendo a produção de material didático como uma criação artística textual, que traz no imbricar de todos os elementos comunicativos, um compartilhamento de saberes técnicos, científicos e pedagógicos, transformando a prática docente numa arte ciberestética, possibilitando um fazer docente de movimento dialógico entre pares, que, ao trocar ideias, discordar nas falas, consentir que o *outro* seja um parceiro, propicia uma produção em co-autoria.

Em vista de todas essas possibilidades colaborativas entre os docentes fez-se necessário no terceiro capítulo, intitulado **Os saberes docentes e a produção de material didático**, trazer à tona discussões que analisam, refletem e questionam o encaminhamento que deve ser dado à formação docente alinhada à produção de material didático em educação a distância, a fim de compreender em que instâncias e níveis de saberes, está atrelada a mediação pedagógica e o compartilhar de conhecimentos entre docentes e, em consequência, a possibilidade de uma co-autoria.

Assim, no quarto capítulo, denominado, **Em análise: tendências dialógicas com possibilidades de um novo caminhar docente**, os leitores terão a oportunidade de conhecer como se deu o processo analítico da pesquisa, sempre valorizando a reflexão das falas dos sujeitos de pesquisa, em parâmetro com os teóricos que defendem a produção de material didático numa perspectiva colaborativa, como também com aqueles que transitam no campo teórico-metodológico da pesquisa qualitativa, uma vez que este objeto de estudo adotou princípios e práticas dessa estrutura de procedimentos investigativos.

Finalmente, nas **Considerações finais: co-autoria, nicho de estratégia docente em EAD**, os pesquisadores interessados nestas temáticas são oportunizados a fortalecer a corrente teórica que encadeia a discussão de produzir material didático em exercício co-autor, desta feita, propagando e colaborando com a investigação científica, de modo que seja possível prosseguir os debates e dar consistência às hipóteses levantadas neste objeto de estudo.

PANORAMA DO PERCURSO TRILHADO

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial para a minha vida - devo ser para mim mesmo um valor ainda por vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade (BAKHTIN, 1997, p.33).

1 MEMÓRIAS E CONTEXTO

O capítulo traz uma retrospectiva histórica desta pesquisadora, revela segredos guardados em sua memória e possibilita a percepção dos fatos que a levaram, no momento atual, a investigar posturas relacionadas ao exercício docente. Em sequência a esses fatos, anuncia o tema e o problema na intenção de buscar, no *lócus* a ser investigado, o entendimento e a compreensão das inquietações sentidas, alicerçadas nos objetivos definidos e no percurso metodológico estabelecido pela pesquisadora.

1.1 Extratos factuais sobre o tema

A maneira como Bakhtin (1997) refere-se à “abertura do ser”, em busca da concretização de seus ideais, justifica o movimento dinâmico de retroação dos fatos históricos que permeiam a existência do ser humano, quase sempre associada a saberes adquiridos ao longo de sua história de vida. História essa, relacionada a valores sociais, culturais e profissionais do contexto no qual está inserido.

Assim, nesse dinamismo, contextualizado na análise reflexiva de acontecimentos que sinalizaram a tendência docente da autora deste estudo, revelam-se as trilhas percorridas que a enveredaram para essa prática, decerto influenciando de forma significativa na escolha deste título de pesquisa – **Produção de material didático para educação a distância: estudo de caso sobre as possibilidades de uma co-autoria**, aos leitores conhecer quando e como a linha cronológica deste enredo teve início.

Ao fazer uma retrospectiva dessa história, reavivam-se cenas de capítulos da infância, adolescência e fases da vida adulta, nas quais esteve sempre mediando o conhecimento³. Mesmo que, por algum tempo, a ausência de sala de aula tenha ocorrido voluntariamente, as atividades desenvolvidas nesse período nunca se

³ A pesquisadora, no curso científico foi responsável pela equipe de estudos na disciplina de matemática. Como aluna do curso pedagógico, atuou como professora em cursos de alfabetização noturna no colégio em que estudava. Na mesma situação foi professora de uma escola particular, desempenhando em seguida a função de coordenadora pedagógica dos professores de 4ª séries do ensino primário. No período de 1993 à 1998 foi proprietária da Escola Casinha Feliz no interior do Estado de Alagoas.

distanciaram do foco do ensino, uma vez que a autora desempenhou funções que culminavam em processo de mudar paradigmas nas formas de agir das pessoas⁴.

Nesse percurso, a primeira formação – curso pedagógico – ganha força e notoriedade para redefinir planos traçados inconscientemente frente a novos desafios que se arquitetaram na linha do tempo dessa trajetória de vida. Nos anos de aprendizado que se seguiram, todos os aspectos que delinearão esse projeto pessoal serviram para compreender a consciência transitiva que permeabilizavam-se aos desafios apresentados por essa história (PAULO FREIRE, 1983, p. 17).

O retorno aos bancos escolares⁵ dessa vez vem com um olhar transitivo, no desejo realizar conquistas interiores capazes de ressignificar conhecimentos, valores, crenças e atitudes. Esse despertar para novos saberes, ao longo da graduação e pós-graduação⁶ *latu sensu*, foi convergindo para ações que manifestavam expectativas de atuação na área da docência.

Após esse período de formação e especialização, ascendeu-se o interesse de retomar o espaço acadêmico, nesse momento com outra perspectiva: de contribuir com o sistema educacional brasileiro por meio de um trabalho pedagógico com base nas interações interpessoais. Segundo Tardif (2010, p. 118) “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”. Esse pensamento ratifica as perspectivas internalizadas pela autora deste estudo, ao vislumbrar a atividade do professor como uma troca e partilha de saberes.

A concretização desse ideal surge com a aprovação, em 2004, para atuar como docente na área de Turismo e Hospitalidade, em uma Instituição Pública de Ensino Superior de Alagoas. Nesse curso, situações desafiadoras começaram a ser realizadas e outros desafios foram estreitando-se no exercício da profissão docente.

Vale destacar outro momento relevante dessa esfera profissional. Em 2005 essa Instituição Pública de Ensino Superior de Alagoas, onde esta pesquisadora é

⁴ Trabalhou como extensionista social em uma empresa de extensão rural. Tinha como atribuições ensinar procedimentos técnicos e operacionais, de modo que, despertasse em uma determinada comunidade agrícola, a prática de novos saberes que resultassem em desenvolvimento social e cultural.

⁵ Aprovada no vestibular para Administração Hoteleira no ano 2000.

⁶ Especialização em Gestão do Turismo, concluída em 2005.

lotada, assume o compromisso de ampliar a oferta de vagas na área de serviços, desta feita na modalidade a distância, com vistas a atender à proposta do Programa Universidade Aberta do Brasil/UAB⁷.

Corroborando essa ideia, a autora passa a participar de forma ativa e efetiva na elaboração do projeto de um curso⁸ a distância e, posteriormente, na coordenação desse mesmo curso. Em paralelo, participa de uma formação docente⁹ que teve como objetivo “promover a formação dos docentes por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação para a inclusão e implementação de práticas metodológicas inovadoras [...] utilizando-se de ambiente virtual de aprendizagem”. Assim, à medida que participava do processo formativo, as atividades burocráticas de implementação do curso tinham que ser executadas e, dessa forma, foi aprendendo, respaldada no diálogo entre os saberes empíricos e científicos, como firmar-se no percurso dessa nova missão.

Ao evidenciar a importância do trabalho desenvolvido à frente desse projeto¹⁰ e, por conseguinte, as inquietações que isso tudo lhe causou, revelou-se, também, a necessidade de aprofundar esse novo conhecimento, a ponto de ser crucial para a escolha da temática desta dissertação. Essas inquietações geradas foram tomando proporcionalidade a partir do momento em que a autora assumiu o compromisso de orientar professores autores¹¹ na produção de material didático relativo às disciplinas que seriam ofertadas na modalidade a distância.

Com o expresso desejo de realizar de forma mais segura nas tarefas sob sua competência, retomou a situação de aluna e passou a frequentar, em 2007, um curso de pós-graduação, em nível de especialização, na área de educação a distância. Em continuidade, ao desbravar desta nova realidade, assumiu nesse mesmo ano a responsabilidade de formar os atores naquela Instituição Pública de Ensino Superior de Alagoas, que posteriormente atuariam em EAD.

⁷ Ministério da educação/Universidade Aberta do Brasil. Disponível em http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27. Acesso em 24 de maio de 2010.

⁸ Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria – primeira oferta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas na modalidade a distância.

⁹ CAPACITA I – Processo formativo desenvolvido pela UFAL em 2006, para atender a demanda solicitada pelo MEC/UAB.

¹⁰ Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria a distância para responder ao EDITAL I do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB/MEC.

¹¹ Professores responsáveis pela elaboração do material didático em EAD.

Deparou-se nesse ínterim, com situações adversas de compreensão, por parte dos professores e tutores para exercitar as práticas docentes cabíveis à linha das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC. Em 2008, tomou a decisão de aprofundar as análises a respeito das particularidades advindas da postura particularizada adotada por alguns professores autores. Submeteu-se à seleção do mestrado, com aprovação, convicta de que apenas o conhecimento do senso comum não seria o bastante para reduzir a proporções mínimas as explicações sobre suas dúvidas.

Sobre isso esclarece Köche, (2007, p. 25):

[...] no senso comum as interpretações são predeterminadas pelos interesses, crenças, convicções pessoais e expectativas presentes no sujeito que as elabora, fazendo com que as explicações e informações produzidas tenham um forte vínculo subjetivo que estabelece relações vagas e superficiais com a realidade.

Cabe salientar a intenção de minimizar esse vínculo de subjetividade com a realidade, tendo em vista essa pesquisadora ter consciência da relevância do tratamento que deve ser dado aos fenômenos a serem pesquisados, amparados na sustentabilidade teórica e investigativa. Nessa perspectiva, a ciência estimula a pesquisar e explicar de maneira organizada a origem de determinados objetos de estudo, relacionados a algum problema, de modo que seja possível perceber sua inconsistência e modificá-los. Nessa verificação racional, a ciência passa a ser entendida como algo que

[...] impulsiona o homem para a necessidade de compreender a cadeia de relações que se esconde por trás das aparências sensíveis dos objetos, fatos ou fenômenos, captadas pela percepção sensorial e analisadas de forma superficial, subjetiva e a crítica pelo senso comum. (KÖCHE, 2007, p. 29).

Impelida a perseguir esse conceito defendido pelo autor, esta pesquisadora interessou-se em aprofundar ainda mais o cabedal científico acerca de educação na modalidade a distância, uma vez que, a razão principal dessa busca correspondia ao diminuto conhecimento que tinha sobre essa modalidade.

No primeiro ano, como aluna de uma Instituição Pública Federal de ensino, no Curso de Pós-graduação de Mestrado em Educação, fez-se necessário e urgente conhecer os autores que poderiam participar desse diálogo referenciado não apenas em suposições, mas em discursos compreensivos e reflexivos que pudessem subsidiar informações como viés para a temática deste objeto de pesquisa.

Entendia-se naquele momento que, pelo avanço significativo da educação na modalidade a distância, as produções científicas já deveriam contemplar questões vinculadas às ações do exercício docente, para agir em ambientes mediados. Entretanto o acervo bibliográfico, sejam esses livros, teses, dissertações e artigos de difusão de práticas pedagógicas em suportes digitais mostraram-se, de certa forma, ainda incipientes, trazendo abordagens mais focadas em conceitos fundamentais em EAD.

Tal constatação foi comprovada durante as buscas incessantes por trabalhos científicos que enfatizassem os elementos chave que se pretendiam investigar neste estudo científico. Ressalta-se que nas obras encontradas, os autores que discursam nessa perspectiva, contribuem com relevância na análise e reflexão sobre os temas produção de material e colaboração autora em educação a distância. Contudo, conforme explicado anteriormente, a ideia de que, as fontes, à luz do referencial teórico para contemplar o panorama que se propôs a compreender este objeto de estudo, ainda não oferece todo o suporte.


A partir dessa concepção, valorizou-se cada aprofundamento teórico cuidadosamente analisado, destacando o pensamento de Foucault (1992, p. 266), apenas para demonstrar a relação de sentido, que nesse momento, foi relevante para esta pesquisadora:



[...] o problema para mim não era descrever (...) nem reproduzir o que eles disseram ou quiseram dizer: eu buscava simplesmente encontrar as regras através das quais eles formaram um certo número de conceitos ou de contextos teóricos que se podem encontrar em seus textos.

Nessa perspectiva epistemológica, destacam-se alguns autores encontrados no espaço editorial que dissertam sobre as palavras-chave que norteiam este objeto de estudo. Esclarece-se que a relevância atribuída em cada edição, corresponde ao número de consultas reflexivas cedidas por cada autor(a), nos diversos temas abordados neste trabalho investigativo. Convém justificar que as falas, independente da quantidade de vezes em que foram citadas, em nenhum momento, foram de menor importância como referência, mas enriquecedoras e salutares para o panorama conceitual discutido em EAD, vislumbrado por este trabalho acadêmico.

Quadro 1 – Referenciais Teóricos Editados

AUTOR/ANO	SÍNTESE	RELEVÂNCIA PARA ESTA PESQUISA
Marcos Silva; Lucila Pesce e Antonio Zuin – 2010	Em, <i>Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas</i> vem somar a outros conhecimentos teóricos a dimensão da realidade brasileira em educação a distância, consoante os temas tratados no título.	
Michael Bakhtin. Introdução e tradução de Paulo Bezerra – 2010 (5ª Ed.)	<i>Estética da criação verbal</i> – nessa edição, traduz em seus textos os pensamentos do escritor russo Bakhtin, contribuindo com relevância máxima nas discussões sobre “dialogia”.	
Fredric M. Litto e Marcos Formiga(orgs.) – 2009.	Na obra literária, <i>Educação a Distância: o estado da arte</i> reúne uma gama de escritos que abordam modelos e boas práticas na modalidade, colaborando, dessa forma, com o diálogo na temática deste objeto de estudo.	
Lúcia Santaella – 2007	De modo fluído e volátil, <i>Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade</i> evidencia os elementos lingüísticos que <i>permeiam o universo digital</i> , ao mesmo tempo em que possibilita uma reflexão a respeito da produção de material didático para educação a distância.	
Patrícia Alejandra Behar (org.) – 2009	Possibilitou com <i>Modelos Pedagógicos em educação a distância</i> , ao inserir no seu contexto editorial artigos que revelam conceitos, fatores técnicos, gráficos e pedagógicos para adoção de métodos e estratégias inovadoras na modalidade, uma conexão com os objetivos traçados neste estudo.	
Maria Luiza Belloni – 2008	Na intenção de situar o leitor brasileiro sobre a importância do uso educativo das tecnologias, <i>Educação a distância</i> , vem colaborar, dessa maneira, com o debate empírico e científico que permeará este trabalho de pesquisa.	
Leda Verdiani Tfouni (org.) - 2008	Na organização do livro, <i>Múltiplas faces da autoria</i> apresenta traços marcantes da interdisciplinaridade, ao dispor para os leitores vários textos que discutem sobre a escrita em colaboração.	
Antonio Roberto Coelho Serra & João Augusto Ramos e Silva (orgs.) – 2008.	<i>Por uma Educação a distância: recortes da realidade Brasileira</i> , revela esforços institucionais para superar paradigmas de atuação docente em ambientes digitais de aprendizagem, entre esses, a dimensão pedagógica na autoria de materiais em EAD.	
Marcos Silva (org.) – 2006	Congrega no livro <i>Educação online</i> , pensamento de vários autores sobre valores, formas, técnicas e práticas em direção a uma educação de qualidade, sendo um dos focos a construção de material didático para EAD.	
Andrea Cecília Ramal – 2003.	No livro, <i>Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem</i> adiciona elementos	



	importantes a este trabalho, ao propiciar uma reflexão sobre agenciamentos coletivos que envolvem pessoas e dispositivos tecnológicos.	
Philippe Perrrenoud - 2002	Em <i>A prática reflexiva no ofício do professor</i> profissionalização e razão pedagógica conduz o leitor ao longo dos dez capítulos que compõem essa obra, a refletir sobre a formação docente.	



Fonte: a autora do projeto-  grau de relevância mínima  grau de relevância máxima

A pesquisadora considerou importante, nesse momento, além dos livros editados, dialogar também com algumas dissertações e teses disponíveis em sites e bibliotecas virtuais. Explica-se que as fontes elencadas quanto ao nível de relevância seguem o mesmo raciocínio do “QUADRO 1”.

Enfatiza-se que esses teóricos ao contribuírem com pesquisas e considerações a respeito das temáticas abordadas neste trabalho acadêmico, possibilitaram o avanço dos diálogos e permitiram a esta pesquisadora ampliar o conhecimento acerca dos elementos que conduzem o processo sistemático de educar a distância.

Quadro 2 – Referenciais Teóricos: Teses e Dissertações

AUTOR/ANO	TEMA DO ESTUDO	RELEVÂNCIA PARA ESTA PESQUISA
Maria das Graças Marinho de Almeida – 2009.	A tese: <i>O texto didático escrito para a Educação a Distância: um estudo acerca dos fundamentos e estratégias de elaboração</i> apresenta uma discussão referente à concepção de texto e texto didático, numa perspectiva dialética. Assim, possibilita expandir o entendimento sobre material didático, tema abordado em um dos capítulos deste estudo.	
Lucila Pesce – 2007	<i>As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação.</i> A tese de pós-doutorado tem como pano de fundo dois programas de formação de educadores. Ao fazer uma analogia entre a dialogia bakhtiniana e a interação dialógica freireana, possibilita uma compreensão significativa sobre a questão da dialogicidade, uma das temáticas a ser discutida neste estudo.	

Anamelea de Campos Pinto - 2004	A <i>formação de professores para a modalidade de Educação a Distância: por uma criação e autoria coletivas</i> . A tese colabora de forma constante com as análises realizadas deste objeto de pesquisa.	
Rogério Christofolletti - 2004	A <i>medida do olhar: objetividade e autoria na reportagem</i> . Essa tese, em partes do texto concentra sua discussão sobre o tema autoria, o que trouxe na verdade uma contribuição valiosa para reflexão e escrita desta dissertação.	

Fonte: autora do projeto

Para reforçar todas as discussões apresentadas por esses estudiosos, a tessitura desse arcabouço teórico está alicerçada no conceito definido pelo Ministério da Educação¹² para educação na modalidade a distância.

Educação a Distância (EAD) é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Nessa direção, a legislação brasileira, ao dar ênfase a essa modalidade educacional, utilizando os meios e recursos de comunicação e informação, como processos de mediação didático-pedagógica, remete a uma retrospectiva histórica da educação no Brasil na modalidade a distância.

A primeira geração ficou marcada pela relevância do material impresso; a *segunda geração* trouxe mudanças significativas com o avanço tecnológico, mostrando ser possível aprender por meio de programas radiofônicos e televisivos, uma vez que as pessoas passavam a obter informações em espaços diferentes, mas ainda se ajustando aos horários estabelecidos pela instituição formadora; a *terceira geração*, por sua vez, possibilita a comunicação bidirecional em tempo real, e ainda é possível utilizar uma comunicação armazenada e acessada em tempos diferentes, sem perder a interatividade.

Tal constatação acredita-se, não pressupõe que o processo histórico evolutivo da educação a distância no Brasil invalide a importância de cada geração,

¹² Ministério da Educação, através da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamentada pelo Decreto n° 5.622, publicado no D.O.U de 20/12/05, as bases legais para a modalidade de educação a distância.

ao compreender o presente com o olhar crítico iluminado pelo passado, indagando o futuro em ações do presente, consciente de que a história é escrita e reescrita valorizando todas as fases permeadas por erros e acertos, propiciando reconstruções.

Nessa constância, a presente dissertação busca contribuir com reflexões acerca da relação dialógica entre os atores que atualmente representam o elenco de educação a distância no programa UAB/AL/MEC, evidenciando o contexto midiático que lhe é diligenciado para desenvolver estratégias pedagógicas em educação nessa modalidade. Para além da retórica, pretendeu-se analisar as experiências defrontadas por alguns desses atores, tendo como cenário, duas instituições públicas de ensino superior de Alagoas, no interesse de verificar como se efetiva a dinâmica da co-autoria, durante o processo de idealização, criação e implementação, de materiais didáticos que posteriormente deveriam ser utilizados em ambientes virtuais de aprendizagem.

1.2 Enunciação do tema e problema

Em geral, a definição de um tema de pesquisa está intrinsecamente ligada a valores, inclinações e interesses advindos da prática do pesquisador, induzidos por uma atração superficial sob determinado aspecto dessa realidade. Sabe-se que, para que haja uma congruência dessa atração e possibilite o reconhecimento do objeto como ciência, faz-se necessário delimitar o campo central e suas circunjabências. Segundo Bianchi (2003, apud KING, KEOHANE & VERBA), para enunciar um tópico de pesquisa que ultrapasse os horizontes individuais, dois critérios devem ser considerados:

- a) um projeto de pesquisa deve ser relevante para o mundo real;
- b) a pesquisa proposta deve contribuir para o desenvolvimento de um campo científico dado, alargando nossos conhecimentos e nossa capacidade de construir explicações científicas.

Sob essa ótica, recomenda-se adotar o princípio fundamental aconselhado por Eco (2009, p. 10) “quanto mais se restringe o campo, melhor e com mais segurança se trabalha”. Assim, ao demarcar o assunto a ser tratado como objeto de

estudo, torna-se mais fácil estabelecer, de forma lógica, a contextura do discurso escrito.

Espera-se, nessa linhagem, encontrar o ponto de equilíbrio que clarifique as possíveis sugestões e inferências relacionadas às implicações que norteiam o processo de construção de material didático em educação a distância, encarando as dúvidas levantadas sobre a questão da co-autoria.

Ao se pensar em desvendar os mecanismos que envolvem a relação dialógica entre os possíveis sujeitos autores em educação a distância, no modelo pedagógico adotado pela UAB, o problema central que orientou esta dissertação apresenta-se da seguinte forma: De que modo, a dinâmica da produção de materiais didáticos, para a modalidade de educação a distância, revela a existência de uma perspectiva co-autora, entre professores e tutores de instituições de ensino público no estado de Alagoas, que atuam no Programa Universidade Aberta do Brasil?

1.3 Justificativa e relevância da temática para EAD

A postura pedagógica seguida por instituições educacionais brasileiras quando resolveram provocar mudanças nas suas práticas educativas, traduziram de maneira evidente as transformações paradigmáticas que circundam os ambientes acadêmicos, ao demonstrarem sensibilidade em fazer uso de recursos tecnológicos, contribuindo, dessa forma, com a redução do déficit escolar, desbravando e rompendo obstáculos espaciais e temporais que por tanto tempo impediram seres humanos a terem acesso ao conhecimento.

Esclarece-se com a contribuição de Behar (2009, p. 20) como deve ser entendida na educação a “mudança de paradigma”

[...] uma nova forma de ver, sentir, viver dentro de um novo referencial. A pesquisa científica tem por objetivo promover mudanças na maneira como se entende o mundo. Ocorrem rupturas com o passado, muitas vezes abrindo um novo capítulo na compreensão da realidade, o que é acompanhado pela reconstrução de teorias e pela reinterpretação de experimentos.

Assim, as ideias de reconstrução e reinterpretação em educação a distância, defendidas pela autora, passam a ser um referencial pela singularidade que lhe é

peculiar, haja vista a forma de aprendizagem autônoma, organizada em redes digitais de convivência interativa, centrada no sujeito aprendiz.

Essa percepção da modalidade torna-se mais afluída, a partir da criação de programas pelo Ministério da Educação¹³. Diante do que se pretende apreciar neste objeto de estudo, a posição de destaque nos programas educacionais criados pelo governo federal é para o sistema Universidade Aberta do Brasil, uma vez que o desenho pedagógico é utilizado pelas instituições que foram campo desta pesquisa.

Instituído pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006¹⁴, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, tem como finalidade expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Além disso, contribui com o fomento da modalidade nas instituições públicas que ofertam cursos superiores, bem como apoia pesquisas de caráter inovador voltadas para a área das tecnologias da educação e comunicação.

Nessa perspectiva, a configuração estrutural dos espaços virtuais de aprendizagem e as atividades docentes, ao se ofertar cursos na modalidade a distância, requerem modelos pedagógicos diferenciados da educação convencional. Desse modo, para elucidar questões relativas à operacionalização de modelos pedagógicos, acredita-se ser conveniente destacar o conceito citado por Behar (2009).

Entende-se o conceito de modelo pedagógico para EAD como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo [...] o modelo pedagógico contempla um recorte multidimensional das variáveis participantes e seus elementos (BEHAR, 2009, p.24).

Observa-se esse recorte multidimensional entre os participantes dos cursos ofertados por instituições de ensino, custeados pelo programa Universidade Aberta do Brasil. Os protagonistas docentes no palco do saber têm papéis e funções distintas, especificadas no Manual de Atribuições dos Bolsistas, elaborado pela CAPES¹⁵ que ora se complementam, por vezes se confundem, decorrentes de

¹³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/>. Acesso em 16 de jun 2010.

¹⁴ Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18. Acesso em 16 de jun. de 2010.

¹⁵ Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009 . Disponível em http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=71%3Aresolucao-cdfnde-no-26-de-5-de-junho-de-2009&catid=15%3Aresolucoes&Itemid=29. Acesso em 17 de jun de 2010.

atitudes arraigadas em práticas docentes estereotipadas e padronizadas na modalidade presencial.

De certa forma, essas atribuições possibilitam uma análise e reflexão a respeito da mediação do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem, em paralelo às responsabilidades atribuídas ao professor pesquisador e tutores a distância, responsáveis diretos pela socialização do saber. Destacam-se, a seguir, algumas dessas competências, como forma de fazer um parâmetro das ações estratégicas da equipe docente que atua no sistema Universidade Aberta do Brasil.

Quadro 3 – Atribuições Docentes em EAD/UAB

PROFESSOR PESQUISADOR	TUTOR
Adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizadas para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância.	Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas.
Elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado.	Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
Desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso	Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes.
Adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias	Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas.
Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância	Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes.

Fonte: CAPES

Em observação a essas atribuições, a problemática, cerne da questão deste objeto de pesquisa, foi provocada pelo conhecimento advindo da vivência prática junto a professores e tutores que atuaram no programa Universidade Aberta do Brasil em uma das instituições públicas de ensino superior de Alagoas. Explica-se, dialogando com Laville & Dione (1999, p. 98), o que se pode considerar “problemática” em um projeto de pesquisa.

A problemática, é o conjunto dos fatores que fazem com que o pesquisador conscientize-se de um determinado problema, veja-o de um modo ou de outro, imaginando tal ou tal eventual solução. O problema e sua solução em vista não passam da ponta de um iceberg, ao passo que a problemática é a importante parte escondida. Uma operação essencial do pesquisador consiste em desvendá-la.

Esse desvendamento a princípio, apresenta-se de forma racional, entretanto, ao se pleitear uma eventual solução, este trabalho de interesse científico vem

justificar a relevância do tema para evidenciar hipóteses levantadas acerca do movimento dialógico para produzir material didático em EAD na perspectiva co-autora. “Afim, é justamente na mediação entre esses pares que se dão as produções de sentido” (PINTO, 2004, p. 29).

Nessa direção, tem-se ciência de que a verdade e a probabilidade podem não ser alcançadas em sua plenitude. Entretanto, acredita-se que o esforço por conhecer e entender essa relação estratégica de compartilhamento de saberes vai contribuir em avanços significativos no campo da investigação científica. Partindo dessas premissas, foram declarados os objetivos e estabelecidos os rumos que a pesquisa seguiu para desvendar o propósito central deste objeto de estudo.

1.4 Exposição dos objetivos

Segundo Creswell (2007, p 101) “o objetivo estabelece os propósitos, a intenção e a ideia principal de uma proposta ou de um estudo”. Vislumbra-se esclarecer, com a exposição dos objetivos desta pesquisa os anseios e expectativas que se pleiteia atingir na tentativa de compreender os princípios norteadores da produção co-autora de material didático para educação a distância.

Nesse foco, os objetivos desta dissertação foram assim prescritos:

Geral

- Investigar o processo da produção de material, em co-autoria com uma equipe de professores do Curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior, aqui codificada de IES1 e Licenciatura em Letras da IES2, ofertados pela Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Específicos

- investigar os fatores que interferem na produção coletiva de material didático, por meio do diálogo com duas equipes de docentes, uma em cada instituição, que atuam em EAD/UAB na IES1 e IES2, a partir do registro de depoimentos dos sujeitos produtores de materiais didáticos, nas duas disciplinas selecionadas;

- verificar o processo de co-autoria entre os sujeitos produtores de materiais didáticos, nas duas disciplinas selecionadas;
- identificar as vozes dos juízes da área¹⁶ relacionadas à concepção de material didático de cada instituição;
- comparar as falas dos juízes de área com os teóricos que tratam da produção de material didático em EAD.

1.5 Suposições do estudo

Depois de exposto o problema, exteriorizam-se de forma conjectural as hipóteses. Segundo Gil (2009, p. 41) “hipótese é uma suposta resposta ao problema a ser investigado. É uma proposição que se forma e que será aceita ou rejeitada somente depois de devidamente testada”.

Nesse sentido, as suposições levantadas são delineadas a seguir:

1. a co-autoria em educação a distância exige uma reflexão mais aprofundada sobre as formas de ensinar e aprender por parte dos professores/tutores para produção de material didático, de modo a exigir o compartilhamento de saberes e mudanças nas formas de pensar e agir;
2. a compreensão de educação a distância no modelo UAB requer uma negociação entre pares, para promover uma construção coletiva baseada em outras crenças e valores, além de recomendar o exercício dialógico, prática ainda não consciente entre os atores do sistema.

A partir dessas suposições, aplicou-se os instrumentos de pesquisa, além de confrontar constatações empíricas e científicas, de modo a atribuir ou não veracidade às suposições feitas em relação ao fenômeno investigado.

¹⁶ A nomenclatura “juízes da área” foi adotada por esta pesquisadora, como forma de evidenciar as falas desses sujeitos, uma vez que, nas IES pesquisadas, coordenam o processo de formação docente em educação a distância.

1.6 Delinear do movimento metodológico

Conhecer o porquê das coisas é uma característica inerente ao ser humano. Alinhado a esse raciocínio, Köche (2007, p. 23) explica que o homem, por ser existencial, naturalmente tende a interpretar a si mesmo e o mundo em que vive, outorgando-lhe significações. Desse modo, produz representações intelectuais expressivas da realidade, que gera o conhecimento.

A partir dessa lógica, entende-se o que explicam os teóricos, ao fazer distinção entre o conhecimento empírico e científico. Sobre estes campos do conhecimento, cita-se Köche.

- A forma mais usual que o homem utiliza para interpretar a si mesmo, o seu mundo e o universo como um todo, produzindo interpretações significativas, isto é, conhecimento é a do senso comum, também chamado de conhecimento ordinário, comum ou empírico (KÖCHE, 2007, p.23)
- O conhecimento científico surge da necessidade de o homem não assumir uma posição meramente passiva, de testemunha dos fenômenos, sem poder de ação ou controle dos mesmos. Cabe ao homem otimizando o uso da sua racionalidade, propor uma forma sistemática, metódica e crítica da sua função de desvelar o mundo, compreendê-lo, explicá-lo e dominá-lo (KÖCHE, 2007, p.26)

Nessa perspectiva, sentiu-se a necessidade de compreender as aparências subjetivas dos fenômenos, que permearam a relação dialógica entre os atores responsáveis pela construção de material didático para educação a distância, em duas instituições de ensino superior de Alagoas, o que instigou buscar na investigação científica esclarecimentos sobre as dúvidas levantadas. Defende-se que esse movimento dialógico deve considerar o caráter teórico de Bakhtin (1981, p.223), “tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo da existência”.

Nessa compreensão, discorre-se, a seguir, esclarecendo em que contexto pairaram essas percepções sensoriais de diálogo entre esses sujeitos, além de situar quais processos metodológicos serão utilizados para dirimir hipóteses observadas à luz do senso crítico comum.

1.6.1 Locus da pesquisa

As dúvidas e inquietações que motivaram a pesquisadora deste trabalho a confrontar suas suposições empíricas com o conhecimento racional e sistemático têm como cenário duas instituições de ensino superior do estado de Alagoas. Tudo teve início no decorrer do processo de planejamento, do projeto de formação inicial e continuada, denominado CAPACITA II¹⁷, para atuar em disciplinas que seriam ofertadas na modalidade a distância, visando atender ao modelo do programa Universidade Aberta do Brasil.

Constatou-se, ao longo do processo de formação, que as ideias da equipe não convergiam para uma discussão coletiva; prevalecia, na maior parte do tempo, um posicionamento individualista na temática *produção de material didático para EAD*. Dessa forma, tencionou-se, com este objeto de estudo, encontrar respostas, por meio de investigações, observações e análises, de modo que fosse possível entender as posições ideológicas do professor autor/formador e tutores a distância no mérito de produzir em co-autoria.

A partir dessas constatações e intenções, iniciou-se uma análise para definir o campo a ser investigado. Nessa lógica, Flick (2009, p. 110) ilustra com sua fala: “o termo genérico “campo” pode designar uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de pessoas (...) e assim por diante”. Amparada nesse pensar teórico decidiu-se investigar duas instituições de ensino superior de Alagoas, que já oferecem cursos na modalidade a distância.

Como forma de preservar a questão da confidencialidade ética, tanto das instituições quanto dos sujeitos desta pesquisa, “o pesquisador no decorrer da produção deste texto científico alterará detalhes específicos para proteção das identidades “(FLICK, 2009, p. 55) sendo, assim, representados por códigos.

Considerando esse respeito ético, ao citar a IES1 – foi a referência do campo no qual surgiram os primeiros questionamentos a respeito da produção co-autora de materiais didáticos em EAD; já a IES2 indicou o espaço acadêmico escolhido, como a primeira, entre as duas pesquisadas, a ofertar cursos em

¹⁷ Projeto elaborado e desenvolvido em parceria entre duas instituições de ensino superior de Alagoas, visando preparar professores e tutores, utilizando as tecnologias da informação e comunicação – TIC.

licenciatura na modalidade a distância e também por ter iniciado discussões nessa linha, junto aos professores/tutores que participaram de processos de formação em EAD.

Definidos os campos de pesquisa, o passo seguinte foi decidir quais os cursos desses universos educacionais seriam pesquisados. A realidade dos campos, em termos de oferta de cursos a distância, é bem distinta: um deles oferece cursos de formação superior em tecnologia e licenciatura; enquanto que o outro, cursos de bacharelado e licenciatura.

O elemento decisório no quesito “curso” naturalmente foi delineado pelo seu formato pedagógico. Assim, optou-se por cursos de licenciatura, justificado pelo fato de procurar privilegiar uma fala frequente deste objeto de estudo - a formação docente a distância - numa perspectiva colaborativa ancorada em “ideias compartilhadas, contribuindo para a construção de pensamentos e práticas que priorizem a dimensão criativa da profissão e a possibilidade de sua reconstrução dialética” (IBIAPINA, 2008, p, 18).

Nessa percepção, na IES2, a escolha pelo Curso de Pedagogia foi motivada pelo tratamento específico que dá ao saber ser professor. Quanto a IES1, vislumbrou-se que o ideal seria investigar a mesma área de conhecimento da IES2, entretanto a inexistência da oferta nessa área do saber direcionou a decisão para o Curso de Letras, uma vez que a grade curricular desse curso tem uma disciplina em comum com o Curso de Licenciatura em Pedagogia da IES2.

Nesse continuar seletivo, foram escolhidos como sujeitos de pesquisa, nas duas instituições de ensino, coordenadores, professores e tutores a distância de disciplinas que já haviam sido ofertadas nos cursos de Letras e Pedagogia, já que entende-se esses profissionais teriam condições de refletirem sobre as estratégias e práticas desenvolvidas em momentos anteriores, quando vivenciaram a dinâmica de produzir material didático em EAD. Tal decisão teve como esteio alguns critérios de inclusão, são eles:

1. professores e tutores devem ter experiência docente em EAD;
2. professores e tutores devem ter participado do Capacita, projeto de formação docente em EAD desenvolvido pela IES1 e IES2;

3. os professores devem ter atuado em pelo menos 01(uma) disciplina ofertada pelo IES1 e IES2 na modalidade a distância;
4. os professores e tutores da IES2 devem fazer parte do Curso de Pedagogia a Distância;
5. os coordenadores da IES1 e IES2, juízes da ação formativa, que participarão deste trabalho investigativo, devem ter conhecimento empírico e científico sobre os elementos que diferenciam a produção de material didático para EAD, além de responderem diretamente pela formação docente nessa linha;
6. os professores e tutores da IES2 devem pertencer ao quadro do Curso de Licenciatura em Letras a distância;
7. as duas equipes formadas (uma da IES1 e outra da IES2) por um professor autor/formador e dois tutores a distância, devem ter produzido material didático, no mínimo, para uma disciplina.

Salienta-se, entretanto, que esses critérios foram adotados, considerando o nível de relevância desse processo, de modo que minimize assim as dúvidas levantadas nas hipóteses. Desse modo, analisando-se o pensamento de GIL (2009, p.90), a amostra: “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”, contou com a representação conforme descrições e ilustrações a seguir:

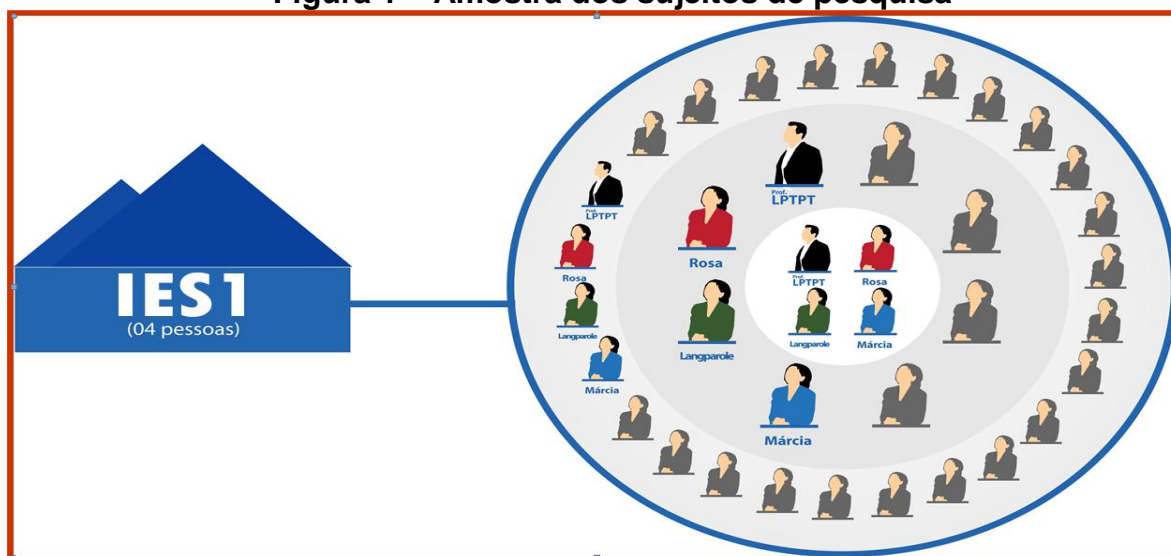
- No Curso de Licenciatura em Letras/Português da IES1, com uma equipe docente formada por 04 sujeitos: um professor autor/pesquisador e dois tutores a distância, esses partícipes do processo de formação docente denominado: Capacita II¹⁸, realizado no período de 18/10/2009 a 12/12 de 2009, contou com a participação de 26(vinte e seis) pessoas, entre elas, 12 (doze) professores e 14(quatorze) tutores, dos cursos de Biologia, Letras e Hotelaria, sendo que apenas 08 (oito) desse total de profissionais (professores e tutores) estão inseridos na área do saber de Letras; um juiz da ação formativa, representado pela figura do coordenador do

¹⁸ Informações disponibilizadas pelo departamento de educação a distância de uma das instituições públicas de ensino superior de Alagoas, em 10 de maio de 2010.

¹⁸ A arte desenvolvida nos quadros 1, 2, 3 e 6 é de autoria da *webdesigner* brasileira Gisela Lima Conti, especialmente para este trabalho de dissertação.

Departamento de Educação a Distância, responsável pela progressão do conhecimento.

Figura 1 – Amostra dos sujeitos de pesquisa

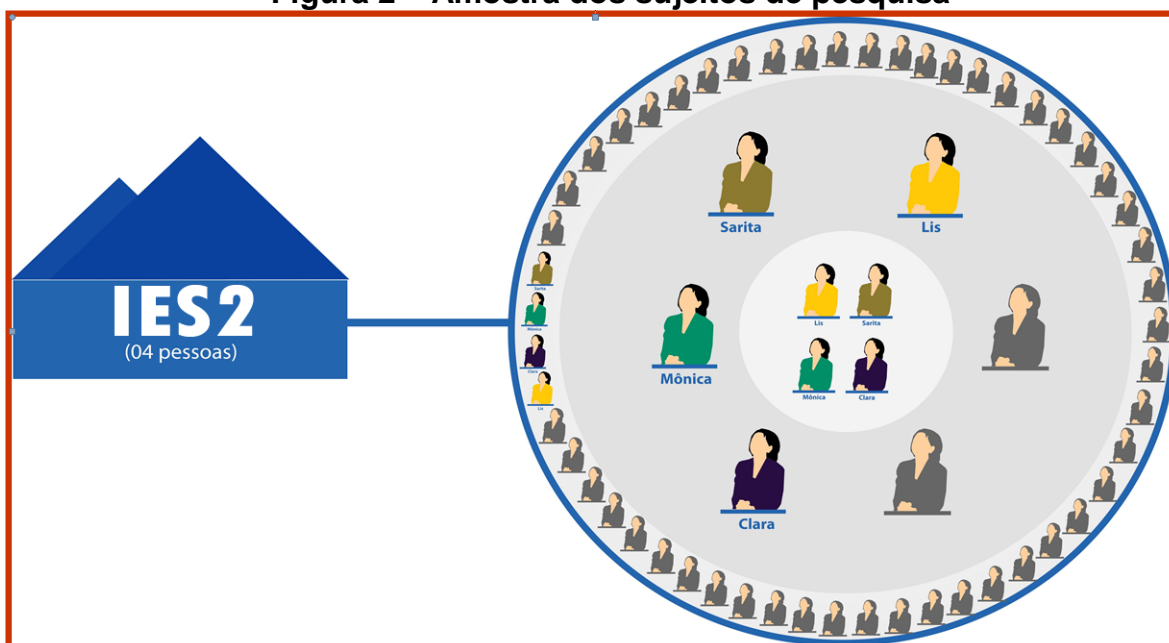


Fonte: autora do projeto

- No Curso de Licenciatura de Pedagogia da IES2, com uma representação composta por 03 (três) docentes envolvidos no projeto de formação docente em EAD, denominado Capacita II¹⁹, realizado no ano de 2008. Essa representação foi retirada do conjunto maior de 53 professores dos cursos do sistema UAB no nível de graduação Administração e Pedagogia da IES2. Constatou-se com a coordenação desses cursos, que seis professores de Pedagogia participaram desse momento formativo. Conforme critério exposto acima, os sujeitos desta pesquisa foram: um professor autor/formador e dois tutores a distância do Curso de Licenciatura em Pedagogia; um juiz da ação formativa, representado por um coordenador responsável pela formação docente em EAD.

¹⁹ Informações disponibilizadas pela Coordenadoria de Educação a Distância da IES2, em 11 de maio de 2010.

Figura 2 – Amostra dos sujeitos de pesquisa



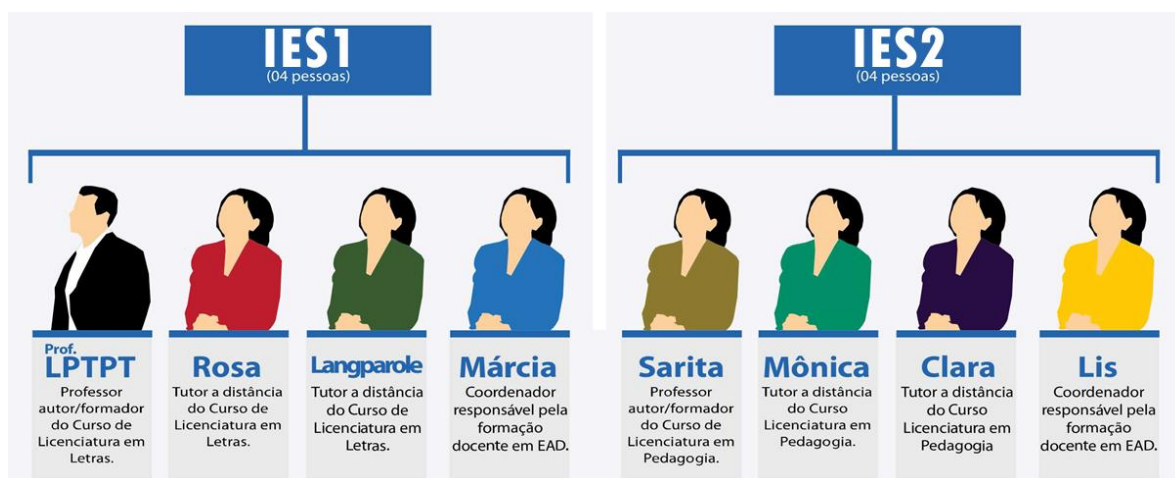
Fonte: autora do projeto

Explica-se que, na perspectiva de tornar esse procedimento investigativo o mais heurístico possível, a figura representativa dos juízes da ação formativa que foram envolvidos no esquema metodológico da pesquisa, foi retratada nas imagens dos coordenadores responsáveis em cada instituição pública de ensino superior de Alagoas, pela orientação, coordenação, acompanhamento e harmonização dos trabalhos pedagógicos das equipes envolvidas no processo de formação docente em EAD.

Justifica-se que a escolha desses atores, deu-se como forma de parametrizar o diálogo reflexivo dos professores, com o que pensam, falam e advogam esses gestores sobre a ideia de produzir materiais para educação a distância. Em resumo, nas duas instituições, a pesquisa envolveu os sujeitos²⁰ decodificados nas suas falas do seguinte modo:

²⁰ A concepção das imagens dos sujeitos foi desenvolvida pela *webdesigner* brasileira Gisela Lima Conti, especialmente para este trabalho de dissertação.

Figura 3 – Sujeitos de pesquisa



Fonte: autora do projeto

Esclarece-se que, a escolha pelo anonimato foi uma decisão tomada entre a pesquisadora do estudo e os sujeitos de pesquisa, como forma de preservar suas identidades, haja vista, entender que o respeito aos princípios éticos deve assegurar a confidencialidade dos participantes, conforme explica Flick (2009, p. 55)

[...] a questão da confidencialidade ou do anonimato pode torna-se problemática quando a realização da pesquisa envolver vários membros que compartilhem o mesmo ambiente (...) os leitores do relatório não deverão ser capazes de identificar quais as pessoas que participaram da pesquisa. Com esse propósito, o pesquisador deverá alterar detalhes específicos para a proteção das identidades e tentar garantir que colegas não possam identificar os participantes a partir das informações que forneceram.

Assim, a decisão pela proteção das identidades justifica-se ainda pela concepção que se tem desses sujeitos investigados, uma vez que, considera-se esses indivíduos, não simplesmente como “sujeitos falantes”, inconscientes do papel que desempenharam nas suas ações educativas, mas por acreditar na posição ocupada por cada um e nos relatos experienciais advindos de acontecimentos ocorridos no sistema educacional do qual fazem parte.

Desse modo, deduz-se que, tais escolhas possibilitaram condições plausíveis de refletir sobre conceitos, ideologias, métodos e práticas exercitadas, num contexto real e absoluto que contempla os anseios dos envolvidos, no que concerne à produção de material em EAD, desenvolvida numa perspectiva dialógica, compartilhada e colaborativa.

1.6.2 Processo metodológico

Para uma melhor compreensão das considerações feitas anteriormente, em paralelo ao que se aspirou com esta pesquisa, esclarece-se que o campo de estudo teve participação ativa dos docentes, ou seja, foram respeitadas as ideias e vozes nos processos metodológicos aplicados, possibilitando uma reflexão acerca das suas análises e colaborações.

Nessa pertinência metodológica, agregou-se o pensamento de Creswell (2007, p. 23), ao conceituar metodologia: “é a estratégia ou plano de ação que associa métodos a resultados”. Partindo-se desse princípio, ao desenvolver um projeto para verificar questões percebidas nas práticas interativas dos sujeitos, no decorrer cotidiano das ações docentes, os métodos aqui dispostos caracterizam os procedimentos que foram adotados para investigar o significado empírico que se visualiza com essas práticas, a partir da análise de expressões e atividades dos professores, em seus contextos reais no sistema educacional.

Os *resultados*, pelo conjunto de caracteres que envolvem a pesquisa colaborativa, advindos de uma reflexão conjunta de conhecimentos, os quais, espera-se, possam se tornar transparentes, à medida que este objeto de estudo intenciona desenvolver o trabalho investigativo apoiado na ideia de reflexão de Vygotski (2000, p. 85): “reflexividade é o processo de autoconhecimento, de autoconsciência de si mesmo, mas é também, e sobretudo, processo que resulta da interação com o outro, com os instrumentos e com os signos”.

Na tentativa de esclarecer o sentido de reflexividade que este trabalho anseia detectar, contou-se com a colaboração de Neves e Damiana (2006, p. 7) ao indicarem a abordagem Vygotskyana, como referência para esta discussão

[...] o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

É por essa realidade contextual, presente no dia-a-dia do ser humano que se busca aprofundar as possibilidades dessa relação dialógica entre professores serem exercitadas, em suas atividades pedagógicas desenvolvidas em educação a distância, uma vez que, na sala de aula *online*, a maestria será de responsabilidade da tríade: professor formador e dois tutores a distância. Dessa feita, enxerga-se a necessidade de nessa composição docente, os pensamentos e vozes estarem afinadas. Nessa perspectiva de investigar, constatar e tentar modificar o ato contemplativo, em movimento dialético, este estudo acredita ser possível

[...] inverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação a pesquisa, uma vez que o investigador e o investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico (FREITAS, 2002, p. 24;25).

Na expectativa de que a comunhão de ideias voltada para esses princípios conceituais seja uma prática comum nos espaços acadêmicos que ofertam cursos em educação a distância, esta pesquisadora valendo-se da necessidade de expandir e socializar as experiências vivenciadas pelos professores e tutores, durante o processo de produção de material, visando uma transcendência didático-pedagógica, adotou o procedimento qualitativo para estudar o conhecimento e as práticas dos participantes, pois, segundo explica Chizzotti (1991):

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolado, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Nesse raciocínio, a pesquisadora valeu-se circunstancialmente de um entendimento empírico sobre suas suposições, atribuído a significados extraídos de forma subjetiva às suas atividades e ambientes de trabalho. Desse modo, a investigação qualitativa, por ter como uma das suas características marcantes utilizar métodos múltiplos que são interativos e humanísticos evidencia o sentido de reflexão pelo envolvimento natural dos sujeitos, no decorrer das diversas etapas metodológicas, uma vez que procura estabelecer o encadeamento de princípios e

ideias, que revela um clima harmônico entre os participantes. (ROSSMAN e RALLIS, 1998, apud CRESWELL, 2007, p. 186).

Essas características encaminham a pesquisa para adotar como estratégia de investigação o *Estudo de Caso*, uma vez que intencionou explorar com profundidade as situações levantadas acerca do processo que envolveu a dinâmica da produção de material didático em co-autoria, como também atender aos interesses da pesquisadora, na ânsia de compreender como se dá a comunicação metodológica entre os docentes, durante a construção de material didático para EAD.

Para isso, buscou-se ter como aliadas, nesse processo investigativo ideias e vozes professorais, que interagiram e se fundiram priorizando a “dimensão criativa da profissão e a possibilidade de sua reconstrução dialética” (IBIAPINA, 2008, p. 18). Nessa abordagem, acredita-se ser o estudo de caso uma boa opção de trabalho investigativo, pois possibilita refletir e compreender as ações estratégicas emergentes, para atuar como docente em educação a distância.

Segundo André (2005, p. 13), a origem desse processo de investigação, remonta ao final do século XIX e início do século XX, em estudos realizados nas áreas de sociologia e antropologia, com Frederic Le Play, na França, Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. Surge com a necessidade de enfatizar estudos referentes a particularidades da vida em sociedade.

A partir desse marco inicial, no segmento educação o estudo de caso consolida-se em dezembro de 1975, em uma Conferência Internacional na Inglaterra, abordando temas focados em pesquisa e avaliação educacional (ANDRÉ, 2005, p. 15).

Diálogos desencadeados por alguns teóricos sobre esse modelo de investigação são sintetizados pelas características citadas por André, (2005, p.16) em comunhão com Stake²¹ - “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. O autor ao destacar outra fala de Stake (...) “uma questão fundamental é o conhecimento derivado do caso, ou

²¹ The Case Study Method in social Inquiry: *educational Researcher*, v.7, n.2, fevereiro, 1978.

melhor, o que se aprende ao estudar o caso”, passa a corroborar com esse mesmo pensamento.

Com olhar voltado para essa perspectiva, o estudo de caso descarta a intenção de tratar sobre o método e direciona a investigação, realçando o conhecimento gerado a partir do estudo de um determinado caso.

Nesse vislumbrar, mergulhada em diálogo com os teóricos, numa concordância harmoniosa com o fazer docente, a investigadora deste trabalho entendeu o estudo de caso na seguinte dimensão: a intenção de buscar o entendimento real que diz respeito à produção de materiais didáticos em educação a distância, contextualizado nos valores, saberes e experiências, amenizando a bifurcação nas duas instituições de ensino superior de Alagoas, entre professores e pesquisadores, saber empírico e científico, de modo que a presença assimétrica desses elementos possibilite a co-produção do conhecimento.

A continuidade desse processo metodológico direcionou pela utilização de outros mecanismos que dessem subsídios a possíveis soluções para a problemática sentida. Nesse aspecto, procurou-se alinhar ao pensamento de Bachelard (1997, p. 32), no sentido de que a “pesquisa deve se utilizar de instrumentos técnicos, tendo em vista ser estes os aparatos que registrarão as informações ressignificando-as teoricamente”.

Para subsidiar todas as discussões reflexivas entre pares, pactuados numa relação de confiança junto às instituições e os sujeitos de pesquisa, foi lançado mão de alguns instrumentos de coleta de dados, a saber:

- Entrevista semi-estruturada – por meio de questões, disponibilizadas no anexo B. Pretendeu-se com esse instrumento favorecer a autenticidade das vozes e da grafia, seja de modo individual ou coletivo, ouvindo, colaborando e registrando a escrita, fala e os diálogos dos participantes, fazendo emergir situações não espelhadas anteriormente, propiciando uma melhor compreensão da ação docente. Imbuído dessa vontade, este instrumento foi utilizado com todos os sujeitos elementos chave desta pesquisa, ou seja: dois professores da IES1 e IES2 dos cursos de Pedagogia - licenciatura e Letras - licenciatura; os quatro tutores a distância dos referidos cursos e dois

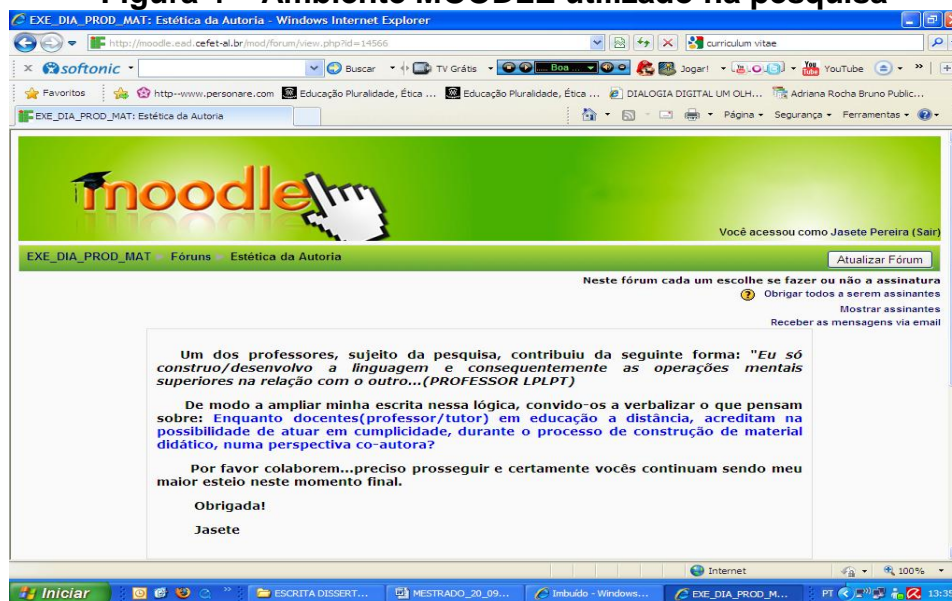
coordenadores, um de cada instituição, responsáveis diretos, pelos cursos de formação em EAD.

- Internet/Fórum - ferramenta assíncrona com características voltadas para interação e colaboração utilizada em ambientes virtuais de aprendizagem. Idealizou-se sua utilização como forma de suprir as dificuldades relacionadas a tempo, entre os participantes desta pesquisa (pesquisador/professores, coordenadores e tutores a distância). Como forma de preservar a ética profissional dos participantes, eles foram identificados por códigos.
- Sessões reflexivas – a partir das análises associou-se o pensamento de Ibiapina (2007, p. 97), para justificar a importância desse método neste projeto de pesquisa: *promove a reelaboração de conceitos e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente*. Desse modo, essa técnica foi aplicada após as análises dos métodos anteriores em horários e dias pré-estabelecidos por esta pesquisadora em comunhão com os sujeitos de pesquisa, de cada equipe docente das instituições envolvidas no projeto. Teve como pretensão fazer uma análise colaborativa junto aos professores/tutores e refletir sobre as principais tendências que apareceram nessas falas, sugerindo e prevendo a partir desse pensar coletivo, como colaborar para uma efetiva mudança de paradigmas do fazer docente em educação a distância.

Em complemento a esses procedimentos, a figura 2 mostra o ambiente virtual construído pela pesquisadora, em um dos espaços educacionais *online*, campo desta pesquisa, disponibilizado na plataforma *Moodle*, como forma de possibilitar aos professores autores/formadores, tutores a distância e coordenadores dos processos formativos, dos cursos de Letras da IES1 e Pedagogia da IES2, opinarem sobre conceitos, valores e práticas da ação docente em co-autoria.

Assim, preocupou-se em elaborar questionamentos reflexivos que propiciaram discussões interativas no que concerne à produção co-autora de materiais didáticos, numa relação dialógica de colaboração.

Figura 4 – Ambiente MOODLE utilizado na pesquisa



Fonte: <http://moodle.ead.br/mod/forum>

Por fim, com o intuito de tentar resgatar, revelar e documentar as sessões reflexivas em memória audiovisual, as percepções retratadas pelos grupos foram registradas em áudio para, posteriormente auxiliar no repensar do fazer e saber ser professor em tempos midiáticos. Isso porque acredita-se ser pertinente utilizar arquivos sonoros, a exemplo de gravações, desde que, os sujeitos manifestem o desejo de participarem. Para tal, nas entrevistas foram elaboradas perguntas sintetizadas que permitissem a coordenadores, professores autores/formadores e tutores a distância, expressar reflexões intrapessoais, gerando novas significações.

Em paralelo à aplicação dessas técnicas, foram desenvolvidos pela pesquisadora os procedimentos de registro de dados como: notas reflexivas, protocolo de entrevista, registro das informações contidas em áudio, de modo a registrar os cenários que foram sendo desenhados.

Supõe-se que, teoricamente, existam inúmeras alternativas para apresentação das descobertas extraídas do retrato descritivo e sonoro (vozes) das colaborações geradas ao longo do processo de investigação na pesquisa de cunho colaborativo. Nesse ponto, busca-se com o pensamento de Flick (2009, p. 57), ao apoiar as considerações feitas por Howard Becker “as descobertas e os resultados nunca existem de forma plural [...] mas são, no mínimo, influenciados pelo público a qual se destina”.

Concorda-se com o pensar desse autor, pela crença no trabalho científico como estudo reflexivo profundo, na expectativa de minimizar dúvidas, visando, nesse caso em especial, contribuir com a produção do conhecimento entre pesquisados, pesquisadores e leitores interessados na temática produção co-autora na construção dialógica de material didático em EAD.

Com essa perspectiva, buscou-se, ao final deste trabalho, apresentar a análise dos dados deste objeto de estudo, na forma de “Narração Reflexiva”, em concordância com a fala de Ibiapina (2007, p. 111).

A narrativa reflexiva mostra a possibilidade de o autor posicionar-se, falar dos e com os dados, de modo a criar laços, construir pontes, buscar confrontos e possibilidades de comunicação com outros discursos, evidenciando o caráter parcial e provisório daquilo que é produzido.

Essas possibilidades de um processo reflexivo contínuo de ideias evidenciadas por Ibiapina (2007), em paralelo, com as falas dos sujeitos de pesquisa, trazidas à luz dos debates, discussões e relatos consensuais apresentados na análise e interpretação dos elementos que tolhem o exercício dialógico da co-autoria, na fase de elaboração e produção de material didático para educação a distância, foram primordiais, para que professor, tutores e pesquisadora pudessem refletir juntos, sobre suas práticas docentes, sobretudo em um campo como o da educação a distância.

Assim, acredita-se que, a partir dessa postura reflexiva, os principais atores envolvidos na modalidade da EAD, possam ressignificar seus pensares e fazeres docentes, haja vista, todo este trajeto metodológico estar muito próximo do pretexto deste trabalho: a credibilidade e confiabilidade no texto entrelaçado por diversos afetos, mãos e palavras, sem nenhuma presunção de guardá-lo em gavetas acadêmicas, mas escancará-lo a outros mundos, de modo que seja decifrado, interpretado, ressignificado e reconstruído, pelos leitores deste estudo.

1.7 Sinopse

Este primeiro capítulo fez uma retrospectiva histórica dos caminhos percorridos pela pesquisadora, narrando fatos que contribuíram para tomadas de decisões e inserção no contexto educacional. Assim, este registro inicial discorre

sobre os procedimentos teóricos metodológicos que contextualizou os elementos que deram suporte ao processo investigativo relativo a este estudo científico. Pela crença já revelada anteriormente, numa escrita construída com pensamentos e ideias formadas por diversos saberes intelectuais, o diálogo prossegue com você leitor (a).

AUTORIA EM EAD: A ARTE TEXTUAL DIALOGADA

[...] Os sujeitos que trabalham na construção do texto conversacional, cada qual com sua história discursiva, podem construir uma co-autoria em que suas vozes estão em posição de colaboração e não de conflito (NASCIMENTO & CHACON, 2008, p. 136)

2 MARCAS CO-AUTORA NA TESSITURA DO TEXTO

O âmago do problema deste trabalho científico volta-se para a produção co-autora do material didático em educação a distância que “privilegie a troca de experiências entre educadores, numa dinâmica reflexiva, dialógica e a auto-organizadora, promotora de crescentes níveis de complexidade teórico-metodológica” (PESCE, 2003, p. 61). Nesse raciocínio, gera-se, no plano educacional para a modalidade, uma dinâmica pedagógica que possibilita uma troca de saberes a partir de uma concepção didática de material utilizando recursos midiáticos.

Nesse sentido, as tecnologias da comunicação e informação, mediante seus aparatos, têm instigado vários educadores, que seguem na direção metodológica de desenvolver materiais didáticos para educação a distância, a questionarem-se sobre a quem cabe a posição da autoria nessa produção, já que, para atender ao desenho didático prescrito pelo programa Universidade Aberta do Brasil, a responsabilidade docente na mediação junto aos alunos é assumida por uma equipe e não apenas pela individualidade do professor, característica comum de uma sala de aula presencial.

Sobre essa questão, a professora Lis (2010), no momento em que se analisava reflexivamente de quem seria o compromisso por essa produção autora fez as seguintes considerações:



Primeiro agente precisa identificar cada pessoa nesse processo. Depois precisamos pensar na gestão como um todo e observar **politicamente** como isso vai interferir no processo de gestão. O que nós temos hoje é um professor autor, então quando se pensa em gestão, tem que se observar o que se ganha como recompensa para desenvolver a atividade e na educação a distância a gente tem a bolsa para quem? Para o professor autor. Então, nesse caso, olhando de forma gestora a construção do material é de responsabilidade dessa pessoa, mas pensando **pedagogicamente** a construção do material pode ser feito sem problema algum por toda uma equipe, não só professor autor/formador e tutor, porque quando se vai para a prática se precisa de um professor que forma; de um professor que saiba montar material didático para ser usado na plataforma; de uma pessoa que compreenda como colocar esse material na plataforma; precisa como avaliar usando os recursos, ou seja, precisa-se da ajuda do tutor; do web designer; do instrucional designer; de um programador e toda uma equipe, o professor não está sozinho nesse processo, então o professor deixa de trabalhar individual e passa a ser para a educação a distância um **professor coletivo**.

Nas linhas gerais deste trabalho, a proposição do estudo é compreender a dinâmica na dimensão pedagógica, uma vez que, as discussões sobre *gestão* nesta significância, acredita-se ser de responsabilidade das políticas públicas na esfera federal, motivo pelo qual distancia-se da ideologia e objetivos esboçados para esta dissertação.

Retoma-se deste modo neste capítulo, ao cerne do tema discorrido desde o início desta tessitura textual científica, valorizando em toda a sua contextura a interação de múltiplas vozes na produção do material didático em educação a distância.

Na atual conjuntura educacional em que os profissionais da área docente, ainda demonstram um conhecimento limitado das singularidades do ensino na modalidade a distância, enfatiza-se a necessidade de, ao planejar a estética do ambiente de aprendizagem virtual, inserindo nesse contexto conteúdo, material e recursos midiáticos valorizar a “força organizadora, como a categoria axiológica de outro, ou seja, a relação com o outro, enriquecida pelo excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente” (BAKHTIN, 2010, p. 175).

Essa percepção de dualidade vislumbrada pelo autor, marcada pela exterioridade da linguagem no texto, corresponde ainda de forma empírica, a uma futura possibilidade de efetivação do exercício dialógico, entre os pares docentes, que elaboram material didático para educação a distância, desde que entendam essa relação focados nos princípios defendidos por Bakhtin (1997).

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através do seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que eu ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo; criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente da minha visão, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1997, 45).

Em uma das sessões reflexivas com um grupo de professores, Rosa (2010), uma das tutoras a distância dessa equipe deixou explícito em sua fala, a que o autor se referia quando falou de enxergar além dos nossos muros mentais.



Hoje, defendo que a responsabilidade seja em equipe, compartilhada, porque o professor não pode ficar sozinho, com a responsabilidade maior de pensar, ora, o professor é um sujeito, tem a realidade dele e suas próprias concepções, se não se depara com outras construções, como vai

refletir a política dele? O ideal também é conhecer a realidade do aluno, escutá-lo, antes de começar esse trabalho, assim acredito que ficaria mais fácil para a equipe produzir em conjunto esse material.

Nessa faceta de complementaridade, percebe-se que as marcas da autoria vão se delineando, ganham consistência e demarcam posições e lugares na construção textual do material para educação a distância sem abdicar da compreensão que o ato criador não é um mero dispositivo técnico, mas a lógica imanente da criação; da organização dos valores e de sentidos múltiplos, em que a criação transcorre e toma consciência de si mesma por via axiológica, entendendo o contexto em que se estabelece uma comparação da ação criadora (BAKHTIN, 2010, p. 179).

Por esse eixo norteador, parafraseando Faraco (2005, p. 57), questiona-se: “Meras máscaras autorais”?, ou de fato desenha-se nessa estrutura pedagógica uma conotação de produção co-autora?

Considera-se relevante esclarecer que este trabalho não pretendeu discutir função, posição, pertencimento da obra ou mesmo a legitimidade do sujeito na autoria, mas, identificar no percurso deste caminho investigativo, alicerçado em diálogos constantes com outros autores e os sujeitos de pesquisa, se as vozes nessa conversação enveredaram pelo caminho da colaboração, cooperação, diálogo e interação. Caso, esses sinais apresentassem traços significativos de uma autoria conjunta, acentuaria-se dessa forma as possibilidades de uma produção didática em co-autoria nos espaços de educação a distância.

Assim reitera-se a pretensão acima em comunhão com o que pensa (CHRISTOFOLETTI, 2004, 147).

A alternativa proposta é a escritura múltipla, onde se oferecem sentidos ininterruptamente. Só se desvenda a integralidade da escritura pela consciência de que um texto é um tecido formado de escrituras múltiplas, de entradas e saídas, de tramas e frouxidades.

Nesse sentido, o segundo capítulo desta dissertação buscou compreender esse entrelaçamento nos depoimentos dos atores, partícipes deste trabalho científico, tendo como contrapartida os discursos de alguns teóricos apresentados nos quadros 1 e 2 (Referenciais teóricos, p. 13;14) como base epistemológica do conhecimento aqui gerado. Neste contexto, destaca-se a contribuição especial de Bakhtin (1981; 1997; 2003; 2010), uma vez que nos seus escritos propicia refletir a

relação dialógica entre sujeitos, no sentido de pluralidade e complemento do *eu* com o *outro*, tendo como premissa que as relações se dão a partir do diálogo, baseadas na autenticidade, confiança e respeito às diferenças.

2.1 Relação dialógica e cumplicidade entre pares

Para o escritor russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) o diálogo evidencia-se como a questão central de interação entre sujeitos, excluindo o discurso pronunciado por uma única voz. O autor considerava impossível conceber o homem desarticulando-o da sua relação com o outro, justamente porque, esse, ao externar suas ideias, simbolizadas nas diversas formas de comunicação, possibilita a complementação; o entrecruzamento de vozes; a alteridade como princípio de identidade, uma vez que, “os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus” (FARACO, 1996, p. 125).

Com o olhar voltado para esse prisma, defende-se que a ação volitiva entre os sujeitos responsáveis pela mediação em educação a distância deve ser respeitada, sem perder de foco que a natureza de qualquer entendimento e consenso entre seres humanos é constituído por meio do diálogo. É nesse sentido que Bakhtin (2003), ao admitir essa prática universal, coloca em destaque a razão dialógica como condição de transformação sócio-cultural do indivíduo.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p.348).

O posicionamento do referido autor tem repercutido nos fatores metodológicos das várias ciências humanas (TODOROV, 2010). Entretanto advoga-se nessa mesma concepção por acreditar que é por meio da conversação, troca de ideias e diálogo, que o ser humano tem condições de aprender e crescer culturalmente, enquanto cidadão e pessoa responsável pela transformação social.

Por essa credibilidade, admite-se que a base conceitual anunciada por Bakhtin, deve ser o princípio norteador pedagógico durante o planejamento, construção e condução do trabalho docente em educação a distância, uma vez que,

“o diálogo implica e gera um pensar crítico que é a base da comunicação, reciprocidade que não pode ser rompida, elemento fundante da verdadeira educação” (MARINHO, 2009, p. 79).

Supõe-se, desse modo, que sem essa ação comunicativa seja impossível manter uma relação de reciprocidade pedagógica em educação a distância. Fato esse constatado pelos sujeitos desta pesquisa, pois vivenciaram a experiência ao longo de um percurso processual de criação de material didático, algumas vezes de maneira mais acentuada; em outras, de forma mais amena; entretanto, todos os discursos direcionaram-se para uma conexão de ideias construídas por meio de contribuição e colaboração entre pares.

Essa dinâmica interativa consignou-se, nas sessões reflexivas, quando todos os sujeitos de pesquisa e esta pesquisadora, ao analisar os depoimentos gravados nas entrevistas semi-estruturadas e no ambiente virtual-fórum, foram oportunizados a refletir sobre suas práticas com perspectivas de ampliar as estratégias didáticas desenvolvidas até o presente em educação a distância.

Comprovou-se essa constatação nas considerações feitas pelo professor LPTPT (2010), ao relatar sua experiência na primeira disciplina ministrada a distância.



Mesmo com todas as dificuldades daquele momento, vamos dizer inicial, houve colaboração porque quando se divide responsabilidade, quando se discute o processo e possibilita a todos participarem das discussões, observa-se que o diálogo já se faz presente e ainda por ser através desse diálogo que propicia a alunos, tutores e professor fazer uma refação, uma vez que isto leva você a repensar o seu objeto de conhecimento.

Nessa linha de raciocínio, Pesce (2003, p. 13) mostra que “através da dialogia, o outro me constitui e, ao mesmo tempo, é constituído por mim”. Assim, mais uma vez, o professor LPTPT (2010), ao postar na ferramenta interativa – fórum – registra sua concepção sobre a forma como deveria ser conduzida a produção de material didático em educação a distância, para atuar em equipe, como também enfatiza a importância da interlocução, envolvimento e valorização do colega docente nesse processo.



Eu e o outro, no momento da fala/interação, nos constituímos como SUJEITOS... E, para mim, a linguagem só tem sentido nessa relação... Desta forma, ela é entendida como um processo em que assumimos compromissos e entramos num jogo, que só se realiza no momento da interlocução. Desta forma, a linguagem é constituidora das relações sociais também. Ao falar/interagir, eu mostro os lugares sociais que eu ocupo: função/profissão;

minhas ideologias/pontos-de-vista; o que penso sobre o mundo; na relação com o outro auxiliando assim na percepção e intenção de melhores estratégias de trabalho didático-pedagógica na articulação dos saberes e conhecimentos que visem promover o aluno.

Essa fala, ao revelar tal postura dialógica, coloca em evidência um fazer docente com base na cumplicidade, companheirismo e vem a coadunar com o pensamento de Freire (1983):

[...] ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser da própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em 'seres para outro' por homens que são falsos 'seres para si'. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (1983, p. 43)

Observa-se que a perspectiva humanizada ainda é uma utopia nas atividades cotidianas em educação a distância, conforme revela a professora Mônica (2010), durante a conversação na entrevista semi-estruturada.



No caso dessa disciplina, foi uma das poucas, em que a professora era muito detalhista, sentou com a gente, mostrou o material que ia ser trabalhado nas unidades, explicou o plano de tutoria detalhado, falando do que tinha de cobrar dos alunos, a forma como seria avaliada as atividades, deu o gabarito de todas as questões, falou até onde nós poderíamos interceder, enfim deu todas as explicações, por isso, não foi difícil conduzir essa disciplina. Ainda teve mais um ponto positivo, quando acontecia algum imprevisto entrávamos em contato com ela e respondia de imediato.

Apesar de, nesse depoimento, não ser tão evidente o exercício dialógico entre os sujeitos, observa-se a necessidade de uma relação profissional fundada numa interação de sentidos simétricos e assimétricos para configurar o material didático em educação a distância, desprovidos de sentimentos hierárquicos de propriedade intelectual, de modo que não se faça distinção entre autor e co-autor mas, “penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento partilhado” (FREITAS, 1996, p. 173), resultando numa produção pedagógica conjunta de réplicas, valorizando o pensamento acordado por concessões recíprocas.

2.2 A questão autora sob a ótica docente

Segundo Mill (2010, p. 29), “a complexidade organizacional da EAD e a intensa dinâmica do trabalho pedagógico virtual ampliam a quantidade de parcelas em que é dividido o trabalho pedagógico na educação a distância”. Assim, compreender de que forma se processa na mente docente a autoria em educação a distância, no sentido de perceber o trabalho estratégico de produzir material didático permeado por ações didático-metodológica em parceria, foi premissa básica para esta pesquisadora.

Freire colabora na reflexão sobre esta questão, quando entende que, do jogo

[...] destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando às épocas históricas. É também, criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. E o fará melhor, toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais e reconheça suas tarefas concretas (FREIRE, 1983, p. 43).

Nessa lógica, se o homem tomar consciência desses valores culturais que se fundem, prevalecendo o sentido volátil e ao mesmo tempo unificador do conhecimento, percebe-se a tendência de representações biográficas na criação estética do material didático que se adapte à realidade digital de nossa época, construído com base no pressuposto de que

[...] O sujeito da intropescção-confissão está diante de mim (...) tenho um sujeito situado no interior do contexto do acontecimento existencial que nos engloba a ambos, e meu ato-resposta não deve isolá-lo do acontecimento; o futuro por vir do acontecimento nos liga um ao outro e determina nossa correlação (estamos um em frente do outro neste mundo) (BAKHTIN, 1997, p. 163)

Diante de tais circunstâncias, presume-se que seja pertinente analisar e refletir de que maneira o material didático para educação a distância distingue os personagens da obra didática, definindo a quem cabe o título de autoria na criação desse material. Convém, nesse sentido, buscar um aprofundamento teórico-conceitual, de modo que esclareça os elementos que posicionam a co-autoria na prática docente, em essencial na atuação em ambientes que requerem uma mediação comandada por uma equipe, como é o caso do sistema Universidade Aberta do Brasil, pois compreende-se que:

[...] com um só e único participante não pode haver acontecimento estético; a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que limite de fora, não pode ser transformada em consciência estética, pode apenas familiarizar-se mas não ser vista como um todo passível de acabamento. Um acontecimento estético pode realizar-se na presença de dois participantes, pressupõem duas consciências que não coincidem (BAKHTIN, 2010, p. 19 e 20).

A fala do autor indica sinais de uma construção marcada pela presença de mais de uma pessoa, ou seja, por mais de um autor. Pensamento esse, que revela possibilidades de coadunar-se com a produção didática para cursos *online*, realçando a metodologia com tendências para uma criação artística polifônica, assim entendida por Netto (2010, p. 68), como a “representação das consciências alheias não como elementos acabados, submetidos à palavra final do autor, mas como processos inconclusos, que não se acomodam a definições externas”, entretanto devem procurar preservar e respeitar os pontos de vistas individuais refletindo de modo consensual e igualitário as vozes pronunciadas.

Diante de tal percepção, acredita-se seja apropriado entender o que é ser autor de uma criação literária ou científica. Recorre-se, primeiro, à citação de Paranaguá e Branco (2009, p. 39), uma vez que a lei de direitos autorais nº 5.998, criada em 14 de dezembro de 1973, e atualizada na forma de Lei 9.610, em 19 de fevereiro de 1998 é categórica ao afirmar, em seu Art. 11, que “autor é a pessoa física criadora da obra literária, artística ou científica”.

Ao focar esse direito, soma-se ao que trata a legislação, o pensamento de alguns teóricos. Bakhtin (2010, p. 10) define o autor como o “agente da unidade tensamente viva do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta”; entretanto, deve-se dar atenção especial para o que defende o referido autor:

No mundo único do conhecimento não posso colocar-me como eu-para-mim em oposição a todos sem exceção – os outros indivíduos passados, presentes e futuros como outros para mim; ao contrário, eu sei que sou um indivíduo tão limitado quanto todos os outros, e que todo outro vivencia substancialmente a si mesmo de dentro, não se personificando essencialmente para si mesmo em sua expressividade externa. O modo como eu vivencio o eu do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio eu; isso entra na categoria do outro como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética (BAKHTIN, 2010, p. 35).

Isso mostra a complexidade da produção de material didático para EAD numa perspectiva colaborativa. Nesse raciocínio, para que a co-autoria seja

efetivada, faz-se necessário um despertar consciente por parte dos professores, tendo em vista que

[...] O trabalho de colaboração parte de um conceito diferente: não há divisão de tarefas, não se produz o conhecimento como se fosse uma cadeia de produção, a aprendizagem se constrói e se modifica de maneira social coletiva, onde não existe a concepção de autoria fragmentada (APARICI; ACEDO, 2010, p. 140)

Nessa concepção, retoma-se ao assunto autoria, observando a relação de efeitos e causas na construção do sentido, conforme comenta Tfouni (2008, p. 143)

Atribuir um sentido é trabalho do imaginário, da ideologia: fazer laço, estabelecer relações, ordenar, classificar, comparar, transformar este novo que perturba em algo sempre-já-lá (...) fixando assim por metáforas e metonímias, uma nova realidade transitória, que logo também se dissolverá sob o assédio incessante do real, do retorno do recalçado, daquilo que é impossível de se dizer enquanto tal.

Observa-se nessas entrelinhas a abertura que deve ser dada para proliferação de uma ideia, a partir de outra, sem, contudo, ignorar o estatuto da criação, afinal

[...] a posição que cada participante ocupa na totalidade do acontecimento, e essa totalidade não pode ser compreendida mediante o vivenciamento empático entre os participantes mas pressupõe um ponto de distância em relação a cada um e a todos juntos (BAKHTIN, 2010, p. 60)

Nessa lógica, advoga-se por essa relação de cumplicidade firmada no respeito ao limite da capacidade intelectual dos sujeitos envolvidos no processo de elaboração do material didático, de modo que haja uma consolidação de ideias e ao final os traços da autoria sejam identificados pelo pensamento uno e bilateral. Para entender essa situação, na prática docente, apoia-se em trechos relatados por professores nas entrevistas e citações de alguns teóricos.



Além dos professores envolvidos, a troca de ideias deve se dar com o grupo pedagógico da UAB, coordenadores de cursos, técnicos das tecnologias da informação, como sendo outros olhares, durante a elaboração do material.

Visualiza-se ao longo dos depoimentos transcritos a importância da relação profissional, para aqueles que exercem funções docentes com arrimo das tecnologias da comunicação e informação, pela valorização dada por Paulo Dias (2010) à definição de educação na *web*.

[...] o próprio conceito de educação em rede só atinge o seu verdadeiro potencial quando este se encontra a serviço da construção da

aprendizagem como um processo de criação e inovação realizado colaborativamente (DIAS, 2010, p. 234).

Em complemento a este pensar Langparole (2010) faz um pronunciamento em um determinado momento da entrevista, explicitando seu ponto de vista a respeito de quem cabe a responsabilidade de conceber o material didático para educação a distância e revela a multiplicidade de vozes inerentes a essa realidade, que de certo modo, pelo envolvimento intelectual de vários atores, concretiza-se em um trabalho co-autor.



Defendo que a responsabilidade de elaborar o MD deve ser da equipe, lógico que com o maior compromisso e responsabilidade do professor titular e ainda com a participação da coordenação do curso. Por quê? Tanto o professor quanto os tutores estão diariamente com os alunos intermediando, então não vejo como os tutores fiquem ausentes desta responsabilidade já que devem ter total conhecimento e domínio do que será discutido com os alunos. Por isso esse material deve ser construído pelo professor e tutores e nesse entremeio deveria ter também uma participação dos alunos. Investigar o que eles estão pensando, como poderia ser melhor, ou seja, ter o cuidado de ouvir a opinião dos alunos e a partir daí ir refazendo com a colaboração de todos. Digo isso pela experiência em um pólo, vejo que todos devem fazer parte do processo: professor, tutores, coordenador e os alunos dando o feedback para ajudar nesse processo.

Nota-se no desencadear das falas dos autores e sujeitos desta pesquisa que, naturalmente as possibilidades de uma produção co-autora começa a ser ampliada, inclusive com participações que extrapolam a atuação docente. Essa visibilidade é percebida em trechos postados no fórum por Langparole (2010).



[...] ao longo da disciplina tivemos o cuidado de ir questionando os alunos e perguntando onde sentiram mais dificuldades. Assim, fomos melhorando o material em diálogo constante e colaborativo, com a participação de todas as vozes.

E passa a ser enfatizada por Tfouni (2008, p. 145) quando afirma que

[...] gesto de autoria está em, ao mesmo tempo conter a deriva dos sentidos e subverter o significado já naturalizado do significante (...) remetendo-o a outra dimensão do sentido, ou seja, o de uma abertura para outros sentidos possíveis de se ligarem a esse significante.

Assim, nesse diálogo com os teóricos e atores docentes que participaram deste trabalho investigativo, fortalecem-se os vínculos da co-autoria, seja no âmbito de ressignificar sentidos quanto no processo de colaboração harmônica, reforçada pelo depoimento dado durante a entrevista, por uma das coordenadoras que atua

em um dos campus universitários no qual foi realizada esta pesquisa, responsável pela formação de professores em educação a distância.



Acredito que a responsabilidade ligada ao conhecimento é de competência do professor, mas compreendo também que os tutores poderão ajudar na estruturação do material didático [...] quando existe uma equipe fica mais fácil de acompanhar o professor no desenvolvimento da disciplina, claro colaborando com ele.

De forma a cooperar com essa concepção, acredita-se que o movimento natural de co-autoria entre professor e tutores se efetiva quando,

[...] a interdependência passa pela colaboração, cooperação, e sinergia do grupo em função do alcance de um mesmo objetivo comum, a construção do conhecimento pelo aluno (MILL, 2010, p. 28).

Ou ainda segundo Cunha, se,

[...] em um grupo ocorre a complementação de capacidades, de conhecimentos e de esforços individuais [...] para colaborar, um indivíduo tem que debater ideias (se comunicar), estar em sintonia com os outros participantes do grupo (se coordenar) e operar em conjunto no espaço compartilhado (cooperar). (CUNHA, et al. 2006, p. 234).

Supõe-se que essa comunicação compartilhada pode resultar em uma construção plural, desde que os sujeitos envolvidos nesse contexto tenham consciência de que “saber produzir material de qualidade é saber que a autoria é um processo, e não um produto” (PINTO, 2004, p. 209). Assim, ao propiciar um liame entre as vozes no texto, alargam-se as possibilidades de uma co-autoria no processo de produção de material didático para educação a distância.

2.3 Afinal: produção autora ou co-autora?

Entender, na dimensão pedagógica, que a produção de material didático em co-autoria tem relevância em educação a distância constitui a pertinência principal deste objeto de estudo, como forma de ampliar pesquisas e discussões nessa perspectiva e, posteriormente, internalizar essa dinâmica didático-metodológica em espaços acadêmicos que desenvolvem práticas educativas, com viés para a co-autoria.

Torna-se cada dia mais evidente, que a produção de material didático para educação a distância – diferente da educação na modalidade presencial –

“assemelha-se a um complexo mosaico da interferência de distintos sujeitos, em maior ou menor escala” (CHRISTOFOLETTI, 2004, 179) uma vez que, para o resultado final ser considerado satisfatório, requer o esforço de profissionais específicos, como web designer, programador, instrucional designer e coordenador pedagógico.

Nessa perspectiva, a escrita de textos em exercício coletivo, segundo (CHRISTOFOLETTI, 2004, p. 180), passou a ser exercitada a partir da Idade Média, ao ser permitido a outros autores tecer comentários nos prólogos, não obstante, nos dias atuais quando a internet propicia um avançar metodológico para expandir a educação pública em nível superior no Brasil, disponibilizando ferramentas interativas, que permitem somar esforços humanos e técnicos culminando em uma criação coletiva, o que se percebe nas instituições de ensino é certa resistência para desenvolver um trabalho em co-autoria.

Nesse sentido, Ramal (2006, p.194) deixa claro que o desafio do professor deste século é saber

[...] dialogar com as novas equipes de trabalho das escolas da cibercultura, nas quais webdesigners, videomakers, programadores, comunicadores e técnicos de informática passam a participar da tarefa pedagógica, produzindo em conjunto os materiais didáticos da pós-modernidade.

Ainda sobre essa ideia, Lis (2010) sujeito formador docente em EAD, ao ser entrevistada, demonstra sua crença na consolidação do professor coletivo, afirmando que isso, só acontecerá de fato se



[...] a equipe de produção tiver além dos professores, um diagramador, designer instrucional, web designer, coordenador de tutoria, tutores e revisor. Em suma a situação ideal é o envolvimento de todos no processo de produção de material didático.

Nessas circunstâncias, o registro legítimo de uma produção conjunta conforme as determinações feitas no Cap. VIII, do Art. 5º da Lei 9.610²², tratam dos direitos autorais sobre a obra literária ou científica dizendo o seguinte: “co-autoria - quando é criada em comum por dois ou mais autores (LDA, 1998), com a finalidade

²² LEI No 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.

Disponível em http://www.cultura.gov.br/consultadireitoautorais/wp-2010/06/Lei9610_Consolidada_Consulta_Publica.pdf. Acesso em 15 de out. 2010.

de tentar completar o outro e dele obter garantias” (CARREIRA, 2008, p. 17) tendo em vista que quando existe harmonia entre pares, cada “sujeito almeja e cria estratégias para retornar a um estado mítico de (es)fera perfeita, de ausência da falta”(CARREIRA, 2008), ressignificando o que está sendo traçado.

Essa preocupação constante com o alinhamento e cruzamento de ideias dos responsáveis pela mediação de disciplinas *online* é observada no texto descrito por Márcia (2010), na entrevista, quando relatou sua experiência na instituição de ensino na qual é responsável pelo processo formativo de professores em educação a distância.



Márcia

Quando tratamos da produção de material na nossa instituição no modelo adotado atualmente (UAB), procuramos sensibilizar e mobilizar a equipe docente para a necessidade de construir o material da disciplina de forma co-autora. A avaliação que faço desse exercício esses anos todos é bastante positiva, porque numa produção coletiva os professores têm a oportunidade de dividir tanto as responsabilidades, quanto os êxitos e fracassos obtidos posteriormente na execução da disciplina. Temos observado que os professores que desenvolvem essa prática, de pensarem juntos, pesquisarem juntos compartilhando e dividindo os conhecimentos, os resultados são satisfatórios junto aos alunos [...] a imagem que se tem do material construído dessa forma é que não é de professor A, B e C: esses professores podem até pensar diferente, mas na hora de idealizar o material o que vai ser ali concretizado é o pensamento dos três.

Esse mesmo pensar é vislumbrado por Lis (2010), ao afirmar na sua entrevista que não existe apenas um único responsável pela estruturação do material didático, mas professor autor; professor formador e tutores *se completam* e nesse movimento vão construindo, reconstruindo e dando evidência à co-autoria, considerando que

[...] toda fala resulta assim de um efeito de sustentação no já dito que, por sua vez, só funciona quando as vozes que se poderia identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e universalidade [...] esse é o silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que o sujeito estabeleça sua posição, o lugar de seu dizer possível (ORLANDI, 1998, p. 71).

É nesse quadro de formulação e reformulação conjunta de sentidos que, acredita-se, devem perpetuar as relações autoras na produção de material didático, de modo que possam beneficiar o processo educacional nos espaços universitários que atuam em educação a distância. Nesse sentido, Pinto em (2004), já defendia a seguinte ideia: “para que se possa promover a tão desejada autoria e co-autoria de

mensagens educacionais, é preciso favorecer a forma polêmica do discurso pedagógico nos diferentes níveis e instâncias educacionais”.

Disso tudo que foi visto, discutido e refletido a respeito de produção de material didático para EAD numa perspectiva co-autora, tira-se a indicação de que precisa ser analisado o perfil de professor que queremos formar: é admissível persistir na formação para utilização de estratégias pedagógicas que não condizem com a realidade social, bem como o emprego de estratégias pedagógicas que não condizem com a realidade social e histórica do mundo tecnologizado? Ou vamos tentar redimensionar esse saber, fazer e aprender educação que acompanhe esse movimento dinâmico, veloz e socializado, desprendido de valores individuais pela própria constância do ir e vir; buscar e respigar informações; significar e ressignificar sentidos oportunizado pela comunicação em redes digitais?

Caso exista essa predisposição para mudar paradigmas nas formas de aprender e ensinar, poderá vir a se confirmar o que prevê Tornaghi (2007)

[...] se pretendemos construir uma escola autora, que produz fatos e troca com seus pares, seu principal porta-voz deve ser o educador que nela atua. Cabe a ele a tarefa de produzir as inscrições com as quais o ente escola troca com outros actantes. Este é, portanto, um ente capaz de produzir inscrições, que desenvolve e amplia a experiência de autoria, de produção intelectual (TORNAGHI, 2007, p. 46).

Acredita-se que a partir desses questionamentos e previsões os docentes envolvidos em educação na modalidade a distância possam fazer escolhas, possam optar pelos melhores métodos, estratégias e didáticas de ensino que venham de fato a perpetuar em ações práticas articuladas a outros saberes, modificando a condução estética da prática pedagógica na contemporaneidade.

2.4 Estética da autoria

As modulações decorrentes das especificidades fluídas dos ambientes educativos *online* enveredam-se por um caminho de inseguranças e inconstâncias, características imanentes das tecnologias virtuais, haja vista estarmos situados em um mundo contemporâneo flutuante, “dentro da lógica da indeterminação, da não-perenidade, daquilo que é volátil, efêmero, incerto, instável e passageiro” (ARANTES, 2008, p. 22).

Tais referências possibilitam fazer uma análise mais apurada dessa mutabilidade e inconstância, vislumbrando a evolução tecnológica diante da agilidade da comunicação, como perspectiva de reformular concepções pedagógicas coerentes com os recursos ancorados pelas tecnologias da comunicação e informação.

Nesse contexto, desvelam-se particularidades de uma criação artística com viés pedagógico, delimitado por traços marcantes da época, sobrepuidos pela interatividade, assim entendida como

[...] processos interativos numa ampla gama de circunstâncias, que envolvem sistemas inteligentes, o que inclui uma conversa entre duas pessoas próximas ou, através de algum sistema eletrônico de comunicação, entre máquinas inteligentes, ou ainda entre pessoas e máquinas inteligentes. Trata-se de uma característica inovadora e uma reflexão a seu respeito pode contribuir para o entendimento da arte contemporânea (FOGLIANO, 2008, p. 120).

Nessa perspectiva, em EAD, na arte contemporânea, entende-se a concepção de um produto cultural como algo que deve ser elaborado e desenvolvido pensando a *morfologia*, como também a “fisiologia do sistema que vai configurar o conjunto de caracteres educativos numa mútua relação de influências entre o homem e o ciberespaço” (DOMINGUES, 2008, p. 53; 63), objetivando um fazer artístico que possibilite um elo de comunicação entre interfaces midiáticas, conteúdo e sujeitos da aprendizagem, ou seja, um exercício dialógico.

Recomenda-se, dessa forma, pensar uma criação estética refletindo as considerações feitas por Todorov (2010), ao prefaciar uma das obras de Bakhtin²³

[...] mais do que “construção” ou “arquitetônica” a obra é acima de tudo heterologia, pluralidade de vozes, reminiscência e antecipação de discursos passados e futuros; cruzamento e ponto de encontros; ela perde de repente sua situação privilegiada (2010, prefácio).

Com esse olhar estético, Márcia (2010), sujeito desta pesquisa, em uma das respostas concedidas na entrevista semi-estruturada, de certa forma, pontua os componentes pedagógicos, que devem ser mentalizados, além de enfatizar a importância do trabalho coletivo, que de fato subsidie a aprendizagem.



Márcia

Quando pensamos em produção de material didático temos que ter foco em nossos alunos, que serão os receptores desse material. É necessário que se tenha em mente todos os **objetivos** que deverão ser alcançados

²³ Prefácio a *Ensaio sobre a obra de Dostoiévski* - Estética da criação verbal (2010, XXX) – tradução de Maria Ermantina de Almeida Braga Galvão.

com este material, e o **público** que ele deverá atingir. Produzir coletivamente ou individualmente? Depende da **proposta** a que se deve atender. No caso específico dos cursos da UAB **o professor não é o único responsável pela condução da disciplina**. Eis a grande diferença! Ele terá ao seu lado os **tutores** que acompanharão todos os alunos durante a oferta da disciplina, e é aí que consiste a diferença. Como então produzir sozinho para trabalhar coletivamente? Não há sentido. Neste caso a **produção tem que ser compartilhada** pelos responsáveis com o processo de ensino-aprendizagem.

Ao esboçar esses indicadores, os depoimentos abaixo transcritos, das professoras Márcia e Sarita, acredita-se, vinculados à uma experiência docente em educação a distância, apontam ainda outros elementos que devem ser considerados no processo de criação didática do material.

No caso da professora Márcia (2010), traz como complemento à sua fala anterior alguns aspectos de estrutura metodológica que devem ser priorizados:



1. Linguagem - ao elaborar o material a mensagem deve ser conduzida para o aluno, ou seja, deve ter clareza;
2. Dinamicidade – o material deve também privilegiar o movimento, não pode ser um coisa estanque, parada para que o aluno não veja e leia só textos escritos;
3. Nível do material – não pode ser um nível muito elevado, mas que esteja compatível com o público ao qual se destina;
4. Quantidade de texto – que não seja cansativo, mas que motive o aluno à leitura em busca de novos conhecimentos.

Em outra oportunidade, a professora Sarita (2010), ao analisar durante a sessão reflexiva, a ausência dessa prática no cotidiano da educação a distância, considerou na sua fala os seguintes pontos:



Olha se realmente houver uma identidade muito boa entre o professor e o tutor o trabalho vai ficar maravilhoso. Mas se não houver só para constar não vai dar. Sabe por quê? Porque vai o embate de opiniões aí vem àquela história, para se ver livre da coisa vai de qualquer jeito. Se houver uma interação boa ou uma comunhão muito boa de ideias das pessoas envolvidas; se elas se entendem bem, se realmente elas têm um ponto de vista que se identificam bem com os temas da disciplina deve resultar numa produção muito boa, **pois com autoria não se impõem, você só pode ser autor e co-autor se esses professores tiverem uma certa identidade.**

As revelações aguçam nossos sentidos para pontos relevantes que devem ser analisados quando se dispõe trabalhar esteticamente um ambiente virtual em co-autoria, conforme cita (BAKHTIN, 2010, p. 25):

[...] não se pode interpretar as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-as a uma contradição, luta, discussão, desacordo. A concordância é uma das formas mais importantes das relações dialógicas (...) trata-se de um determinado acontecimento dialógico nas relações mútuas entre os dois e não de um eco.

Desse modo, deve-se ter o cuidado de observar que: “a atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração” (BAKHTIN, 2010, p. 25), ter consciência da nossa posição enquanto profissional da educação que não mais lida com “giz e quadro-negro”, mas com as interfaces midiáticas; que somos formadores da contemporaneidade e por isso

[...] sujeito clivado, fragmentado, mas a consciência se mostra como um ponto mais definido. A consciência se coloca como um conhecimento de si mesmo, domínio dos limites pessoais. A consciência se configura igualmente na interface com o outro: ter consciência é exibir uma certa habilidade ética de perceber as pessoas e as situações, e de relacionar-se com elas. A consciência confere nitidez à subjetividade humana e, por contraste, ajuda a visualizar a alteridade (CHRISTOFOLETTI, 2004, 127).

E essa alteridade nada mais é que vislumbrar tais perspectivas, conforme contribui (BAKHTIN, 2010, p. 25)

[...] acreditar que o fato de eu dar importância, ainda que infinitamente negativa, a minha determinidade, de eu, em linhas gerais, colocá-la em discussão, isto é, o próprio fato de eu ter consciência de mim na existência já sugere que não estou no auto-informe, que me reflito axiologicamente em alguém, que alguém está interessado em mim, que alguém precisa que eu seja bom.

Ao mergulhar nessa realidade, almeja-se que esses profissionais fiquem sensíveis à necessidade de atuarem em redes digitais que segundo Dimantas (2010, p. 20), propicia “uma dinâmica que está sempre na ação, na necessidade de composição, na ideia de que sempre é possível ter um bom encontro numa relação para produzir algo junto”, ação essa, que reverbera e desvela-se como uma composição co-autora.

2.5 Sinopse

A evolução acelerada das tecnologias da comunicação e informação, pela sua característica colaborativa, cada vez mais alarga o conceito de propriedade individual da autoria. Nesse sentido, o terceiro capítulo desta dissertação tentou, em diálogo com as várias falas que foram inquiridas e analisadas dos sujeitos de pesquisa, conhecer o verdadeiro sentido da autoria e verificar as possibilidades de uma prática docente baseada no diálogo.

Em síntese, os depoimentos dos entrevistados apontam elementos que constataam a necessidade de uma produção didática para EAD, em co-autoria.

Considera-se assim que, essa ideia, por requerer do professor uma reflexão sobre transformar sua própria prática profissional, “o que não pode acontecer sem uma análise do que é feito e das razões para manter ou mudar” (PERRENOUD, 2002, p. 62), envolve diretamente elementos vinculados a sua formação, assunto a ser melhor apresentado no próximo capítulo.

SABERES DOCENTES E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM EAD

Há uma pluralidade na relação do homem com o mundo (...) a sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia [...] ademais, é o homem, e somente ele é capaz de transcender. (PAULO FREIRE, 1983, p. 40)

3 FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DIDÁTICA EM EAD

A palavra pluralismo, citada por Freire (1983), na atual sociedade do conhecimento amplia-se de tal modo, que se chega a perceber o movimento de inquietude docente nos ambientes educacionais, para se ajustarem às novas formas de criar e recriar, conectados em redes, haja vista, a condição de principiante para atuar em ambientes *online* “induz em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma abertura para reflexão” (PERRENOUD, 2002, p. 62) e conseqüentemente de inovação da sua prática docente.

Crê-se que, isso se dá porque, os professores premidos, introspectivamente, por sentimentos de conservação às práticas tradicionais de ensino, sentem-se confusos com a transcendência pela qual passa o sistema educacional brasileiro, visivelmente influenciado pelas tecnologias de informação e comunicação, uma vez que os meios de difusão, publicização e interação por elas ofertados influenciam os mais diferentes tipos de saberes. Essas mudanças circunstanciais prescrevem que o “professor online precisa aprender a trabalhar com tecnologias sofisticadas e tecnologias simples; com internet e banda larga e com conexão lenta” (MORAN, 2006, p. 43)

Por essas especificidades, acredita-se nas metamorfoses provocadas pelas interfaces de comunicação tecnológica no processo cognitivo humano, ao mesmo tempo em que se entende a timidez e discreta rejeição dos professores para professorar em ambientes midiáticos. Nesse entendimento prévio, este capítulo discorre sobre alguns aspectos relativos à formação continuada docente, além de revelar cenas registradas em depoimentos desses protagonistas, vivenciadas nos espaços universitários, nos quais foi levantado o problema desta pesquisa em consonância com o urdir dos elementos imbricados no exercício de educar a distância.

3.1 Análises, reflexões, questionamentos e troca de ideias

Ao permitir analisar e refletir sobre os questionamentos durante um processo de formação continuada buscou-se esboçar objetivos, ideias e partilhamentos dos sujeitos que vivenciaram, de maneira por vezes apreensiva, outras vezes ansiosa, o desafio a que se lançaram, para conviver pedagogicamente com o mundo tecnologizado.

Para tanto, foi necessário prover-se de atitudes ousadas e inovadoras que excedessem os limites de algo que já está estabelecido, adotar uma postura de transcender a linha demarcada por um conhecimento imutável, acomodado a situações cotidianas, permeadas pelo convencional, uma vez que se faz necessário entender que

[...] o professor nesse momento mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo que já conhecera (PERRENOUD, 2002, p. 19)

Torna-se possível fazer essa analogia por meio das expressões verbalizadas por um dos sujeitos desta pesquisa no ambiente virtual, preparado exclusivamente para esse processo de investigação, ao exaltar sua voz para falar sobre sua participação no processo formativo.



Olha, foi terrível!!! Primeiro juntou a minha insegurança, em utilizar o recurso, o computador, o espaço virtual e também eu não dominar aquelas ferramentas. Para mim foi uma tempestade cerebral, foi uma confusão total e eu tentava primeiro afastar o pavor. Segundo, eu tentei procurar ver como eu iria utilizar aquelas ferramentas dentro do assunto que já estava na minha cabeça.

Considera-se compreensível o receio da professora, uma vez que organizar uma sala de aula online vai além do conhecimento teórico: exige o domínio dos aparatos tecnológicos que potencializam a prática docente com a aprendizagem. Essa composição pode ser entendida não apenas como

[...] conjunto de ferramentas infotécnicas, mas também um ambiente que se auto - organiza nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os objetos técnicos que interagem e afetam-se mutuamente ao longo do processo de construção do conhecimento (SILVA, 2010, p.219).

Diante das perceptíveis inovações estratégicas nas formas de ensinar, as instituições de ensino superior em Alagoas, que atenderam ao edital nº 01 de 26 de dezembro de 2005 – MEC/SEED²⁴ assumiram também o compromisso de preparar seu corpo docente para atuar em ambientes virtuais, sitiados por fios e nós engendrados em redes informatizadas. Assim, a partir de 2006, os pioneiros na implantação de cursos a distância no Estado de Alagoas, para atender à proposta do programa Universidade Aberta do Brasil, tiveram os primeiros contatos com as ferramentas midiáticas que possibilitaram a construção do conhecimento em espaços com potenciais capacidades interativas de aprendizagem.

Nesse sentido, enfatiza-se que o processo formativo, aqui disposto, foi sublinhado na intenção de expressar a que se propôs o projeto de formação concebido e desenvolvido em exclusividade para educação na modalidade a distância nas duas instituições de ensino superior de Alagoas.

Pelas marcas singulares da educação a distância, traduzidas pelo conjunto de elementos midiáticos interativos, ignora-se a pretensão de distanciar nesse processo, os saberes dos professores adquiridos ao longo de sua trajetória docente, mas valorizar sua história de vida profissional, sem perder de vista que “todo saber implica um processo de aprendizagem e formação” (TARDIF, 2010, p. 35), por esse entendimento, planeou-se a continuidade da formação docente no CAPACITA II.

Nesse alinhamento ético, foi configurado e executado o projeto de formação que possibilitou idealizar, iniciar e caminhar este trabalho científico. Todo o desvelo de seguir adiante, no desafio de educar, despontando para outras perspectivas metodológicas, o projeto de formação teve, na proposta do seu desenho pedagógico, a intencionalidade dos que se debruçaram na sua efetivação. Os depoimentos que serão citados, em paralelo ao planejado e ao diálogo com alguns teóricos, acredita-se ser o fio condutor para contribuir com futuros planejamentos, no tocante à formação continuada docente em educação a distância, assim entendida como

Processo de aprendizagem onde os educadores retraduzem sua formação anterior e adaptam a profissão. Os educadores descartam o que lhes parece abstrato ou sem relação com a realidade vivida e preservam o que

²⁴ O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação a Distância publica o Edital de chamada pública para seleção de pólos de apoio presencial e instituições públicas federais de ensino superior, para oferta de cursos na modalidade a distância, com o objetivo de fomentar o programa Universidade Aberta do Brasil.

pode lhes servir para resolver problemas da prática educativa. Por isso, a importância da formação continuada, onde damos sentido teórico ao novo (PICETTI, 2008, p. 31)

Nessa direção, o projeto de formação continuada, planejado para ser desenvolvido junto aos professores que atuaram no Sistema Universidade Aberta do Brasil, no âmbito do estado de Alagoas²⁵, no seu contexto descritivo, justifica:

[...] considerando que os professores devam se constituir como sujeitos coletivos para se envolverem nas ações da modalidade a distância e que via de regra possuem pouca experiência no planejamento e execução requeridas por essa modalidade, torna-se necessário desenvolver um processo de capacitação continuada para que eles possam se apropriar, de forma coletiva, dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a preparação de material didático e o desenvolvimento de suas competências (2009, p.1)

Diante das considerações feitas, almeja-se que toda proposta de formação para atender à demanda profissional do mundo globalizado, possibilite uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento de habilidades docentes, calcada numa dinâmica de diálogo que propicie a crítica e autocrítica da prática pedagógica. Nessa crença, chama-se a atenção para o mérito dado ao termo *coletivo*, pelo caráter distinto em que situa a ação docente em educação a distância, apresentada por Belloni (2008, p.81):

[...] a característica principal da educação a distância é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva, a começar pelo atores envolvidos no processo educacional. São eles: coordenadores de cursos, professores autores, professores formadores, professores tutores a distância e presenciais e coordenadores de pólos presenciais.

Nesse formato constitutivo, apresenta-se a proposta metodológica que fundamentou a formação docente em EAD, numa perspectiva integradora entre teoria/prática, composta por quatro módulos, distribuídos em **80 h de formação**.

O primeiro deles, designado **Reflexão Conceitual em EAD**, em que foram discutidos os fundamentos, as teorias e, sobretudo, o conceito de aprendizagem on-line, sendo ofertado para todos os participantes do Sistema UAB/AL.

Em seguida o segundo módulo, nomeado **Vivência no Moodle**, no qual foram apresentadas as diversas visões dos vários atores do ambiente Moodle (visão do administrador, do professor, do aluno e do tutor), bem como as ferramentas que seriam disponibilizadas para a criação dos cursos e para o exercício das atividades docentes e discentes. Este módulo foi igualmente oferecido para todos os participantes, com um maior aprofundamento para os professores e tutores.

²⁵ CAPACITA II - Projeto elaborado e desenvolvido por uma equipe docente formada pelos coordenadores da ação formativa de duas instituições de ensino superior de Alagoas.

O terceiro módulo, intitulado **Vivências Pedagógicas**, em que foram realizadas oficinas criativas a partir de uma apresentação teórica por especialistas nos domínios propostos, seguida de uma concepção dos protótipos desenvolvida pelos professores em capacitação. Esses protótipos obedeceram a uma matriz geradora relacionada a produto/atividade/ferramenta selecionada na plataforma. Esse módulo prioritariamente foi oferecido para professores autores e formadores, bem como para tutores, entretanto contou com a participação de outras pessoas interessadas na área das tecnologias.

O quarto módulo, **Consolidação do Material**, teve por objetivo averiguar a qualidade do material produzido durante o terceiro módulo. As produções foram submetidas a um processo de validação efetuado por grupos focais, previamente selecionados nas duas instituições de ensino superior do estado de Alagoas.

Finalmente, os materiais de cada curso reunidos por semestres foram sistematizados em suporte de mídia digital (CD ROM). Essa ação contribuiu para a divulgação e utilização desses materiais junto aos estudantes diretamente envolvidos nos cursos, bem como para outras IES interessadas nas temáticas apresentadas, colaborando, dessa forma, para subsidiar a biblioteca virtual do Sistema UAB.

À luz dessa proposta, contempla-se a formação continuada docente como adoção de novas práticas, num movimento de reflexão, alimentação e retroalimentação do conhecimento em confronto com pontos de vistas de outros professores. Desse modo, a equipe de elaboração e execução do projeto despreendeu desde o primeiro momento presencial, seguido de acompanhamentos pedagógicos semanais, todo um esforço temporal de sensibilização e mobilização junto aos professores e tutores, uma vez que se julgava necessário:

[...] o acompanhamento das interações no âmbito da formação continuada de educadores, que se utilizam dessas tecnologias na sua prática docente, tendo como objetivo evitar que um paradigma, já superado da educação tradicional, ganhe espaço nessa nova aprendizagem. (COSTA; PINTO; 2008, p, 33).

Analisando por esse prisma, procurou-se no decorrer do CAPACITA II, sensibilizar os professores para a necessidade de uma ação pedagógica alicerçada na troca de conhecimento, diálogo e interação, redirecionando o paradigma convencional. Nesse sentido, Pesce (2007, p. 157) defende que em um projeto de formação, as interlocuções devem privilegiar

- a interação digital comprometida com a reflexão do professor em formação, sobre os conceitos trabalhados, o próprio percurso no curso e o contexto educacional;
- a atribuição de significado ao objeto do conhecimento em questão, mediante estreita articulação entre os conceitos trabalhados no curso de formação e as experiências do cotidiano da escola.

Embora a intenção dos mediadores desse processo de formação continuada em educação a distância harmonize-se com o da autora, percebe-se nas falas dos

sujeitos de pesquisa como foi complexo desenvolver habilidades docentes que se adequassem a uma modalidade organizacional curricular utilizando outras estratégias, recursos e ferramentas didáticas.

MÔNICA (2010) – Expõe sua opinião no ambiente virtual (fórum) sobre alguns aspectos que precisam ser analisados pelos “juízes” da ação formativa em EAD, nas instituições de ensino.



Mônica

O período de formação, de capacitação como “eles” chamam, primeiro eu acho um período muito curto. Como o tempo era muito limitado, foi tudo muito difícil e corrido. A minha impressão é que nessa capacitação a gente ia ter uma visão geral do funcionamento, de toda a estrutura da UAB e de conhecer de tudo um pouco [...].

SARITA (2010) – Ao ser entrevistada deixa transparente, no seu relato, como naquele momento, o domínio das tecnologias ainda era tão incipiente, a ponto de causar “medo, pavor”.



Sarita

[...] fica difícil dizer qual era a minha expectativa, porque tenho até vergonha de dizer. Eu realmente tinha pouco domínio e eu notei que o pessoal quando dava o treinamento já supunha que você tinha uma iniciação... eu acho, porque quando começavam a falar e que eu não dominava nem a tecnologia eu dizia: meu Deus! Eu estou muito defasada, eu não era nem para estar aqui nesse negócio, até os termos que falam eu não sei bem o que é que é.

A partir desses depoimentos, cabe uma reflexão mais apurada sobre as relações de saberes e a materialização do trabalho docente no campo de ação relacionado à mediação tecnológica, o que se leva a crer que isso se dá devido

[...] o professor se vê forçado a assumir novas competências; a demonstrar determinadas habilidades; a mudar rotinas e condutas pedagógicas; a rever valores, conceitos e práticas devido à celeridade do mundo do trabalho e das transformações sociais, econômicas e tecnológicas que emergem nesta contemporaneidade (NUNES & MONTEIRO, 2007, p.21).

Percebe-se, com essa realidade, que o professor para atuar em espaços virtuais de aprendizagem precisa ao longo do processo formativo articular os conhecimentos teóricos e práticos, valorizando as novas formas de aprender e ensinar, de modo que seja possível transpor didaticamente sua interlocução docente.

Para além de, esse galgar do professor, os responsáveis pela ação formativa em educação a distância, em contrapartida, devem analisar, refletir,

identificar, cooperar e colaborar com esses profissionais como forma de minimizar as dificuldades para planejar recursos que possibilitem uma mediação *online*.

Nessa perspectiva, a professora Márcia (2010) na sessão reflexiva fez uma retrospectiva das ações estratégicas desenvolvidas no início dos cursos em educação a distância, ofertados na instituição na qual atua como responsável pelo processo formativo.



Eu lembro que quando começamos os cursos, no momento presencial do curso de formação, orientávamos as equipes para produzirem o material juntos. Ao longo desse processo que acontecia virtualmente, íamos acompanhando essa produção nos encontros pedagógicos, que realizávamos quinzenalmente. Nesses momentos, em conjunto (professor, tutores, coordenadores de curso e tutoria e a tecnologia) analisavam, discutiam e sugeriam como melhorar ou adequar aquele material, para ofertá-lo a distância. Por um determinado tempo, conseguimos fazer isso muito bem porque só tínhamos um curso sendo ofertado. De lá pra cá, com a expansão de cursos e em consequência de disciplinas não temos mais condições estruturais e pedagógicas para dar continuidade a este trabalho.

Percebeu-se nessa retrospectiva, que a mesma ao retornar às salas já vivenciadas refletiu “não apenas sobre sua prática, mas analisou e questionou as estruturas materiais de trabalho e os limites impostos à prática” (IBIAPINA, 2008, p. 69), explicando como e por que mudar. Prosseguiu sua fala reflexiva fazendo as seguintes sugestões: “então, duas coisas acredito que devemos fazer para continuar o trabalho em equipe” (Márcia, 2010):



1. Retomar a essa dinâmica pedagógica na produção de material. Lembro que naquela época aplicamos inclusive um questionário com os alunos para verificar quais estavam atendendo melhor as suas expectativas. As disciplinas, elaboradas em parceria foram as mais bem aceitas por eles.
2. A segunda coisa que agente tem que ver é a questão pedagógica. Quando você pensa a produção de material, tem que planejar pensando no resultado final que é a aprendizagem do aluno. Então temos que desenvolver e executar esse material, refletindo o tempo todo sobre a aprendizagem do aluno e para isto tem que ter um acompanhamento pedagógico, a partir do momento que este material está sendo elaborado e se estende durante toda a execução da disciplina, isso enfatizo, com uma análise e reflexão pedagógica. Por quê? Cada um assume seu papel nesse trabalho, ou seja, professor com a responsabilidade maior de elaborar o material e ainda mediar a disciplina, mas sempre em discussão com os tutores; a equipe da tecnologia também presente no momento da elaboração e execução, dando o suporte técnico para a equipe docente e o coordenador do curso observando o desenrolar da disciplina como um todo e mais a figura do pedagogo que fará análise e avaliação de todo esse percurso. Essa sugestão acredito, talvez atenda as especificidades para o modelo de EAD que trabalhamos hoje, de modo que venha atender ao projeto dos nossos cursos. Para isso será necessário, replanejar todas as ações e reforçar a equipe gestora no departamento.

Esses mesmos sinais de mudanças estratégicas são traduzidos na voz da professora Lis (2010). Em alguns momentos da sessão reflexiva, instiga aprofundar mais os discursos nessa perspectiva.



Eu acho sim que existe essa possibilidade. Se o grupo observa que ajuda do tutor na elaboração do material didático favorece o processo de ensino aprendizagem, uma vez que esse é o grande objetivo do material, ou seja, ele deve tentar alcançar o objetivo maior que é levar o conteúdo para o aluno que está na ponta (...) agora eu vejo ainda que tem de se caminhar bastante, é algo que deve ser amadurecido, porque nós não temos no inconsciente coletivo de que o professor não constrói o material sozinho, então isso é uma grande oportunidade de ampliar essa discussão (...) As interações se confirmam nas nossas relações.

Em outros momentos expressa com ênfase as marcas da autoria, indicando as possibilidades de um trabalho docente em co-autoria, uma vez que nessa conjuntura educacional, muitas mentes estão envolvidas com a produção intelectual.



As interações se confirmam nas nossas relações, seja na gestão ou em outras instâncias pedagógicas. É preciso entender que a educação é um grande sistema e que isso nos torna mais democrático. Temos que estar mais junto um do outro, mas se não existir uma boa gestão de unidade/curso onde as interações aconteçam a partir das coordenações, ou seja, se não existir uma fala intensa entre professor, tutores e coordenações o aluno vai ser prejudicado totalmente (...) estamos juntos no mesmo caminho e esse caminhar passa pela interação e autoria e autoria está ligada a questão da interação. O professor online já não é um ser que domina sozinho, o conhecimento ali é trazido por mais de uma pessoa, porque existe uma produção co-autora.

Nesse sentido, achou-se pertinente apresentar e meditar sobre o que falam alguns teóricos. Primeiro Rezende (2006, p. 137) traz a seguinte colaboração:

[...] o desafio que se coloca é o de mobilizar as capacidades estratégicas de mediação pedagógica de forma “controlada” (e não automaticamente ou por “pura intuição”) e isto implica fixar objetivos ou metas; identificar estratégias adequadas ao domínio do conhecimento; selecionar os recursos e tecnologias mais eficazes para solucionar criativamente os problemas.

Adicionou-se a essa reflexão, o texto imagético, exposto a seguir, idealizado por Pinto (2004, p. 170) o qual possibilita, neste momento de alargamento do sistema de educação a distância, um repensar científico, estratégico e pedagógico da essencialidade da tecnologia de ponta, em consonância com o desenvolvimento das competências e habilidades docentes para saber como e quando utilizar os recursos midiáticos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, as imagens textuais (fig. 04) transcrevem de modo transparente e objetivo a proposta teórica criada por Belloni (2001), sobre a dimensionalidade da

formação do professor que deve ser valorizada, respeitando essa fase de transição pedagógica que acontece de forma contínua e sutil.

Figura 5 - Dimensões da Formação do Professor



Fonte: PINTO (2004, p. 170)

Essas dimensões, em paralelo com os conhecimentos demonstrados pelos sujeitos de pesquisa, dão indícios claros de que o saber do professor não é estático, limitado e muito menos concluído. Observa-se que está em constante movimento, tendo em vista sua prática não está resumida a uma função anteriormente formada, mas vinculado às múltiplas articulações que faz no contexto em que está inserido.

Como forma de ampliar a discussão nesse sentido, Tardiff (2010) colabora com o seguinte pensar conceitual.

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIFF, 2010, p.36).

Cogita-se que foi nesse raciocínio pluralista, pelo devir com a profissão, ou talvez por acreditar que a tecnologia por si só não oportuniza a aprendizagem,

confiantes de que o professor continuará sendo, em todas as circunstâncias, o mediador, isso levou os participantes do projeto de formação continuada em EAD de Alagoas a abraçarem a causa de atuarem no território das estéticas tecnológicas que norteiam o ensino/aprendizagem na modalidade a distância, até então sem conseguir entender que a “tecnologia das tecnologias é o professor. Nada o substitui, nem as novas tecnologias” (DEMO, 2010).

Para complementar esse pensamento do autor, dois sujeitos de pesquisa durante a sessão reflexiva, discutiram quais recursos metodológicos e tecnológicos devem ser inseridos na proposta de uma disciplina. Transcreve-se abaixo, trechos dessa conversa.

Professor LPTPT (2010), deixou transparente na sua fala que o professor, continua sendo o ator principal na sala de aula, seja ela presencial ou a distância.



[...] Então podemos ter uma produção de material que eu não esteja face a face e que eu busque contornar com o diálogo, entretanto insisto: eu posso ter uma produção de material, mesmo que use metodologicamente todas as ferramentas, se não acontecer essa relação dialógica entre professor/aluno/tutores, não vai funcionar...eu acho que vai ficar a produção de material pela produção de material.

A professora Rosa (2010) interferiu falando:



[...] professor, a produção do material é um dos elementos. Ele deve provocar o aluno ao diálogo, vejo que o diálogo acontece naturalmente quando os sujeitos são instigados a isso e aí devemos pensar quais são os recursos ou textos que propiciam essa dinâmica.

Observou-se nessa reflexão em grupo, como esse processo contribuiu com os professores (inclui-se nesse contexto a pesquisadora), no sentido de repensar suas atividades educativas, pelo modo como a troca de ideias instigou o diálogo, com um questionamento feito pelo professor LPTPT (2010): “observe que, se no ambiente tiver materiais utilizando *softwares* fantásticos, bonitinho, lindão, *mas* não tiver uma relação entre os sujeitos como fica”? Nesse sentido, Rosa (2010) volta à cena e esclarece: “é disto que estamos falando, senão vamos copiar o que se fazia no ensino a distância, onde o material era aquela coisa de instrução programada. O que muda aí é a prática do professor”.

Espera-se que, o professor desperte para uma nova realidade de educação a distância no formato *online*, que vislumbra

[...] inúmeras formas de desenvolvimento e uso de recursos, tecnologias e metodologias que ampliam a autonomia do aprendiz e constituem-se em uma nova forma de pensar o currículo, os conteúdos, e os materiais para o processo educativo (BARROS; OKADA, 2010, p. 165).

E, nesse raciocínio, procure adaptar-se às novas concepções da prática educativa, propiciando a si mesmo uma reversão de valores e culturas docentes direcionados, quase sempre, para ações individuais, acatando outros modelos pedagógicos sintetizados em ações articuladas e integradoras entre os diversos atores envolvidos no processo didático-pedagógico.

3.2 Estar aberto para educar em sistemas abertos

O significante aberto tem como significado: descerrado; acessível; receptivo às ideias novas - espírito aberto. De certa forma, esta terminologia vem a confirmar o que defende Belloni (2008, p. 29) ao tratar da educação que se molda as mudanças sócio-econômicas dos últimos tempos, uma vez que apresenta características de “flexibilidade, abertura para atuar em sistemas que possibilitam o uso de meios técnicos e maior autonomia” para os que procuram integrar-se às novas estratégias de ensino.

Observa-se que esse conceito tem conotação paradigmática por parte dos que trafegam pelo caminho do ensino na modalidade a distância. Os discursos proferidos, nesse sentido, trazem em sua linguagem a orientação para mudar atitudes e posturas na prática docente, uma vez que a educação, mediada pelas tecnologias da comunicação e informação, promove alterações intensas nas funções desempenhadas no processo de ensino-aprendizagem. Configura-se em interação permanente entre todos os sujeitos envolvidos e os conteúdos direcionados a socialização do conhecimento, conforme atesta Santos (2009, p. 290):

[...] em essência, o sistema aberto abrange mais do que simplesmente o aprender. É um sistema que também enfoca como ensinar e traz consigo uma vasta gama de metodologias e técnicas de ensino. A educação aberta, portanto, engloba as práticas de aprender e ensinar. É mais abrangente do que somente um enfoque na aprendizagem; diz respeito a um sistema educacional que envolve o professor, o aluno, a instituição e o contexto (SANTOS, 2009, p. 290).

Nessa perspectiva, a natureza pela qual é conduzida a educação, encaminhado-a para outro padrão cultural de ensino, tendo como antecedentes didático-pedagógicos a aprendizagem baseada em redes digitais, é considerada por Peters (2005, p. 80) como “promissora porque disponibiliza novas dimensões de empenho pedagógico na educação a distância”. Essa visão pedagógica denota já ser uma preocupação atual dos docentes e gestores que atuam em EAD.

ROSA (2010) – Percebeu, de forma nítida, que não se deve copiar a experiência do ensino convencional e aplicá-la na modalidade a distância.



[...] ser docente com uma experiência presencial e transferi-la na íntegra para educação a distância é o que a gente tem receio que aconteça. Mas o que agente percebe é que se o professor não se voltar para o dialógico, assumindo um outro papel que vai além de expositor e avaliador de atividade ele simplesmente vai acabar com a modalidade. Aí o que é fundamental na metodologia é a autonomia na construção do conhecimento já que a modalidade com a internet permite isto. Se direcionar o foco para exposição e informação trazidas do presencial, talvez seja o grande problema em EAD. É importante que se perceba que é uma relação diferenciada, é dialógica, porque a gente não vai passar para o aluno a informação, mas provocar o aluno para construir o conhecimento com o diálogo.

MÁRCIA (2010) - Como gestora de um dos lócus no qual foi realizada esta pesquisa, registra no ambiente virtual (fórum) a importância de dar um tratamento diferenciado para o material didático produzido, utilizando a variedade de mídias disponíveis em redes digitais.



[...] Quando o professor faz produção de material didático para educação a distância utilizando as diversas mídias passa a ter um número muito maior de recursos a serem utilizados, além da possibilidade de fazer modificações pelo caminho. Essas modificações vão propiciar de forma mais direta ao professor visualizar se os alunos estão ou não participando, percebendo e entendendo, sem falar ainda em outro agravante: o professor tem que colocar no ambiente tudo de forma que seu aluno veja o que está fazendo e entenda o que o professor está fazendo. (...) Se o professor postar em um ambiente virtual de aprendizagem um material elaborado para aula presencial, o aluno pode não ter o mesmo entendimento porque ele não vai ter o professor ali presencialmente explicando, mas se o professor colocar um material de modo que ele seja comunicativo ao aluno, que o aluno possa fazer uma leitura e entender o que está lendo como se fosse o professor falando para ele, aí sim, o conhecimento se dá.

Essas verbalizações sinalizam para os que trilham em caminhos ladeados por entre fios e nós conectados em redes, o cuidado que se deve ter, ao planejar estratégias didáticas que necessitam de apoio tecnológico, já que preceituam ações que se distanciam das tradições acadêmicas adotadas no modelo convencional de

ensino, segundo motivos geográficos e de temporalidade, claramente explicados por Behar (2009, p.23):

[...] uma das características que definem EAD é que ela é constituída por um conjunto de sistemas que partem do princípio de que os alunos estão separados do professor em termos espaciais (...) ou na maioria das vezes temporais. Assim o papel das TICs é contribuir para diminuir essa “distância pedagógica”, assegurando formas de comunicação e interação entre os “atores” envolvidos no processo de construção de conhecimento pela EAD.

Ainda nessa contemplação, Peters (2005, p. 67), nos convida a refletir sobre esse potencial cenário disponibilizado pelas tecnologias digitais.

Se quisermos compreender a essência – e a verdadeira missão – da educação a distância, devemos ir além do modelo que por acaso conheçamos e nos familiarizarmos com outros conceitos deste tipo em particular de ensino e aprendizagem também. Desta forma, será possível descobrir ideias pedagógicas típicas que são inerentes à educação a distância.

Acredita-se ser essa compreensão o entrave da maioria dos professores, ao perceber que sua privacidade intelectual não está mais subordinada a uma relação de monólogo intrapessoal, mas aflora outra particularidade que solicita uma relação dialógica em que predomina a comunicação assegurada por uma diversidade de recursos comunicativos interativos, impedindo que modelos pedagógicos adotados no ensino presencial sejam transferidos para a distância, conforme entende Behar (2009, p. 24)

O conceito de modelo pedagógico para EAD como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo. Nesse triângulo (professor, aluno, objeto) são estabelecidas relações sociais em que os sujeitos irão agir de acordo com o modelo definido.

Ampliar as discussões neste sentido, quiçá seja a melhor maneira de desatar as amarras pedagógicas fixadas em conceitos e preconceitos do fazer docente presencial. Como forma de colaborar com uma reflexão mais apurada de percepção didático-pedagógica em educação a distância o excerto abaixo, retirado da transcrição da entrevista semi-estruturada, expressa de modo contundente o entendimento de um sujeito gestor em um dos espaços acadêmicos no qual foi desenvolvido este estudo.



Quando se trabalha currículo é todo gerenciamento do contexto educacional, não somente o que vai ser ensinado ao aluno. Quando o professor trabalha apenas o conteúdo em sala de aula e finaliza naquela ação, o currículo fica muito fechado, mínimo, isolado, não alcançando os

objetivos macros, uma vez que não percebe a instituição escolar com o seu verdadeiro sentido.

Essa colaboração didática traduz, de certa forma, os diferentes patamares que se situam o sistema educacional vigente, ao considerar as condições de trabalhar com sistemas *fechados* ou *abertos*. Nesse prisma, os atores que atuam no âmbito da intelectualidade docente em educação a distância têm a possibilidade de lidar com sistemas que permitem o livre arbítrio para serem acessíveis e abertos às pessoas, espaços físico-geográficos, métodos e ideias. De forma esclarecedora Neder (2006, p.81) traz uma contribuição que especifica em que compreensão metodológica e pedagógica são sustentadas as atividades educativas nesse formato.

Por suas características, a educação a distância permite (...) que um novo paradigma dê sustentação às ações educativas: de uma compreensão de educação como sistema fechado, voltado para a transmissão e transferência, ela permite a compreensão da educação como um sistema aberto, implicando processos transformadores que decorrem da experiência de cada um dos sujeitos.

Essa acessibilidade e abertura em determinadas instituições acadêmicas é perceptível, entretanto, em outras, ainda, constata-se alguma resistência para conviver didaticamente com uma modelo de educação que exige a partilha, diálogo e interação entre os sujeitos da ação pedagógica. Comprova-se tal constatação nos depoimentos a seguir:

MÔNICA (2010) – Analisa-se no depoimento dado na entrevista pela professora o quanto ainda é indefinido o diálogo entre professores, em defesa talvez, de uma cultura social educativa atrelada à produção monológica do ensino presencial.



Há uma distância muito grande entre o que é produzido até chegar na nossa mão, são poucos os professores que nos procuram antes da disciplina iniciar para contribuir com esse trabalho, geralmente agente já pega o material pronto na plataforma e aí desenvolvemos com os alunos.

PROFESSOR LPLPT (2010) – Insiste sempre durante a entrevista, o quanto para ele é importante contar com a colaboração dos colegas tutores. Essa atitude

demonstra de certo modo, já ter ressignificado suas ideias para atuar em sistemas de ensino com estrutura didático - pedagógica diferenciada.



[...] Pela própria natureza da EAD, de articulação entre as coordenações de cursos, pedagógicas, professores, técnicos das tecnologias da informação e comunicação, o trabalho deve ser coletivo.

Nesse contexto, detecta-se a pujança da educação voltada para sistemas *abertos*, ainda em fase embrionária de estruturação pedagógica “não linear, associativa, descentralizada, fluida e opaca, não localizada e distributiva, e currículo aberto” (BEHAR, 2005, p. 184). Destaca-se a seguir uma apreciação feita do diálogo travado com um dos autores, sujeito entrevistado nessa pesquisa, ao submeter sua fala para reflexão no que concerne “a construção de matrizes que sustentam a gestão da distância pedagógica” (BEHAR, 2009, p. 24).

Segundo o professor LPTP (2010), antes da realização do curso/disciplina, esses professores precisam sentar e discutir sobre:

- filosofia/concepção do curso;
- material teórico-científico a ser utilizado/lido/discutido com os alunos;
- relações estabelecidas entre as ideias dos autores discutidas no material teórico;
- atividades no AVA a serem desenvolvidas pelos alunos;
- formas de avaliação;
- ferramentas a serem utilizadas etc.

Em concordância com o pensar do professor, amadurecido pelo conhecimento empírico e teórico, sugere-se uma contemplação da “Arquitetura Pedagógica” criada por Behar (2009, p. 25) desenho este que formata os “elementos de um modelo pedagógico” para educação a distância, observando a seguinte constituição: “aspectos organizacionais, conteúdo, aspectos metodológicos e aspectos tecnológicos”.

Nesse sentido, pretende-se cotejar as duas falas, identificando os parâmetros da escultura pedagógica abaixo.

Figura 6 – Modelos pedagógicos em EAD



Fonte: autora do texto & Behar (2009, p. 25)

Pode-se observar, após o detalhamento da representação didática, sinalizada por saberes científicos e experiências docentes, os prognósticos modelados para o atual contexto da sociedade do conhecimento, ao vislumbrar que a “relação simbiótica entre o humano e a máquina torna-se mais íntima” (SANTAELLA, 2007, p. 67), possibilitando transformações nos padrões culturais da estrutura educacional, repensando a educação pactuada em posturas didáticas voltadas para comunhão de ideias e sentidos co-partilhados, numa perspectiva de refeição pedagógica em construção conjunta, valorizando os atributos das interfaces tecnológicas na ação educativa.

3.3 Compreensão e concepção de material didático para EAD

O conjunto de caracteres que compõem os ambientes tecnologizados de ensino, com especialidade em educação a distância, diferencia-se na sua concepção pedagógica dos métodos tradicionais, haja vista, sua natureza multidimensional, retratada por Moore e Kearsley (2007, p. 07) como:

[...] aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Esse cenário acadêmico, pela sua especificidade tecnológica, tem como base de mediação a incorporação e utilização de diversas mídias, representadas por *textos, imagens (fixas e em movimento), sons* (Moore e Kearsley, 2007, p. 07) e outros dispositivos eletrônicos que dão subsídios à interlocução entre os atores envolvidos. Essa dimensão singular, na fase de planejamento do curso/disciplina, deve ser refletida, uma vez que o “conhecimento elaborado será disputado no concreto das interlocuções” (SOUZA, 1996, P. 173) entre professor-aluno, professor-tutor-aluno e aluno-aluno.

Para dar conta dessa subscrição coletiva do conhecimento, que conduza a um verdadeiro aprendizado, valoriza-se o pensamento dos autores Moore e Kearsley (2007, p. 15) no que tange à organização e elaboração do conteúdo.

Em virtude de os cursos e o ensino serem veiculados por tecnologia, os materiais do curso precisam ser elaborados por especialistas que saibam como fazer o melhor uso da tecnologia disponível (...) é preciso decidir sobre que parte das instruções pode ser veiculada mais eficazmente, considerando cada mídia em particular.

A partir do momento em que os veículos de comunicação tecnológica diferenciam os recursos humanos e materiais que devem ser utilizados pelo professor em salas de aula *online*, considera-se pertinente analisar a ponte por onde caminham as significações do docente a respeito da temática material didático, com grifo exclusivo para educação a distância. Nesse sentido, uma reflexão teórica vem fortalecer os saberes docentes de alguns sujeitos coadjuvantes que contribuíram com as discussões nessa genealogia.

Várias são as nomenclaturas propostas para designar os objetos usados pelos professores e alunos durante o ato de ensinar e aprender. Na literatura educacional, termos como: objetos escolares, recursos audiovisuais, meios auxiliares de ensino, recursos auxiliares, recursos didáticos, materiais didáticos, recursos de ensino-aprendizagem, meios materiais, materiais auxiliares, recursos pedagógicos, são alguns dos mais recorrentes. Todas essas denominações trazem um conceito que não apenas serve para identificar o tipo de material utilizado mas também conter elementos que se associem às funções básicas deste objeto para o ensino(...) entende-se aqui por material didático todo e qualquer material que o professor possa usar em sala de aula(...) o giz, a lousa, o livro didático, os textos impressos(...) até os materiais mais modernos, eletrônicos e computacionais (FISCARELLI, 2008, p. 18; 19).

ROSA (2010) – Conceitua e esclarece na sua fala, durante a entrevista, por que os materiais didáticos para educação a distância têm uma grande responsabilidade na relação aluno-professor.



Material didático em qualquer concepção de aprendizagem seja ela presencial ou a distância é o mediador da relação entre professor aluno. E, em educação a distância ele toma um aspecto bem mais relevante, porque ele vai substituir a relação face a face. Ele tem que fazer o máximo possível para substituir aquele sinal facial que o professor passa para o aluno e o aluno retoma para ele: a negativa; a entonação da voz, tudo isso vai ter que ter substituído por esse material. Além de ter a responsabilidade do conteúdo.

MÁRCIA (2010) – Acredita-se que pelo fato de responder pela gestão de cursos em educação a distância, ficou claro, no decorrer da sessão reflexiva, que sua experiência na construção curricular desses cursos e junto aos professores, têm demonstrado quais critérios adotar no planejamento de materiais didáticos para um curso ou disciplina e ainda traz um exemplo para ajudar nessa reflexão.



Eu entendo que a produção de material é um dos aspectos mais importantes dentro do processo ensino aprendizagem. Por quê? É a partir do material didático que o professor tem parâmetros para fazer todas as considerações que há de vir. Se o professor no planejamento educacional do curso em que está inserido faz uma relação de professor/aluno/material, se ele tem um compromisso para que esses três eixos caminhem paralelamente, caminhe bem, consegue alcançar os objetivos. Na produção de material para EAD, alguns pontos você tem que tomar como base. Por exemplo: quando o professor está produzindo esse material didático tem que enxergar seus alunos pensando em quais são as necessidades deles e quais as suas necessidades, enquanto educador.

Apoiada nessas contextualizações teóricas e empíricas, defende-se que, ao planejar o material didático para educação a distância, convém ficar atento para alguns aspectos relevantes como: o designer das aulas *online*; a harmonia entre os conteúdos didáticos e utilização das mídias; as possibilidades de navegação e interatividade de forma coerente, equilibrada e inteligível.

Diante dessas premissas, acrescenta-se que essa nova configuração de elaboração metodológica tem sido motivo de controvérsias, para muitos atores que se movimentam no circuito que permeia a relação humana e as tecnologias, uma vez que o “objeto da didática não se limita somente ao ‘como fazer’, mas também ao ‘para que fazer’ e ao ‘por que fazer’, superando uma didática puramente instrumental” (FISCARELLI, 2008, p. 37).

Nessa instância, destaca-se o pensamento manifestado por Márcia (sujeito de pesquisa, 2010) no fórum virtual e complementado pelos fundamentos de Silva (2010, p. 219).



A produção de material com especialidade para educação a distância, tem que ser vista pensando no todo, não apenas no rol de conteúdos, mais, metodologia, objetivos e principalmente objetivos a serem alcançados ao longo do processo de ensino aprendizagem.

Estruturar a prática pedagógica online é antes de qualquer coisa arquitetar um desenho didático como o que envolve planejamento, produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula online (Silva, 2010, p. 219).

A questão que prolifera, a partir deste entendimento, é diagnosticada no sentimento verbalizado na entrevista por um dos sujeitos de pesquisa que atuou como professora autora²⁶ em uma disciplina *online*:



Acho uma coisa muito trabalhosa, de muita responsabilidade e uma coisa extremamente... que não é fácil... não é fácil, porque na educação presencial você tem ali uma situação e que você pode tirar dúvidas, você pode esclarecer as coisas, você pode de alguma forma entender quando o aluno não percebe bem e você pode reformular, mas na educação a distância não tem nada (disso). O texto, o material tem que ser muito suficiente e bastante claro ao mesmo tempo, para que o aluno possa realmente entender a disciplina, assunto e poder ir para frente, portanto, o texto é fundamental, não tem professor, é o texto mesmo.

Percebe-se, na fala da professora, o destaque simbólico dado à palavra *Texto*, teoricamente explicado por ela como: “a definição lato sensu de texto é tudo que comunica, isto pode ser um texto imagético, um texto verbal, um texto sonoro, um texto pictórico. Nessa categoria apoteótica, salienta-se a importância de inserir no contexto do material didático para educação a distância todos os caracteres textuais possíveis de comunicação, desde que o texto seja visto como

Um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações (...) um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto (MARCUSCHI, 2008, p.80; 242).

Segundo a fala dos sujeitos autores, constata-se que a marca da textualidade é representada por diversos indicadores transmissores de uma mensagem, que possibilitam às pessoas interagirem, optando pela melhor escolha na construção de sentidos, conforme a linguagem que usam. Essas representações comunicacionais vêm a colaborar com a grande tônica de ensinar e aprender, “na multiplicidade de misturas híbridas midiáticas” (SANTAELLA, 2007, p. 290), trazidas com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação.

²⁶ Responsável direta pela elaboração do material didático da disciplina online.

Com essa compreensão, sugere-se uma reflexão do trecho extraído dos Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância, adotado pelo MEC/ SEED²⁷ na intenção de auxiliar debates acerca da elaboração de cursos na modalidade.

A experiência em cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade de materiais educacionais que serão veiculados por diferentes meios de comunicação e informação. Cada recurso utilizado - material impresso, vídeos, programas televisivos, radiofônicos, videoconferências, páginas Web e outros – tem sua própria lógica de concepção, de produção, de linguagem, de uso do tempo. Seu uso combinado deve ser harmônico e traduzir a concepção de educação da instituição de ensino, possibilitando o alcance dos objetivos propostos (...). Com o avanço e disseminação das TICs e o progressivo barateamento dos equipamentos, as instituições podem elaborar seus cursos a distância baseadas não só em material impresso mas, na medida do possível, também em material sonoro, visual, audiovisual, incluindo recursos eletrônicos e telemáticos. (...) O importante na hora de definir a mídia é pensar naquela que chega ao aluno onde quer que ele esteja.

Nessa retórica, expõe-se o sentido de construção de material didático que prevalece entre professores e teóricos que contribuíram diretamente com as questões referentes a esta temática.

Professor LPLPT (2010) – Discrimina na sua verbalização postada no fórum, quais mídias precisam ser valorizadas durante o processo de construção do material didático, isto sem perder de foco a proposta pedagógica do curso.

²⁷Secretaria de Educação a Distância – disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356>.
Acesso em: 15 ago. 2010.



Em EAD, em princípio, não há um “material único” para desenvolvimento do curso, nesse sentido, ainda é fundamental a troca de experiência entre os sujeitos na construção do material. Isso pressupõe que, diversas mídias: escrita; falada; faladas e escritas; escritas, faladas e em movimento, etc., precisam ser utilizadas na elaboração do material. Óbvio, que isso vai depender da natureza didático-pedagógica das atividades; dos objetivos; dos gêneros textuais dos trabalhos; dos conceitos que precisam ser desenvolvidos.

O professor LPTPT, ao abordar os vários aspectos relacionados à elaboração e produção de material didático, provoca uma reflexão a respeito do que pensam os teóricos sobre essa proposição metodológica. Desse modo, Almeida (2009, p. 84), solidariza-se com esse assunto expondo:

[...] o atual estágio de desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação caracteriza-se pela crescente incorporação de outras mídias e tecnologias em um único artefato tecnológico, no qual convergem diferentes formas de expressão do pensamento, representação do conhecimento e comunicação pela integração de linguagens verbais, icônicas, sonoras, visuais, textuais e hipertextuais.

Ainda a respeito do registro verbal colhido na entrevista do professor LPTPT, buscou-se amparar o seu pensamento com alguns parâmetros norteadores que evidenciam os elementos do designer pedagógico para um curso ou disciplina virtual, citados por Torrezan e Behar (2009, p. 36).

- Fatores gráficos - nesse item investigam a *imagem* analisando a questão da interatividade com relação a as ações do usuário e aprendizagem dos alunos.
- Fatores técnicos - aqui observam as questões de planejamento no que concerne a *navegação e usabilidade*, de maneira que possibilite apoio no percurso do usuário nas interfaces sugeridas para o material didático.
- Fatores pedagógicos – no que cabe a esses aspectos e tomando como base teórica a teoria *interacionista de Piaget (1974) e da aprendizagem significativa de Ausubel (BARON et al.,2002)* direcionam seus estudos com foco no *perfil do usuário, à elaboração do conteúdo abordado e ao planejamento das interações e interatividade propiciadas pelo material didático*. Acrescentam nas suas falas que esses elementos não devem ser estudados isoladamente, mas devem se integrar, como forma de contemplar as ações pedagógicas.

Em continuidade ao tema, corrobora-se com o manifesto de Langueparolle (2010), quando opina no ambiente virtual (fórum), retratando a diferença espacial e

humana que propicie um aprendizado prazeroso, possibilitado pela navegação conectiva.



Produzir material eu acho que é criar um ambiente em que o aluno entre e sinta prazer em estudar, de maneira que sinta-se desafiado a descobrir. Não seja uma tela de word tradicional, imóvel, parada, estática. O ideal é que o aluno clique no link e já o leve para outro lugar: para uma figura animada, algo que chame a atenção, faça com que ele pesquise, descubra outras alternativas e que sinta prazer. O material deve ser interativo, atraente ressignifique o conhecimento.

Percebe-se no discurso da professora, que a presença da tecnologia modifica o sentido didático pedagógico na construção do material de apoio docente. Santos (2010, p. 42) contribui com essa exposição de ideias quando fala que

[...] os docentes podem se apropriar das interfaces de conteúdos, arquitetando o material didático não linear. As interfaces de conteúdo permitem agregar e fazer convergir diversas linguagens (som, imagem, gráfico, vídeo) e mídias (impresso, rádio, televisão, cinema), que, por sua vez, potencializam a leitura e aprendizagem. Os conteúdos deixam de ser pacotes fechados e passam a ser universo semiótico plural e em rede.

Nessa mesma visão pedagógica, Márcia (2010), aponta, na sua exposição oral, em dos momentos da entrevista, as possibilidades de comunicação permitidas pelas mídias e como consequência a maior probabilidade de alcançar os objetivos e despertar o interesse do aluno



Quando o professor faz produção de material didático para educação a distância utilizando as mídias passa a ter um número muito maior de recursos a serem utilizados além da possibilidade de fazer modificações pelo caminho (...) se o professor colocar na sala de aula online um material, que seja comunicativo ao aluno, de modo que o aluno possa fazer uma leitura e entender o que está lendo como se fosse o professor falando para ele, aí sim o conhecimento se dá. Outra coisa importante com relação a produção de material é a dinamicidade desse material, se o professor coloca no ambiente virtual um material que não seja explicativo, dinâmico e chamativo esse material também dificilmente atingirá os objetivos que o professor se propõe, porque fica cansativo e sem atratividade, não despertando o interesse do aluno.

Essas concepções, validadas em conhecimentos advindos da ação prática dos docentes, implicam um olhar mais atencioso para a envergadura dessa construção didática que será exposta em espaços onde se faz necessário intensificar a conversação entre os atores envolvidos, além de criar elos de comunicação com outros discursos. Tal desempenho exigirá que seus produtores intelectuais “valham-se da mediação que os textos podem propiciar, despertando

nos alunos o prazer de ler, fisgados pelo jogo da linguagem” (ARCOVERDE; QUEIROZ, 2008, p. 255).

Nesse jogo e trocadilho de recursos nota-se que as percepções dos sujeitos desta ação investigativa compactuam das mesmas significações elementares que fundamentam e articulam o processo de construção de material didático. Assim falam das vivências e sentimentos a respeito do assunto:

MÔNICA (2010) – A fala da professora, subordinada à riqueza do conhecimento experiencial, traduz de forma contundente durante a entrevista, a relação de sentidos que efetivam a comunicação por meio dos materiais didáticos elaborados.



[...] a grande dificuldade que os professores têm e que para mim é fundamental em educação a distância é o professor levar a sua fala dentro desse material, não só o conteúdo, porque no presencial o professor leva o conteúdo mas ele está lá, face a face com o aluno, explicando, tirando as dúvidas, os alunos têm contato entre si, já em educação a distância o grande desafio é fazer com que esse material possa suprir a necessidade que o aluno tem, de conversar, de conviver. Esse material tem que levar justamente isso, levar não só o conteúdo, mas estabelecer uma relação entre ele e o aluno (...). Então eu sinto muita falta disto: os professores fazem o material e se preocupam muito em levar o conteúdo. Tem que pensar em textos construídos que conversem com o aluno, que incentivem, que animem o aluno a estudar, então o material ainda está muito no formato presencial, não está no formato a distância (...) o material não contribui muito, não existe essa conversa, essa relação nesses materiais. Eu vejo as unidades muito fechadas, até a relação de uma unidade com a outra, poucos professores fazem isto. Não existe aquela fala, aquele diálogo, aquela relação no material.

MÁRCIA (2010) – No momento da entrevista, que discorria sobre esse assunto, a professora fez uma inflexão na voz, para destacar os elementos que considera de sumária importância concernente na produção de material didático para EAD.



[...] o professor tem que se colocar no lugar do aluno no momento de produzir material didático para EAD. Assim, considero importante pensar nos seguintes elementos durante a construção do material didático: a linguagem – tem que ser clara; o material tem que ter dinamicidade – não pode ser uma coisa estanque, parada, para que o aluno não veja e leia só textos; o nível do material – não pode ser um nível muito elevado mas que esteja compatível com o conteúdo e o público ao qual se destina; a quantidade de texto – que não seja cansativo mas que motive o aluno a buscar através da leitura o conhecimento.

Analisando essas falas, presume-se, devem ser conduzidas as decisões docentes ao selecionar os elementos do designer de informação, sejam eles: textos escritos, imagéticos ou sonoros, inseridos nos materiais didáticos que nortearão o processo do conhecimento em salas de aula online.

Entretanto, entre perceber e desenvolver essa prática pedagógica, conta-se ainda com um número reduzido de professores que fazem uso dessas potencialidades, principalmente por não terem consciência de que a comunicação só será efetivada se sua base estrutural for formatada “dentro de um mar de textos polifônicos que se justapõem, se tangenciam e dialogam entre si” (PALANGE, 2009, p. 38). Assim sendo, o lugar em que as preocupações didático-pedagógicas atualmente se colocam demonstra que

[...] o sujeito contemporâneo está submerso em um tipo de experiência cotidiana, onde múltiplos jogos da linguagem compartilham um mesmo cenário. Não se trata de buscar um consenso entre eles, e muito menos dicotomizá-los, criando valores idealizados para justificar a positividade maior ou menor valor em detrimento de outro (SOUZA, 1996, p. 199), mas se utilizados como uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão depende da cooperação mútua (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

O consenso para atuar nesse cenário que ora se apresenta, espera-se, seja compreendido, aceito e posto em prática pelo professor, ao admitir que a polifonia docente requer uma orquestração de múltiplas vozes, fazendo da atividade pedagógica uma elaboração que se concretiza em registros de entonações diferentes, mas sublimada por gestos de construção do conhecimento, numa sintonia partilhada e coletiva.

3.4 Mediação pedagógica: movimento de articulação e compartilhamento de saberes

A partir do princípio de que as estratégias educativas na modalidade de ensino a distância devem favorecer as relações de comunicação entre as pessoas, de modo que seja possível uma apropriação do conhecimento, subsidiado por recursos humanos e tecnológicos, torna-se evidente a ação mediadora, haja vista a necessidade de intersecção e intervenção entre os envolvidos.

Nessa concepção, e em oposição à visão de educação voltada para a instrução, tem-se o entendimento de Gutierrez e Prieto (1994, p.10).

Mediação pedagógica é o tratamento de conteúdos e das formas de expressão de diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e racionalidade. (GUTIERREZ E PRIETO, 1994, p.10).

Em defesa aos aspectos elencados por esses autores, julga-se necessário analisar que esses pré-requisitos devem ser uma questão prioritária para produzir material didático nessa perspectiva, uma vez que no modelo Universidade Aberta do Brasil, conforme funções evidenciadas no capítulo I, deste texto, na oferta de cursos, no qual as turmas são formadas por 50 (cinquenta) alunos, a mediação está sob a responsabilidade de uma equipe docente formada por um professor e dois tutores a distância, assim, quando se enfoca o termo mediação,

[...] gostaríamos de dizer que não pensamos mediação no sentido de colocar a linguagem como instrumento, mas pensamos, antes, a mediação como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma (ORLANDI, 1983, p. 18).

Nessa linhagem pedagógica, pressupõe-se que a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento da equipe requer “um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho” (VIGOSTSKI, 1998, p. 7), alicerçada numa relação transformadora baseada em uma discussão coletiva reflexiva, de modo que cada intervenção individual na interrupção das falas seja promissora no sentido de promover esclarecimentos, de clarear a subjetividade e consentir que o *outro* seja um colaborador no processo construtivo do conhecimento.

Assim, compreende-se que no processo de produção didática do material deve existir entre os atores um clima harmônico, sinérgico, próximo, permeado por ações de troca e parceria, conforme retrata Okada (2006, p. 287).

A parceria envolve muito mais do que a troca de ideias ou de informações. A parceria possibilita a tessitura em conjunto. São fios condutores que se entrelaçam de modo natural e espontâneo. Trama que permite sustentação do todo sem desconsiderar as partes. É um tecido em conjunto que enreda (interpreta e liga) o contexto coletivo com o pessoal e vice-versa. Feixes que se entrecruzam, possibilitam também aos tecelões olharem para o todo, darem seus palpites e se tornarem cúmplices (OKADA, 2006, p.287).

Advoga-se, desse modo, durante o processo de planejamento e elaboração do material didático por essa relação de cumplicidade entre os produtores do

conhecimento, exercício já observado no depoimento de uma tutora em determinado trecho da entrevista.



[...] Fizemos uma discussão do estudo que teríamos de aprofundar dos assuntos e assumimos a disciplina como coadjuvante. É uma participação muito mais co-participação, pois no momento que vamos para a aula presencial a gente já tem um domínio do que foi discutido na equipe. Como esse momento foi a primeira oferta da disciplina, nossa proposta foi deixar que através das provocações a coisa fosse fluindo, construindo e reconstruindo ao longo do percurso ofertado a distância. Durante os momentos virtuais atuamos mesmo como tutora, com domínio do conteúdo como se realmente tivesse sido autor daquele material, com a participação do professor, essa é a grande verdade. Ele não deixou de ser tutor em nenhum momento. Porque aconteceu e vem acontecendo tudo isso? porque ele quis vivenciar e discutir junto conosco, em que momento poderíamos ter feito diferente, em que momento podíamos interferir no material didático, foi todo um processo de iniciantes, o professor como autor e nós como colaboradoras, mas com essa intenção de fazer e refazer já que nossa disciplina era Leitura e Produção de Textos, então a refação também partiu da gente, estávamos com esse propósito de fazer avaliação do conteúdo; a experiência de discutir os temas; se o material didático estava adequado para os objetivos e as intenções, enfim o trabalho aconteceu em clima de envolvimento da equipe.

Nota-se, nessa revelação da tutora, no momento em que enfatiza durante a entrevista o livre arbítrio de interferir no material didático o fortalecimento do movimento co-autor entre os docentes, o que retrata um verdadeiro trabalho mediado em equipe. Nessa premente constância, acredita-se, deve perpetuar a prática docente em espaços bilaterais de interação *online*, em essencial porque as ações didáticas estão centradas no “caráter performático de momentos vividos nas conexões dos humanos com o ambiente virtual” (DOMINGUES, 2008, p. 56).

Cabe, a partir dessa percepção, enfatizar alguns elementos que dão realce ao tratamento educativo, entre eles: a colaboração, cooperação, interação e partilha, pois quando se trata de educação a distância, essa modalidade traz na sua essência a característica marcante da mediação, escancarando as portas para o acesso ao conhecimento uma vez que

[...] no coração, no âmago, no cerne de quaisquer mediações – culturais, tecnológicas, midiáticas, **pedagógicas** – está a linguagem, é justamente a linguagem, camada processual mediadora, que revela, vela, desvela para nós o mundo, é o que nos constitui como humanos. (SANTAELLA, 2007, p. 8. grifo nosso).

Reflete-se, com esse pensamento da autora, sobre a transformação social e cultural humana, colocando como fator determinante que impulsiona a interação entre as pessoas a linguagem, ou seja, esse aporte de mediação, ponte por onde

transita o diálogo, possibilitando a ascensão do conhecimento. Dessa forma, entende-se que isso só será possível, se essa conversação acontecer num “jogo de simetrias e assimetrias que se sucedem nas relações sem medo de conviver com a diversidade e a diferença” (FREITAS, 1996, p. 173), de maneira articulada e compartilhada.

Nesse sentido, visualiza-se que tais possibilidades dependem de fatores que venham de fato contribuir com essas interlocuções, desde que os atores responsáveis diretos pela prática pedagógica tenham ciência e consciência de que

[...] uma sociedade de informação, baseada em relacionamentos de rede e impulsionada por computadores, abre espaços para uma nova forma de trabalho imaterial. Emerge, assim, uma comunidade de programadores que comungam ética e culturas próprias baseadas na colaboração, no compartilhamento do conhecimento e na ausência de hierarquias (DIMANTAS, 2010, p. 38).

Como contribuição à defesa do autor Dimantas (2010), pode-se observar, ao transcrever as falas gravadas dos protagonistas reais do cenário educativo a distância, em que bases relacionais a pluralidade de ideias é crucial para a difusão do conhecimento.



[...] quando você produz material para educação a distância é diferente. Você produz pensando no aluno, sem falar que tudo fica disponível no ambiente; o aluno não fica preso ao livro; a uma folha impressa, mas quando ele entra na internet ele descobre o mundo, não tem comparação com o material que é usado no espaço presencial, é totalmente diferente(...) O que aconteceu na nossa experiência foi que o professor produziu o material e quando sentamos posteriormente, o professor deixou muito aberto para opinarmos onde mudaríamos e rever o que poderia ser modificado. É tanto que nossas opiniões foram acatadas, ou seja, contribuimos e colaboramos de fato com a construção do material. Houve uma interação muito boa entre o grupo, o que gerou mais segurança e confiança para atuarmos em equipe, uma vez que falamos a mesma linguagem do começo ao fim da disciplina..



A consciência da construção coletiva do material teve seu “insight” com a realização dos cursos preparatórios iniciais. Ela foi se desenvolvendo, durante a maturação; concepção do curso; leituras teóricas sobre EAD; nos encontros presenciais com os técnicos da TI; nas reuniões pedagógicas para a apresentação e discussão do material e, sobretudo esta consciência ainda está em desenvolvimento. Enfatizo também, que a partir do momento que iniciamos a disciplina e começamos a interagir com os alunos, responsabilidades são divididas, autonomias são construídas, porque passamos a ser co-responsáveis pela construção e desenvolvimento do outro. .

À luz desses diálogos, permeados pela constante manifestação de atos humanos projetados a partir de pensamentos em comunhão de ideias, percebe-se a força presencial do *outro* como *ser* múltiplo. “Daí a intensificação estética da

pluralidade de vozes” (NETTO, 2008, p. 75) que criam, recriam, confundem-se e fundem-se em um mesmo pensamento propiciando a outros ‘eus’ ao se entrelaçar na escrita, emancipar-se enquanto autor e apresentar traços marcantes de uma construção didático-metodológica, que dão tendências claras, de um trabalho docente em co-autoria.

3.5 Sinopse

O quadro sintético deste terceiro capítulo procurou, por meio das falas experienciais dos sujeitos que tomaram parte neste processo de investigação científica, em paralelo ao diálogo travado com outros teóricos que pesquisam sobre os temas percorridos, analisar, entender e evidenciar as relações didático-pedagógicas que se configuram como bases contextuais prioritárias para uma atuação mais profícua no âmbito de educação a distância, de modo mais específico no programa Universidade Aberta do Brasil.

A pretensão deste trabalho foi socializar as possibilidades de inovar o modo como os docentes planejam estratégias para produzir material didático para educação a distância. Acredita-se que, as discussões até aqui apresentadas, já deram margens suficientes para que se tenham condições de identificar, se, de fato, a comunhão de ideias evidenciadas nas vozes proferidas pelos sujeitos de pesquisa, os teóricos e esta pesquisadora têm sustentação teórica, para estimular os professores envolvidos no programa Universidade Aberta do Brasil a romper com paradigmas internalizados na sua prática docente.

Assim, a problemática que extrapolou uma percepção desconfortável, advinda da experiência e do conhecimento empírico, em detrimento a uma investigação científica, foram reveladas pelas múltiplas falas dos sujeitos deste estudo e deu suporte para checar as suposições levantadas neste trabalho, que se espera a partir daí possa desencadear outros direcionamentos nesse caminhar.

Nessa esperança, apresenta-se **Em análises: tendências dialógicas, com possibilidades de um novo caminhar docente**, o resultado da pesquisa, obtida a partir de uma ação investigativa propiciada pela verbalização dos sujeitos deste estudo e posteriormente analisada de maneira reflexiva, subsidiada pelos teóricos, Flick (2009); Gil (2009); Creswell (2007); Laville & Dione (1999), possibilitaram

constatar se os objetivos propostos e suposições levantadas corresponderam aos prenúncios anunciados por este trabalho científico.

EM ANÁLISE: TENDÊNCIAS DIALÓGICAS COM POSSIBILIDADES DE UM NOVO CAMINHAR DOCENTE

Um texto só é um texto se ele oculta ao primeiro olhar, ao primeiro encontro, a lei de sua composição e a regra de seu jogo. Um texto permanece, aliás, sempre imperceptível. A lei e a regra não se abrigam no inacessível de um segredo, simplesmente elas nunca se entregam, no presente, a nada que se possa nomear rigorosamente uma percepção... A dissimulação da textura pode, em todo caso, levar séculos para desfazer seu pano. O pano envolvendo o pano...restituindo-o, também, como um organismo. Regenerando indefinidamente seu próprio tecido por detrás do rastro cortante, a decisão de cada leitura. Reservando sempre uma surpresa à anatomia, ou à fisiologia de uma crítica que acreditaria dominar o jogo, vigiar de uma só vez todos os fios, iludindo-se, também, ao querer olhar o texto sem nele tocar, sem pôr as mãos no 'objeto', sem se arriscar a lhe acrescentar algum novo fio, única chance de entrar no jogo tomando-o entre as mãos (DERRIDA, 1991, p. 7- 9).

4 EM APRECIÇÃO, AS ANÁLISES SOBRE CO-AUTORIA

Nessa perspectiva de reconstituição de sentidos, citada por Derrida (1991), apoiada em referenciais teóricos e vozes docentes, este objeto de estudo por meio de uma análise minuciosa, buscou responder indagações oriundas da vivência desta pesquisadora, ao observar posturas docentes de isolamento quando o tema em questão era construir material didático para educação a distância. Nesse contexto, em particular, no qual prevalece uma relação docente, entre sujeitos, objeto de estudo e tecnologia, quase sempre, nos deparamos com situações de monologismo, motivo esse que desencadeou de maneira introspectiva alguns questionamentos.

Essas introspecções levaram esta pesquisadora a aprofundar o problema deste estudo que consistiu em verificar de que modo a dinâmica da produção de materiais didáticos, para a modalidade de educação a distância, entre professores e tutores de duas instituições de ensino superior no estado de Alagoas, que atuam no Programa Universidade Aberta do Brasil revela a existência de uma perspectiva co-autora.

Em busca por respostas à problemática levantada, é importante salientar que os objetivos estabelecidos nesta dissertação, vislumbraram esclarecer por intermédio das investigações, sempre em movimento dialógico com as duas equipes docentes e reiterada pelos discursos dos teóricos, como se efetivou esse movimento colaborativo entre professores.

Desse modo foi possível constatar que, essas ideias confluem, dirimindo as incertezas que possamos ter a respeito de uma construção didática permeada pela relação de saberes coletivos. Conexão essa, com tendências evidentes, identificadas ao analisar os conteúdos extraídos das vozes registradas nas técnicas de pesquisa aplicadas durante esta garimpagem científica, haja vista,

[...] a análise qualitativa de conteúdo ser um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material. Uma das características essenciais é a utilização de categorias (...) o objetivo principal é reduzir o material (FLICK, 2009, p. 291). Mesmo organizado, o material continua bruto e não permite ainda extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a uma conclusão.

É interessante frisar que desde o início deste texto o transitar pelas vias da comunicação textual cedidas pelos sujeitos de pesquisa, por meio das entrevistas,

sessões reflexivas e ambiente virtual e ainda as vozes ressonantes dos teóricos, possibilitaram a medida que foram emergindo, serem analisadas reflexivamente.

Esse movimento de ir, vir, analisar, refletir, fazer parâmetros entre as vozes participantes acompanhou toda autoria deste trabalho e passa a ser narrado neste capítulo, concretizado - pelo menos, neste momento, já que esta pesquisa não tem a pretensão de encerrar o sentido a que se propôs investigar – ao estudar cada caso focalizado na experiência dos atores e revelando a partir dessa premissa os elementos que elucidaram a questão da co-autoria na produção de material para educação a distância.

4.1 Trazendo à tona o processo analítico

O processo de análise qualitativa deste estudo, insiste-se, foi desenvolvido de maneira concomitante com a coleta dos dados, numa compreensão lógica de interpretação, reflexão, entendimento e anotações, até o momento em que percebeu-se as contribuições dos sujeitos e teóricos, com sinais de saturação, para isso foi preciso

[...] empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-los em torno da ideia principal (LAVILLE & DIONE 1999, P. 216).

Adotou-se, a partir de então, estratégias seletivas de procedimentos analíticos que ajudaram a identificar quais categorias se manifestaram ao estudar os fenômenos do objeto investigado. Para melhor entender como as categorias iriam influenciar o processo de análise, consultou-se Abbagnano (2000, p. 121; 122).

Qualquer noção que sirva como regra de investigação ou para sua expressão linguística em qualquer campo (...) elas são consideradas determinações da realidade [...] noções que servem para indagar e para compreender a própria realidade [...] os modos pelos quais se manifesta a atividade do intelecto, que consiste, essencialmente, em “ordenar diversas representações comum”.

Essa explicação dada pelo autor, norteou a continuidade do processo de análise e resolveu-se por associar às metodologias orientadas em Gil (2009); Flick (2009); Creswell (2007); Laville e Dione (1999) à criatividade da pesquisadora. O aspecto crucial nesse processo foi detectar os elementos do intelecto de cada sujeito

que coincidiam entre si. Iniciou-se desse modo uma trajetória que possibilitou descobrir as partes do discurso, em que as palavras estavam interligadas. Em alguns desses elementos a mesclagem foi comprovada, traduzindo um discurso verdadeiro, em casos opostos, a percepção que se tinha de um determinado fenômeno quando não constatada, o veredicto, foi falso (ABBAGNANO, 2000, p. 121).

Enfim, compreendido como proceder com as análises, inicialmente adotou-se como fio condutor o questionamento sugerido por Creswell (2007, p. 195): “Que ideias gerais os participantes expõem”? Essa pergunta conduziu o olhar interpretativo para agir, envolvendo os seguintes passos:

1. Transcrição das entrevistas semi-estruturadas, ideias postadas no ambiente virtual e sessões reflexivas de cada sujeito de pesquisa;
2. Categorização dos segmentos – após transcrição das falas dos sujeitos, seguiu-se o aconselhamento de Gil (2009, p. 176). Subdividiu-se em unidades relevantes e significativas cada texto, analisando nos parágrafos qual a conexão principal indiciada pelos participantes. Os segmentos identificados, que corresponderam, pela própria condução dos questionamentos feitos nos métodos da pesquisa (disponível nos anexos) foram: produção de material didático para educação a distância e formação docente. A partir dessa clareza partiu-se para o terceiro passo;
3. Codificação – aqui entendida como a “representação das operações pelas quais os dados foram fragmentados, conceitualizados e reintegrados de novas maneiras” (Flick, 2009, p. 277). Desse modo, retirou-se do material empírico as frases que formulavam proximidade de crenças e ideologias, baseada no *in vivo* ou linguagem real expressadas pelos sujeitos. Esse procedimento facilitou a organização das categorias que emergiram;
4. Categorização – segundo Laville & Dione (1999, p. 216) “uma das primeiras tarefas do pesquisador consiste, pois, em efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que ele poderá ordenar dentro de categorias”. Assim foi feito, esta pesquisadora de posse dos dados encontrados criou uma tabela, expôs as segmentações, logo em seguida, nomeou os sujeitos e foi agrupando os elementos mais latentes que apareciam nas expressões verbalizadas por

eles. Continuou a perseguir as sugestões de Laville e Dione²⁸ e escolheu-se a estrutura lexical “palavra” como a “chave” de um jogo estratégico criado especialmente para localizar essas categorias. Desse modo identificadas, prevaleceu aquelas que, de forma direta ou indireta estavam conectadas ao objeto de investigação. Nesse passo a passo foi-se para a próxima etapa;

5. Comparação – seguiu-se o encaminhamento dado por Gil (2009, p. 176), ao estabelecer uma comparação entre as categorias, sendo possível definir sua amplitude e sumariá-las, ou seja, esse mecanismo metodológico possibilitou hierarquizar essas categorias, o que resultou na constituição de um quadro amplo de coerência entre elas (GIL, 2009, p. 177).

Após um tratamento individualizado da coleta dos dados, a estratégia de emparelhamento (*pattern-matching*), ou seja, do procedimento comparativo deu suporte técnico, para interpretar esses dados; estabelecer um paralelo entre o conhecimento empírico trazido pela interlocução dos participantes e também verificar se essas conversações conciliavam com as teorias.

Vale ressaltar que esta pesquisadora para prosseguir sua análise valeu-se de uma consideração feita por Gil, (2009, p. 177): “a manipulação qualitativa dos dados é uma atividade eclética; não há uma única maneira de fazê-lo (...) não se pode dispensar a criatividade do pesquisador”. Acobertada por essa defesa, criou-se uma forma de hierarquizar as categorias com o objetivo de atribuir-lhes valor em função do sentido.

Assim, na tentativa de esclarecer ainda mais esse processo analítico do conteúdo, na hierarquização, a classificação foi dada, conforme a frequência das categorias aproximava-se do número máximo de sujeitos desta pesquisa. Nesse sentido, por ordem, foram assim codificadas: prioritária, secundária e primária.

Nessa pertinência, no cruzamento dos dados, a hierarquia prioritária está relacionada ao elemento que aparece de modo frequente na comunicação dos participantes da pesquisa mostrando indícios claros de uma produção de material em co-autoria; por sua vez a hierarquia secundária aponta o elemento de interlocução entre os sujeitos, que aparece em segundo plano nessa construção

²⁸ Ibid., p. 216

didática; já a hierarquia primária, apontou elementos que apareceram mesclados nas falas, entretanto com uma frequência reduzida se comparadas às demais categorias.

4.2 Elucidação da questão co-autora em produção de material para EAD

Para se chegar às tendências mais evidentes nesse processo, a lente óptica utilizada nesse contingente analítico foi vendo, revisando e reiniciando a leitura dos elementos recortados, até conseguir identificar as categorias, o que possibilitou uma amostra clara e precisa da cadeia semântica que deu indícios de uma produção de material em co-autoria.

Tais sinais aparentes e prováveis passaram a ser verificados em parâmetro com os objetivos planejados, na expectativa de alcance e confirmações, ou não, das suposições levantadas.

No tocante ao objetivo principal desta pesquisa, a proposta foi investigar nas duas instituições de ensino superior de Alagoas, junto às duas equipes de professores, que atuam no modelo pedagógico adotado pelo programa Universidade Aberta do Brasil, o processo de material didático em co-autoria.

Assim, nesse objetivo, quando se analisou o segmento produção de material didático eis o que surgiu: 08 sujeitos concordaram que, para trabalhar na construção de material para educação a distância deve ser numa perspectiva **co-autora; de relação dialógica; de interação e colaboração entre pares**. Retomou-se então aos conceitos e pensamentos dos autores a respeito da co-autoria, discutidos e esmiuçados no Capítulo II – “Autoria em EAD: a arte textual dialogada”, ao defenderem o movimento co-autor como uma criação baseada em relações de complementariedade com o ‘outro’, pautada, no conceito dialógico bakhtiniano, que pressupõe, a constituição do sujeito advindo do entrelaçamento interno e externo, contempladas por mútuas interações humanas.

Outro ponto a destacar é que a interpretação da análise ganhou mais consistência quando nas categorias secundárias, 07 (sete) sujeitos confirmaram que trabalho em **equipe, experiência, conhecimento e domínio do conteúdo**, são também relevantes para a construção didática do material. Esse resultado propiciou

unificar os sentidos que tratou as categorias prioritárias, em paralelo, ao que traduziu as significações do conteúdo inicial, quando se investigou os segmentos por parágrafo, raciocínio esse que mostrou o elo lógico entre elas.

A estrutura didático-metodológica, a partir daí começou a mover-se com inclinações positivas, direcionado para um trabalho docente co-autor, desde que: os atores realizem trabalho em equipe; pelo menos um componente da equipe tenha experiência com educação a distância; o professor autor/formador e tutores tenham conhecimento e domínio do conteúdo, ou seja, pertença a mesma área do saber.

Conseguiu-se visualizar esse cenário quando analisou-se os conteúdos intertextuais partilhados entre os sujeitos, que de certo modo acompanha a mesma linha de raciocínio de Pesce (2003, p.158) ao tecer comentários sobre dialogia.

[...] viabilizar a construção de um grupo de aprendizagem colaborativa, que privilegie a troca de experiências entre educadores, numa dinâmica reflexiva, dialógica e a auto-organizadora, promotora de crescentes níveis de complexidade teórico-metodológica. A isso engendra-se uma dinâmica erguida em meio ao intercâmbio volátil de saberes, mediante o reconhecimento contextual de competências.

No caso das categorias primárias de **tempo, planejamento, disponibilidade e responsabilidade** indicada por 04 (quatro) sujeitos mostraram tendências que sinalizaram fatores que interferem na produção coletiva, elementos esses, que respondem à intenção proposta em outro objetivo deste estudo, uma vez que, os participantes têm consciência que a co-autoria é essencial, entretanto justificaram que esses elementos merecem ser apreciados pelos atores envolvidos no processo didático-metodológico, como forma de consolidar essa ação docente.

Um segundo momento da interpretação da análise teve seu olhar voltado para a formação do professor, visto que, essa segmentação ascendeu-se nas falas dos sujeitos no percurso do III Capítulo – “Saberes docentes e produção de material didático”. Saliencia-se que o tratamento dado à formação do professor neste trabalho, persiste nas nuances da produção de material para educação a distância, focada na questão co-autora.

Nessa premissa, as categorias de **tempo, conhecimento das tecnologias, formação específica e conceitos teóricos**, ao serem analisadas no conjunto das ideias centrais do texto foram indicadas como prioritárias, revelou temas inovadores, que podem ser discutidos em processos formativos, uma vez que, eles, enquanto

sujeitos observaram que esses elementos são fatores básicos para que as relações dialógicas na equipe de fato aconteçam.

Em resumo, ao interpretar esse segmento, em junção lógica, com as categorias ficou transparente a importância do processo formativo em educação a distância, haja vista, essas tendências demonstrarem que os professores persistem em preservar metodologias do ensino presencial. Isso talvez os leve, a não administrarem seu tempo, para empreender no sentido de professorar, de modo que acompanhem a evolução que perpassa pelo universo educacional, possibilitando renová-los didaticamente, para conviver com a sala de aula *online*.

Os dados emergentes dessas análises conduziram a pesquisadora a uma percepção de que a produção de material para educação a distância em co-autoria, pode vir a se concretizar como uma prática docente. Entretanto, pelos discursos analisados, esse exercício, não corresponde à realidade dos dias atuais.

Por fim registra-se que, o circuito comunicativo, mantido entre sujeitos, teóricos e pesquisadora, durante o processo de investigação, análise e interpretação dos dados mostrou-se contundente pelas condições favoráveis permitidas pelos instrumentos metodológicos e modos de análise utilizados, o que permitiu formatar um epílogo do exercício dialógico para:

- a) Verificar que o processo de co-autoria das duas equipes que atuam nas instituições de ensino superior acontece de maneira muito discreta, na IES 1; quanto na IES 2, a equipe de docente reconhece a necessidade urgente de trabalhar com essa relação dialógica. Nesse sentido, sinalizam alguns fatores que dificultam o desenvolvimento dessa estratégia metodológica, entre eles:
 - Tempo – marca presença como problema, tanto na produção de material quanto no processo formativo. Nesses dois aspectos, concordou-se com o indicador, uma vez que, interagir, colaborar, compartilhar, participar requer a interação entre sujeitos e isto demanda disponibilidade para a construção de sentidos.
 - Tecnologia – os argumentos trazidos pelos docentes apresentam suas dificuldades em utilizar os recursos midiáticos para desenvolver materiais para educação a distância; o que pode gerar receio de dividir com os colegas

essa fragilidade didática e também transferir os métodos convencionais utilizados no presencial para EAD;

- Formação específica e teorias – desconhecimento teórico com relação à educação a distância; fato que na maioria das vezes impossibilita o professor a desenvolver outras estratégias didáticas que o faça sentir-se mais seguro para dialogar e interagir com os colegas tutores; isso solicitaria aprofundar conteúdos nessa área, durante o processo formativo.
- b) Identificação das vozes dos juízes da ação formativa, representados por professores que coordenam os projetos de formação para educação a distância nas duas instituições pesquisadas, confraternizaram-se com os vozes docentes, ao revelarem que a produção de material didático para EAD, vem crivada pela aproximação e entrosamento dos sujeitos, haja vista suas especificidades tecnológicas.

Isto posto, vale frisar que os agentes formativos, ao atribuir tais singularidades à produção de material para educação a distância, enfatizam o envolvimento de mais autores nessa construção dialética. Entretanto chamam a atenção para o quesito gestão governamental, fator primordial para provocar mudanças nas práticas docentes do atual modelo. Em outras palavras, as considerações feitas presumem que o programa UAB carece de um melhor aprofundamento teórico, científico e normatizador que analise, reflita e dê outros direcionamentos de caráter gestor ao programa.

A partir dessas exposições, amparadas em reflexões teóricas e práticas, sabe-se que caminhar, nessa perspectiva metodológica, não será uma tarefa fácil, entretanto, espera-se que os resultados qualitativos alcançados nesta pesquisa à luz de pensamentos teóricos e entonações de vozes docentes possam alargarem-se até outros espaços acadêmicos, de modo que propiciem a outros leitores interessados nessa discussão ir em busca de outros elementos que consigam dar continuidade ao debate iniciado neste estudo.

4.3 Sinopse

Neste quarto capítulo esclareceram-se os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, de modo que, sem nenhuma pretensão conclusiva, nas **Considerações finais: co-autoria, nicho de estratégia docente em EAD**, foi possível apreciar as possibilidades de uma produção de material didático para educação a distância, em co-autoria, sempre refletindo as ideias direcionadas para enfoques e argumentações feitas na construção deste texto, balizadas em teorias similares às concepções trazidas de experiências pedagógicas relatadas pelos sujeitos de pesquisa, o que se evidenciou como uma lacuna possível de ser preenchida nas instituições de ensino superior de Alagoas e ser ampliada para outros universos educacionais que lidam com essa sistemática de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CO-AUTORIA, NICHOS DE ESTRATÉGIA DOCENTE EM EAD

*Poder escrever, em palavras sobre papel, que se possam depois ler alto e ouvir, os diálogos dos personagens dos meus dramas imaginados: esses dramas têm uma ação perfeita e sem quebra, diálogos sem falha, **tornando possível** poder construir, erguer um Todo, compor uma coisa que seja como um corpo humano, com perfeita correspondência nas suas partes, e com uma vida, uma vida de unidade e congruência, unificando a dispersão de feitiços das duas partes (PESSOA, 394; 395, grifo nosso).*

O movimento que permeou toda escrita deste texto de cunho científico foi desenvolvido com o pretexto de não ter identidade única, mas, estar de alguma forma disponível para comunicar, ressoar, exteriorizar e ampliar as possibilidades de ser construído e reconstruído a cada leitura e releitura.

As relações dialógicas que acredita-se serem imprescindíveis, na produção de material didático para educação a distância, têm neste material descritivo-analítico mais um possível apoio teórico para a troca de ideias, uma vez que, sua pretensão é que seja lido, interpretado e difundido, de modo a contribuir para que a co-autoria seja praticada por aqueles que se lançam ao desafio de acrescentar um fio novo na escrita e dê sentido de continuidade ao conjunto de vozes que participaram deste estudo.

Esta pesquisadora, ao ousar discutir sobre co-autoria, disponibilizou e sugeriu ao leitor refletir cada parágrafo deste texto pensando segundo Derrida (2005, p. 12) “Leiamos – no centro mais bem calculado do diálogo”. A defesa, a esse pensar tem sustentação no decorrer de todo percurso da escrita amparada por 08 (oito) vozes docentes que estão próximas à realidade, das duas instituições de ensino superior pesquisadas no estado de Alagoas e trazem essas experiências, a título de cooperar com o discurso dos vários autores aqui citados, entre os quais sublinha-se a fala polifônica de Bakhtin.

Com esse autor e os demais parceiros escritores, foi proposto um exercício de forma constante para o diálogo, para tratar sobre crenças, ideologias e saberes que propiciaram analisar e meditar sobre a produção de material didático numa perspectiva colaborativa.

Esse sentido de pensamento compartilhado, neste texto, ao tempo em que foi tecido, ganhou forma, coerência e contingência, em essencial porque foi sendo construído a partir da escuta, de ter prestado atenção e refletido sobre essas falas, o que possibilitou por meio da investigação realizada, analisar as tendências que apontam para uma dinâmica da produção de materiais didáticos em educação a distância, numa perspectiva dialógica.

Trabalho científico desta natureza, marcado pela relação de diálogo entre autores e atores, possibilitou de forma gradativa, refletir e compreender que a narração feita pelos sujeitos, no momento da pesquisa, revelou a situação

experencial do presente, assim abstraiu da interpretação o ponto final, na expectativa de visualizar uma cavidade ou fresta com possíveis margens de mudanças da prática profissional docente.

Isso nos levou a perceber que as chances de mudanças estratégicas, no que concerne a uma construção de material didático, para educação a distância em co-autoria revelaram-se no decorrer dos quatro capítulos desta dissertação. Assim no primeiro capítulo, o leitor (a) além de conhecer os motivos que levaram esta pesquisadora a buscar explicações na investigação científica, teve oportunidade de acompanhar os procedimentos analíticos utilizados que evidenciaram as possibilidades de uma relação dialógica entre pares.

Em seguida, o capítulo II, trouxe para apreciação de professores e pesquisadores interessados na temática produção de material para educação a distância, com viés para co-autoria, uma discussão mediada por várias vozes docentes, contextualizada em diálogos literários científicos proferidos por vários autores, porém adotou como base filosófica principal o pensamento de Bakhtin (1981; 1997; 2003; 2010). Dessa forma, neste trecho da escrita, as tendências de um trabalho autor, vislumbrando uma prática docente com iminência de colaboração, participação, atuação conjunta, em equipe, foram ampliadas, entretanto não se desconsiderou as dificuldades apresentadas pelos participantes para que esse movimento se efetivasse, o que é admissível, pois segundo Lima (2010),

[...] apesar das facilidades disponíveis no mundo tecnológico, o individualismo resultante de uma sociedade altamente competitiva acaba por dificultar o trabalho em equipe. É comum existir tensão, desconforto e animosidades em ambientes nos quais é necessário a dependência do resultado do trabalho de um para que o outro se complete (LIMA, D; LIMA, F. 2010, p. 132).

Isso demonstra que, embora os sujeitos pesquisados apontassem nas análises dos dados o trabalho co-autor, como elemento prioritário para uma produção de material em educação a distância, as variáveis relativas à disponibilidade/tempo, domínio da tecnologia e conhecimento teórico diretamente relacionadas à educação a distância, apresentadas no estudo de caso desenvolvido nas duas instituições de ensino superior de Alagoas, têm congruência com a citação dos autores acima. Nesse sentido, os fatores que interferem na produção co-autora do material didático, propostos de serem investigados neste trabalho, confirmaram-

se, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica para administrar essas intempéries pessoais, de modo que possibilite conduzir o trabalho docente de maneira mais qualitativa.

Nessa mesma pretensão ideológica, o terceiro capítulo, contemplou analisar a relação existente entre a produção de material didático para EAD e a formação docente, considerando as implicações trazidas pela complexidade dos recursos tecnológicos que intervêm de forma direta nas habilidades do professor, até então só exercitadas de modo “unidocente” (MILL, 2010, p.26), haja vista, sua prática em sala de aula presencial, quase sempre, ter sido desenvolvida isoladamente.

Ao direcionar o foco da construção didático-metodológica do material para a relação dialógica entre os atores desse processo, as reflexões propiciadas pelas falas dos sujeitos na pesquisa sugeriram que no planejamento dos processos formativos, fossem valorizadas as discussões marcadas pela pertinência pedagógica que enfatize a colaboração, compartilhamento e diálogo, uma vez que, esse movimento de múltiplas vozes para desenvolver estratégias didáticas, difere da dinâmica habitual do professor.

Desse modo, em discussões reflexivas junto aos professores sujeitos dessa pesquisa, concluiu-se que, a formação docente para educação a distância, não deve ser uma ação pontual, mas contínua. O exercício dialógico deve iniciar a partir dessa formação e estender-se até a mediação com os alunos, ou talvez, a partir de uma discussão sobre uma reavaliação de currículos dos cursos de formação inicial para professores, como é o caso dos cursos de Licenciatura, mais especificamente o de Pedagogia, haja vista, esses, nas duas instituições, espaços em que este caso foi estudado, privilegiarem ações na modalidade presencial.

Dados reflexivos como estes, nos fizeram retomar as proposições delineadas neste estudo e foram reafirmadas no quarto capítulo, ao analisar os conteúdos e elencar as categorias provenientes das entrevistas semi-estruturadas, do ambiente virtual e as sessões reflexivas cedidas pelos sujeitos de pesquisa. Deduziu-se à guisa dessas investigações e análises que a co-autoria em educação a distância exige uma reflexão mais aprofundada sobre as formas de ensinar e aprender por parte dos professores e tutores a distância, profissionais esses, que atuam de forma mais direta na produção de material didático, de modo a exigir o compartilhamento de saberes e mudanças nas formas de pensar e agir.

Recomenda-se aos docentes, que postulam no âmbito do saber ladeado pelas mídias, a partir dessa suposição, mostrarem-se dispostos a transmutar olhares, ideias e pensamentos pedagógicos, de modo que possam emergir novas formas de aprender e empreender enquanto agente “mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento” (PUCCI, 2010, p. 59).

Assim, se esses professores despertarem essa consciência de compartilhar saberes de forma sincronizada, conforme supõe a dinâmica de produção de material em co-autoria, ressignificada a partir da compreensão deste texto científico, o exercício docente em educação a distância tende a resultar em ações menos fragmentadas e lineares.

Essa perspectiva, em consonância com as tendências evidenciadas nas análises, confirmou que a compreensão de educação a distância no modelo Universidade Aberta do Brasil, requer uma negociação entre pares, para promover uma construção co-autora baseada em outras crenças e valores, além de recomendar o exercício dialógico, prática ainda não consciente entre os atores do sistema. Vale salientar que outros fatores de ordem gestora foram diagnosticados neste processo investigativo, o que subtendeu-se como empecilho para que essa prática de sentidos conectados sejam consolidadas.

Tudo isso posto pressupõe-se que uma avaliação governamental especificamente sobre as diretrizes políticas relativas ao programa UAB é, pois, urgente e necessária para tornar possível a inter-relação e integração da equipe docente responsável nesse processo educativo, quiçá, desse modo, poderemos efetivamente avançar em ações docentes configuradas para a realidade da educação a distância. Para isso será preciso que cada ator inserido nessa proposta pedagógica possibilite se abrir, trocar ideias, estreitar laços, unificar pensamentos, enfim estar disponível para rever, analisar, avaliar e refletir qual o melhor caminho para atender as singularidades de ensinar e aprender a distância.

É certo que as análises mostram por meio dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa que a expansão da educação a distância nas duas instituições de ensino superior de Alagoas no período de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos em que vem ofertando cursos nessa perspectiva é evidente. Entretanto, ainda precisam amadurecer suas ações estratégicas, repensando a elaboração de projetos pedagógicos para educação a distância com objetivos, justificativas e artifícios

didáticos adequados para a modalidade. Paralelo a isso, investir na sensibilização dos professores, levando-os a terem consciência de que para atuar neste modelo didático, se faz necessário estarem desprovido de vaidades e resguardarem-se de sentimentos provedores do conhecimento.

Enfim, concluiu-se que as reflexões propiciadas ao longo da construção desta obra científica, foram promissoras e trazem prenúncios concretos de mudanças nas práticas docentes fundamentada em interação, diálogo, cumplicidade e colaboração. Nessa expectativa, esta pesquisadora, sentiu-se motivada a persistir na caminhada pelo conhecimento adquirido em comunhão, pois se tem a crença de que só em diálogo, conversando com outro, discutindo e rediscutindo ideias, somos capazes de evoluir e nos constituirmos enquanto sujeitos promotores do saber.

REFERÊNCIAS

- ACEDO, Sara Osuna; APARICI, Roberto. Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência no dia-a-dia de uma universidade a distância. In: SILVA, M; PESCE, L; ZUIN, A. (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático metodológicos**. Rio de Janeiro: Wak , 2010. p. 140.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Gestão das tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. In: MERCADO, Luís Paulo (Org.). **Integração das mídias nos espaços de aprendizagem: em aberto**, v. 22, n. 79. Brasília: INEP, 2009. p.84.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Pesquisa, 13).
- ARANTES, Piscila. Tudo que é sólido derrete: da estética da forma à estética do fluxo. In: SANTAELLA, Lúcia; _____, (Orgs). **Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir**. São Paulo: EDUCS, 2008. p. 22.
- ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima; Maria Divanira de Lima; QUEIROZ, Cecília (orgs). Produção e autoria em educação a distância. In: SERRA, Antonio Roberto Coelho; SILVA; João Augusto Ramos. **Por uma educação sem distância: recortes da realidade brasileira**. São Luís: EDUEMA, 2008. p. 255.
- BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BAKHTIN, Michael. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Martins Fontes. São Paulo: 1997.
- _____. 4. ed. São Paulo: 2003.
- _____. 5 ed. São Paulo: 2010.
- BARROS, Daniela Melaré; OKADA, Alexandra. Estilos de aprendizagem na educação aberta online. In: SILVA, M; PESCE, L; ZUIN, A. (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 165.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. (Orgs). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHAR, Patrícia Alejandra; TORREZZAN, Cristina Alba Wildt. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do designer pedagógico. In: BEHAR, P. A. (Orgs). **Modelos Pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 29.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

BIANCHI, Álvaro Gabriel. **Temas e problemas nos projetos de pesquisa**. Estudos de Sociologia. Araraquara, n. 13/14, 25 de fev. 2002. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/soc/revista/artigos_pdf_res/13-14/04-bianchi.pdf>. Acesso em: 30 maio 2010.

CARREIRA, Alessandra Fernandes. Autoria e fantasia: cons(c)ertando a realidade insatisfatória. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: UNIJUI, 2008. p. 17.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. **A medida do olhar: objetividade e autoria na reportagem**. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Cleide Jane de Sá; PINTO, Anamelea de Campos. Currículo e tecnologias: uma experiência de formação continuada com a metodologia de aprendizagem de casos e mapas conceituais. In: SERRA, Antonio Roberto Coelho; SILVA, João Augusto Ramos e. **Por uma educação sem distância: recortes da realidade brasileira**. São Luís: EDUEMA, 2008. p. 33.

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

CUNHA, Leonardo Magela. et al. Participação e avaliação o ambiente virtual: aulaNet da PUC-Rio. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 235-256.

DEMO, Pedro. Aula. Disponível em: <<http://pedrodemo.blog.uol.com.br/index.html>>. Acesso em: 14 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/126-TC-D2.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2010.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=kohkH1QCILUC&printsec=frontcover&dq=A+farm%C3%A1cia+de+plat%C3%A3o+%2B+derrida&hl=pt-r&ei=H4ksTZCsN8H68Aba8sG>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

DIMANTAS, Hernani. **Linkania: uma teoria de redes**. São Paulo: SENAC, 2010.

DIAS, Paulo. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. In: SILVA, M; PESCE, L; ZUIN, A. (Orgs.). **Educação online:**

cenário, formação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 234.

DOMINGUES, Diana. Ciberestética e a engenharia dos sentidos na Software Art. In: SANTAELLA, Lúcia & ARANTES, Piscilla (Orgs). **Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir**. São Paulo: EDUCS, 2008. p. 53,56, 63.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 22. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125.

_____. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: CASTRO, Gilberto de; _____. TEZZA, Cristovão (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Paraná: UFPR, 1996. p.57.

FERNANDES NETTO, Carlos Eduardo. O autor e o grande diálogo. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. p. 68,75.

FILATRO, Andrea. **Designer instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2007.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático: discursos e saberes**. São Paulo: Junqueira& Marin, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOGLIANO, Fernando. Processos interativos pelo viés da prática artística. In: SANTAELLA, Lúcia; ARANTES, Piscilla (Orgs). **Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir**. São Paulo: EDUCS, 2008. p. 115.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 3. ed.[s.l.]: Passagens, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto. **Diálogos com Bakhtin**. Paraná: UFPR, 1996. p. 173.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 20-39, julho 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica: educação a distância alternativa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Denise Martins de Abreu e; LIMA, Fábio Cesar Braga de Abreu e. A polidocência em educação a distância: sob o enfoque das inteligências múltiplas. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 132.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel(Orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educacion, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Maria das Graças. **O texto didático escrito para a educação a distância**: um estudo acerca dos fundamentos e estratégias de elaboração. Tese (Doutorado em Educação.)-Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia *online*. In: SILVA, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2006. p. 43.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel(Orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2009. p. 300, 301, 302.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson, 2007.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: _____.; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 28.

NASCIMENTO, Julyana Chaves; CHACON, Lourenço. Hesitação: um indício de autoria na conversação. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: UNIJUI, 2008. p.136.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. Educação a distância e sua contribuição na mudança de paradigmas educacionais na formação de professores. In: Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: MEC, 2006. p. 81.

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANA, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, v.. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em:<<http://www.franciscoramosdefarias.com.br/apostilas%20e%20textos/VYGOSTS>

KY%20E%20AS%20TEORIAS%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2011.

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albêne Lis. Profissionalização e cultura docente: limites e possibilidades na formação de professores. In: MERCADO, Luis Paulo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação**: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, 2007. p.21.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: Silva, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2006. p. 287.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PALANGE, Ivete. Os métodos de preparação de material para cursos on-line. In: FORMIGA, Marcos; LITTO, Fredric Michael (Orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p. 38, 380.

PARANAGUÁ, Pedro; BRANCO, Sérgio. **Direitos autorais**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESCE, Lucila. **Dialogia digital**: buscando novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos. 2003. 188f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores**: resistência e superação. Relatório (Pós Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000008.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. Porto Alegre: USININOS, 2005.

PICETTI, Jaqueline Santos. **Formação continuada de professores**: da abstração reflexionante à tomada de consciência. 2008. Tese (Doutorado em Educação.) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PINTO, Anamelea de Campos. **A formação de professores para a modalidade de educação a distância**: por uma criação e autoria coletivas. 2004. Tese (Doutorado em Educação.)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PUCCI, Bruno. Da ambivalência da educação a distância: reflexões. In: SILVA, M; PESCE, L; ZUIN, A. (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 59.

RAMAL, Andréa Cecília. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 87, 194.

_____. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REZENDE, Flávia Amaral. A complexidade possível de ser transposta na conformação de ambientes de ensino e aprendizagem a distância. In: Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: MEC, 2006. p 136.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens Líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Andréia Inamorato dos. O conceito de abertura em EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2009. p. 290.

SANTOS, Edméia Oliveira. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M; PESCE, L; ZUIN, A. (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 42.

SILVA, Marcos; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

_____. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SOUZA, Solange Jobim e. Leitura: entre o mágico e o profano. Os caminhos cruzados de Bakhtin, Benjamin e Calvino. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto. **Diálogos com Bakhtin**. Paraná: UFPR, 1996. p. 173, 199.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. Autoria e contenção da deriva. In: _____. **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. p. 143, 145.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. In: BAKHTIN, Michael **Estéticas da criação verbal**. 5. ed. Tradução de: Martins Fontes. São Paulo: 2010. (páginas. pré-textuais)

TORNAGHI, Alberto José da Costa. **Escola faz tecnologia, tecnologia faz escola**. 2007. Tese (Doutorado em Ciência em Engenharia de Sistemas e Computação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE - A**Dados gerais sobre o sujeito de pesquisa**

TEMA

DATA DA ENTREVISTA

LOCAL DA ENTREVISTA

HORÁRIO:

- ✓ Início
- ✓ Final

I. Dados Biográficos do Entrevistado

1. Nome de batismo:
2. Nome fictício²⁹
3. Sexo () M () F
4. Experiência docente em EAD
() menos de 05 anos () entre 05 e 10 anos () mais de 10 anos
5. Funções desenvolvidas em EAD: () professor autor ; () professor formador; () tutor presencial; () tutor a distância; () coordenador
5. Destaque o público atendido com a formação docente sob sua responsabilidade.

²⁹ O nome fictício adotado pelo entrevistado será usado na escrita da dissertação, como forma de preservar sua identidade.

APÊNDICE - B

Roteiro da entrevista

P1 - Quais suas considerações sobre produzir material didático para educação a distância?

P2 - Considera o tratamento desses materiais de forma diferenciada para o que se dá na modalidade presencial? () SIM () NÃO. Justifique sua afirmação.

P3 – Que elementos considera importante priorizar no processo de produção de material didático para EAD?

P4 - Enquanto gestor responsável pela formação docente em EAD como observa o exercício de construir material didático para EAD de modo que atenda ao modelo adotado no programa Universidade Aberta do Brasil, haja vista que, a atuação docente requer uma mediação pedagógica de um professor formador e dois tutores?

P5 – Diante de experiências já vivenciadas, em que nível de relevância admite ser importante a colaboração dos membros da equipe docente (professores/tutores) na construção do material didático? Defenda sua escolha.

1. Responsabilidade direta do professor autor
2. Responsabilidade do professor formador.
3. Material deve ter participação da equipe responsável pela mediação da disciplina.

P6 – Quais suas considerações a respeito de produzir material didático para EAD, numa perspectiva dialógica, co-autora?