



Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR CEP: 50.670-901
Fone/Fax: (81) 2126-8952
Email: edumatec@ufpe.br
www.ufpe.br/ppgedumatec

EBER GUSTAVO DA SILVA GOMES

**DIZ-ME O QUE ESCREVES QUE TE DIREI QUEM ÉS:
PERCURSOS ADOTADOS PELOS PROFESSORES
AUTORES/CONTEUDISTAS AO PRODUZIREM MATERIAIS
DIDÁTICOS PARA O PROGRAMA E-TEC BRASIL**

**Recife-PE
2014**

EBER GUSTAVO DA SILVA GOMES

**DIZ-ME O QUE ESCREVES QUE TE DIREI QUEM ÉS:
PERCURSOS ADOTADOS PELOS PROFESSORES
AUTORES/CONTEUDISTAS AO PRODUZIREM MATERIAIS
DIDÁTICOS PARA O PROGRAMA E-TEC BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Beatriz Gomes Carvalho

**Recife-PE
2014**

Catálogo na fonte
Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/1431

G633d Gomes, Eber Gustavo da Silva.
Diz-me o que escreve que te direi quem és: percursos adotados pelos professores autores/conteudistas ao produzirem materiais didáticos para o Programa E-tec Brasil/ Eber Gustavo da Silva Gomes. – Recife: O autor, 2014.
152 f.; 30 cm.

Orientadora: Ana Beatriz Gomes de Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2014.

Inclui Referências e apêndices.

1. Educação a distância. 2. Material didático. 3. Interações em EAD. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Carvalho, Ana Beatriz Gomes de. II. Título.

371. 35 CDD (22. ed.) UFPE (CE2014-10)



EBER GUSTAVO DA SILVA GOMES

**DIZ-ME O QUE ESCREVES QUE TE DIREI QUEM ÉS: PERCURSO ADOTADO
PELOS PROFESSORES AUTORES/CONTEUDISTAS AO PRODUZIREM
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O PROGRAMA E-TEC BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a conclusão do Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora
Prof.^ª Dr.^ª Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho
Universidade Federal de Pernambuco

Examinador Externo
Prof. Dr. João Augusto Mattar Neto
Universidade Anhembi Morumbi

Examinadora Interna
Prof.^ª Dr.^ª Thelma Panerai Alves
Universidade Federal de Pernambuco

Recife, 13 de janeiro de 2014.

Este trabalho dedico aos meus pais, Euclides da Silva Gomes e Josinete Pereira Gomes, que sempre me incentivaram a continuar em minha carreira acadêmica com bastante perseverança.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus, por ser generoso e maravilhoso na minha vida, ao concedido este presente, em fazer parte deste Programa de Pós-Graduação, cursando este tão sonhado mestrado em minha vida!

Agradeço aos meus pais, Euclides da Silva Gomes e Josinete Pereira Gomes, pela paciência que tiveram ao entender todas as minhas angústias e ansiedades sabendo que precisava focar este momento meu de educando/pesquisador para concretizar um sonho pessoal. E sei que entenderam pelo fato de ver na educação a construção de conhecimentos e cidadania a partir dela, e um futuro promissor.

Não poderia também de deixar de agradecer ao meu irmão, Joselito da Silva Gomes, minha cunhada Neci Rosa, e minha sobrinha Alice, mesmo sem entenderem o processo, vibram com as minhas conquistas pessoais do qual sempre busco.

Agradeço também a todos meus familiares, tios, tias, primos, primas, namorados e namoradas dos primos e primas que sempre entenderam as minhas ausências de estarmos juntos para concretizar este sonho! Muito obrigado a vocês! Sem a acolhida de vocês, não sou nada!

À minha orientadora, fofa e querida, Prof^a Dr^a. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho, pelo seu conhecimento, pela humildade, compreensão e disposição quando mais precisei ser orientado em minha pesquisa. Dela, tenho certeza que encontrei uma amiga que recorrerei sempre, e sei que serei sempre atendido. Além de ser minha referência Acadêmica! Ana, querida, Te curto! E te compartilho! (Sou teu fã) ;)

À minha querida, Prof^a. Dr. Thelma Panerai, professora do Programa de pós-graduação do qual cursei este Mestrado e que participa de minha Banca de defesa. Querida, muito obrigado pelas contribuições que me destes na carreira e na qualificação. Discutir EaD com você, não tem preço.

Ao querido, Prof. Dr. João Mattar, que sempre o acompanho com suas obras, contribuindo com pesquisas em EaD, e que fundamentou bastante esta pesquisa e por ter ajudado muito na qualificação do meu mestrado e hoje concretizando com a defesa.

Aos querid@s, amig@s da minha turma de 2012 que juntos crescemos ao discutir nossas pesquisas. Em especial, a Thaís Oliveira, Janaína Dias, Danielle Avanço, Marlene Reis, Márcia Nogueira, Maristela Andrade e Maria Joseane, que estiveram ainda mais próximas e

me apoiaram quando mais precisei. Não desmerecendo os demais que também amo muito! Vocês levarei por toda minha vida!

À turma de 2013 também agradeço ao estarmos juntos nas aulas de Seminários e somamos com um novo olhar para a pesquisa. Em especial Dayse Rodrigues, uma fofa que Deus me deu, que sempre abriu sua casa para me receber e juntos estudarmos. Inclusive agradeço a sua mãe Dania, que sempre me recebeu de braços abertos! E aos demais desta turma como: Kleber, Fabíola, Cíntia, Deise France que sempre chegaram juntos com objetivos de somar a discussão.

Agradeço também a todos que fazem a equipe EDUMATEC, coordenadores, funcionários e a tod@s os professores do Programa de Pós Graduação de Educação Matemática e Tecnológica pelos momentos de construções que juntos tivemos e sabedoria que compartilharam conosco. Em especial aos Professores de minha Linha de pesquisa: Sérgio Abranches, Patrícia Smith, Maria Auxiliadora, Thelma Panerai, Marcelo Sabbatini. Além dos demais professores do Programa que também compartilharam seus conhecimentos comigo. Entre eles: Iranete Lima, Carlos Monteiro, Rute Borba, Ana Selva e Liliane Carvalho. A vocês, o meu muito obrigado!

A Equipe de Educação Profissional da rede estadual que oferta cursos técnicos na modalidade a distância que foi meu campo de pesquisa e me receberam de braços aberto para a concretização desta pesquisa, em especial ao amigo, George Bento. E os demais amigos e amigas do meu setor de trabalho, que mesmo em minhas angústias, me incentivaram constantemente!

Agradeço aos amigos companheiros de fé que entenderam a minha ausência por determinação de minha parte ao querer concretizar este meu mestrado, sonho pessoal meu! Não quero citar nomes, para não esquecer ninguém! Mas, em especial, ao amigo, Pedro Bernardo ao ter feito minhas correções textuais em língua portuguesa e a minha amiga e comadre Joanna que ajudou a fazer meu Abstract. Também agradeço aos amigos, Maria Helena e Antônio Júnior que sempre me incentivaram a concretizar esta conquista pessoal.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram na construção desta pesquisa, o meu Muito Obrigado!

Antes se pensava que era preciso memorizar para aprender. Hoje se sabe que aprender é que leva a memorizar. O interesse pelo que se estuda será sempre o primeiro passo numa aprendizagem significativa, duradoura e prazerosa.

Andrea Cécilia Ramal.

RESUMO

Este trabalho discute os percursos adotados pelos professores autores/conteudistas ao produzirem seus respectivos materiais didáticos do Programa E-Tec Brasil que oferta cursos técnicos na modalidade a distância, desde a concepção do desenho didático do curso, as diretrizes da Instituição a orientar seus professores para as produções, até os resultados desses materiais elaborados pelos professores sob as orientações dos coordenadores dos cursos. Partimos da hipótese que os professores ainda tenham construções de materiais didáticos para EaD perante uma concepção Fordista/Tradicional, o que aponta um não aproveitamento na base de uma construção construtivista. Como aporte teórico, apresentamos discussões sobre a Sociedade da Informação e em Rede, Castells (2009). Discutimos também sobre as transformações da educação atendendo a sociedade em transformação, sobretudo, a partir da modalidade de educação a distância. Em tempo, seu percurso histórico, as suas transformações a partir das novas tecnologias digitais, baseados em Moore e Kearsley (2011), Maia e Mattar (2007), e na perspectiva da Educação Online com Santos (2010) e Silva (2012). Discutimos também, o desenho didático Instrucional/Educacional de cursos com Filatro (2009) e Mattar (2012) e os papéis dos que estão envolvidos para uma prática de produção de materiais didáticos, promovendo interações e interatividade sobre o olhar de Primo (2008) e Silva (2012). Também discutimos propostas de materiais didáticos para EaD que favorecem o sociointeracionismo respaldados em Vilardi (2005), Palange (2009) e Fernandez (2009). Com base nesses marcos teóricos, a pesquisa propõe revelar desde as concepções no Programa E-Tec como política pública ao apontar os autores envolvidos para a efetivação dessas construções, assim como, analisar as orientações estabelecidas pela Instituição que oferta estes cursos para a efetivação dessas produções. Respondendo a esses questionamentos, adotamos a entrevista com os sujeitos que eram responsáveis diretamente na produção desses materiais, como coordenadora de curso e designer instrucional/educacional, assim como os professores autores/conteudistas diretamente envolvidos com as produções desses materiais. Foram analisados os percursos e as interações adotadas pelo professor autor/conteudista ao produzir seu material. A análise documental foi utilizada como instrumento de coleta para analisar a veracidade dos documentos oficiais Institucionais e os documentos produzidos pelos professores (materiais didáticos). O método de análise foi a análise de conteúdo, baseado em Moraes (1997) e Bardin (2011). Os resultados da pesquisa apontam o quanto o desenho didático do curso “engessa” o processo de produção dos materiais didáticos, visto que são lineares e instrucionistas, assim como, as interações dos alunos com as demais produções (vídeos aulas, atividades) estão orientados com interações apenas com conteúdos, conduzindo os educandos a fixação dos conteúdos como estratégia de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a distância. Material didático. Interações em EaD.

ABSTRACT

This paper discusses the pathways adopted by the authors / content teachers to produce their textbooks Program E- Tec Brazil that offer Technical courses in distance mode . Since the conception of the didactic design of the course , the guidelines of the institution to guide their teachers to the productions , the results of these materials prepared by teachers under the guidance of the course coordinators . We hypothesized that teachers still have buildings of teaching materials for distance education before a Fordist / Traditional design, which points to a lack of use on the basis of a constructivist building . As a theoretical contribution, we present discussions on the Information Society and Network , Castells (2009) . Also discussed the transformation of education given society in transformation , especially from the modality of distance education. In time, their evolution , their transformations from new digital technologies , based on Moore and Kearsley (2011) , Maia and Mattar (2007) , and in view of Online Education with Santos (2010) and Silva (2012) . We also discuss the didactical design Instructional / Educational courses with Filatro (2009) and Mattar (2012) and the roles of those involved for a practical production of teaching materials , promoting interactions and interactivity on the look of Primo (2008) , Silva (2012). Among other authors also discuss proposals based instructional materials for distance education to promote the sociointeracionismo supported in Vilardi (2005) , Palange (2009) and Fernandez (2009) . Based on these theoretical frameworks , the research proposes reveal from the conceptions that have the E- Tec as Public Policy Program at the point the authors involved for the implementation of these buildings, as well as analyze the guidelines established by the institution that offer these courses to the realization of these productions . In time, analyze the pathways and interactions adopted by Professor author / content to produce your materials. Answering these questions we adopt the interview with the subjects that are directly responsible for the production of these materials. Course coordinators and instructional / educational designer as subjects that guide as well as teachers authors / content- directly involved with the production of these materials. We also use document analysis as data collection instrument , in order to examine the veracity of official documents Institutional and documents produced by teachers (teaching materials) . And as a method of analysis , content analysis , based on Moraes (1997) and Bardin (2011) . The research results indicate how the didactic course design " stiffen " the process of production of teaching materials , as they are linear and instructionist , as well as the interaction between students and other productions (video lessons , activities) are oriented proposals only interactions with content , leading learners setting the content as learning.

Keywords : Distance Education . Courseware . Interactions in distance education .

LISTA DOS QUADROS ILUSTRATIVO

Quadro Ilustrativo 1: Autores envolvidos no Programa E-Tec Brasil.	60
Quadro Ilustrativo 2: Sujeitos da pesquisa, sua formação inicial e o tempo de experiência em EaD.	68
Quadro Ilustrativo 3: Etapas das coletas e análises da pesquisa.	75
Quadro Ilustrativo 4: Classificação das categorias como parâmetro das produções.	75
Quadro Ilustrativo 5: Quantidade dos sujeitos	84
Quadro Ilustrativo 6: Fala do Sujeito C1 quanto ao critério para contratar seus professores.	86
Quadro Ilustrativo 7: Fala do Sujeito C2 & C5 quanto ao critério para contratar seus professores.	87
Quadro Ilustrativo 8: Fala do Sujeito C3, C4, C6 & C7 quanto ao critério para contratar seus professores.	87
Quadro Ilustrativo 9: Fala do Sujeito C3, C4, C6 & C7 quanto as orientações do que se deseja quanto a produções de materiais	88
Quadro Ilustrativo 10: Fala do Sujeito DI2, C4, C6 & C7 quanto quanto a produção de material didático.	90
Quadro Ilustrativo 11: Fala do Sujeito DI3 quanto aos processos de interações existentes na produção de materiais didáticos	91
Quadro Ilustrativo 12: Fala do Sujeito DI1 quanto aos materiais que chegam até ele para as correções de produção.	91
Quadro Ilustrativo 13: Falas dos Sujeitos P4, P7 e P20 quanto a primeira ação para a elaboração dos materiais.	92
Quadro Ilustrativo 14: Falas dos Sujeitos P11 e P12 que demonstraram preocupação com o perfil do aluno.	93
Quadro Ilustrativo 15: Fala do Sujeito P10 que demonstraram preocupação material didático tem tenha “informações” no que tange a formação profissional.	93
Quadro Ilustrativo 16: Falas dos Sujeitos com relação a sequência adotada na produção dos materiais didáticos	94
Quadro Ilustrativo 17: Falas dos Sujeitos com relação aos critérios de produção que adotaram no material didático de forma adequada.	96
Quadro Ilustrativo 18: Falas dos Sujeitos com sequência adotada por eles na produção de materiais didáticos de forma inadequada.	97
Quadro Ilustrativo 19: Falas dos Sujeitos com sequência adotada por eles nas propostas de interações com ferramentas.	101
Quadro Ilustrativo 20: Falas dos Sujeitos com sequência adotada por eles nas propostas de interações com o educador.	101
Quadro Ilustrativo 21: Falas dos Sujeitos com sequência adotada por eles nas propostas de interações com conteúdo, considerada como inadequada.	102
Quadro Ilustrativo 22: análise das produções das vídeos aulas dos sujeitos nas quais foram encontradas as categorias interação com ferramenta consideradas como adequadas.	104
Quadro Ilustrativo 23: Análise das produções das vídeos aulas dos sujeitos nas quais foram encontradas as categorias interações com educador e com outros educandos consideradas como adequadas.	105
Quadro Ilustrativo 24: Análise das produções das vídeos aulas dos sujeitos nas quais foram encontradas as categorias interações com conteúdo consideradas como inadequadas.	106
Quadro Ilustrativo 25: Subcategorias das interações com conteúdo consideradas como	

inadequadas.	107
Quadro Ilustrativo 26: Apresentação das subcategorias a partir das análises realizadas e seus respectivos indicadores.	122
Quadro Ilustrativo 27: Interação com conteúdo: pesquisa de campo.	124
Quadro Ilustrativo 28: Interação com conteúdo: problematização.	126
Quadro Ilustrativo 29: Interação com conteúdo: contextualização.	130
Quadro Ilustrativo 30: Interação com conteúdo, problematização com evidências no contexto.	130
Quadro Ilustrativo 31: Interação com ferramenta nas propostas de atividades	133

LISTAS DAS FIGURAS ILUSTRATIVAS

Figura Ilustrativa 1: Gráfico do tempo de experiências dos sujeitos com EaD.	85
Figura ilustrativa 2: Gráfico: Representacional do que se é apresentado nas produções dos materiais impresso.	99
Figura ilustrativa 3: Gráfico Representacional das Subcategorias encontradas nas vídeos aulas.	110
Figura Ilustrativa 4: Gráfico de representações das propostas de atividades a partir das entrevistas.	113
Figura Ilustrativa 5: Propostas de atividades nos encontros presenciais do sujeito P1.	116
Figura Ilustrativa 6: Propostas de atividades nos encontros presenciais do sujeito P10.	117
Figura Ilustrativa 7 : Propostas de atividades nos encontros presenciais do sujeito P20.	118
Figura Ilustrativa 8: Propostas de atividades nos encontros presenciais do sujeito P2.	119
Figura Ilustrativa 9 : Propostas de atividades nos encontros presenciais do sujeito P18.	120
Figura ilustrativa 10: Gráfico dos tipos de interações existentes nas propostas de atividades.	122
Figura Ilustrativa 11: Representações das subcategorias nas interações com conteúdos.	123

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVAS - Ambientes Virtuais de Aprendizagem

CAPES - Coordenador de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

EAD - Educação a Distância

EOL - Educação Online

E-TEC – Escola Técnica Aberta do Brasil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PC - Plano de Curso

TICS - Tecnologias da Informação e Comunicação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: SOCIEDADE, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)	19
1.1 Do Fordismo ao Conectivismo: as relações entre as teorias da aprendizagem e a EaD.	25
CAPÍTULO 2: MATERIAIS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA SÓCIOINTERACIONISTA.	34
2.1 O papel do design instrucional	37
2.2 Convergências na EaD: Linear ou Hipertextual; Mídias ou Hipermídias?	41
2.3 Promover Interação ou Interatividade nos materiais didáticos para EaD?	44
2.4 Materiais Didáticos para EaD: Informacional ou Colaborativo?	48
CAPÍTULO 3: O PROJETO E-TEC E OS CURSOS TÉCNICOS NO BRASIL	55
3.1 A definição dos papéis dos autores envolvidos no E-tec Brasil	59
3.2 O papel do professor pesquisador na EaD	62
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA	65
4.1 Objetivos	65
4.1.1 Objetivo Geral	65
4.1.2 Objetivos Específicos	65
4.1.3 Hipóteses	66
4.2 O percurso da pesquisa	66
4.3 Design Metodológico	68
4.3.1 Sujeitos da pesquisa	68
4.4 Caracterização do campo empírico	70
4.5 Instrumentos de coleta	71
4.6 Método de Análise	73
CAPÍTULO 5: ANÁLISES DOS DADOS	79
5.1. Resultados da 1º etapa	79
5.2. Resultados da 2º etapa	82
5.3 Resultados da 3º etapa	86
5.3.1 Resultado das entrevistas com os coordenadores de curso	86
5.3.2 Resultado das entrevistas com os sujeitos da equipe de DI/DE	89
5.4. Resultados da 4º etapa	92
5.4.1 Análises da construção dos materiais didáticos impressos a partir das entrevistas	94
5.4.2 Análises dos materiais didáticos a partir dos exemplares da produção dos professores.	98
5.5 Resultados da 5º etapa	100
5.5.1 Análises dos materiais didáticos (material impresso) quanto à interação a partir das entrevistas	100
5.5.2 Análises dos materiais didáticos impressos quanto a interação a partir das análises documentais (produção do professor autor/conteudista)	103
5.6 Resultados da 6º etapa	104
5.6.1 Análises do produto final das videoaulas	107
5.7 Resultados da 7º etapa	112
5.7.1 Análises das propostas de atividades avaliativas a partir das entrevistas	112

5.7.2 Análises das propostas de atividades avaliativas a partir das análises documentais	114
5.7.3 Análises das interações com as propostas de atividades semanais	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE – A: Entrevista com os professores autores/conteudistas	149
APÊNDICE – B: Entrevista com a Equipe de DI	150
APÊNDICE – C: Entrevista com os coordenadores de curso	151
APÊNDICE – D: Entrevista com a Equipe de gravação dos vídeos aulas	152

INTRODUÇÃO

Na atualidade, sobretudo com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podemos perceber uma mudança radical na sociedade a partir de seus usos em sua vida cotidiana mediados por computador. Paralelo a esta concepção de sociedade, a educação deverá corresponder a este fato que a cada dia, tende a mudanças como estas que modificam comportamentos e processos de interação entre os pares na vida social. Com isso, nos remete as concepções de Castells (2009) como uma sociedade de forma atual com características a uma revolução tecnológica, que contempla-se a não centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimento e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em ciclo de realimentação cumulativo entre as inovações e seu uso.

Partindo desta afirmação de Castells (2009), a sociedade deverá utilizar as (TIC) que facilitem o processo de interação e comunicação através do advento da internet, pois o conhecimento está através da rede, onde as pessoas estão interagindo mediante as interfaces que medeiam este processo de interação entre pares.

A partir desta construção de interação em rede, não podemos deixar de discutir sobre um dos instrumentos de grande impacto nesta revolução que foi o surgimento do computador, disseminado com grande rapidez, aperfeiçoando-se as mais variadas necessidades do homem (GIMENES, 2001). Porém ele tomou força com um pequeno recurso também revolucionário chamado de internet, o que mudou consideravelmente a vida do homem, fazendo com que as informações passassem a ser compartilhadas rapidamente, principalmente no aspecto educacional (TRAVAGLIA, 2000).

Hoje o computador sem internet é visto pelas pessoas como uma máquina de escrever, o que aponta a grande força deste recurso poderoso, transformando e construindo uma sociedade.

Essas repercussões influenciaram significativamente as sociedades, costumes e contextos culturais. A educação, considerada como um pilar para as sociedades, também foi influenciada pelas mudanças. Entre estas mudanças apontamos a Educação a Distância (EaD) como modalidade de educação que tem como uma das propostas democratizar a educação, chegando em lugares antes nunca pensado em chegar, por questões de distâncias geográficas, contudo interconectados mediante as inúmeras tecnologias de comunicação.

Hoje, apontada por Moore & Kearsley (2011) a EaD perpassou por cinco gerações, que não sobreporiam umas as outras, mas que se completam. Foi a partir da quinta geração com o advento da web que a EaD passou a ser vista como modalidade em que se configuram novos papéis para

educadores e educandos.

Educandos antes passivos no processo educacional, hoje são visto como autônomos, que criam, (re)criam, colaboram e têm autorias e autonomias, construindo inteligências múltiplas e coletivas. Contudo, modificam-se perfis de professores que passam a ser educadores/mediadores nesta construção do saber, orientando seus educandos no percurso educacional promovendo uma aprendizagem significativa. (LÉVY 2011; SILVA 2012; SANTOS 2010).

Concretizando a EaD a partir da internet, aqui apontada, Políticas Públicas surgiram para democratizar a educação em todo o Brasil. Podemos recorrer ao Programa Pró-Licenciatura, que objetivava ofertar cursos de graduações a professores que estavam na rede e que não tinham graduações. Em seguida surge a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que tem como objetivo ofertar cursos de graduação conforme a necessidade regional de cada estado brasileiro. Assim como o Pro-Licenciatura e a UAB, concretizamos esta pesquisa com a Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC Brasil), ofertante de cursos Técnicos na modalidade a distância. Este Programa lançado pelo Governo Federal é resultado de uma parceria firmada entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, as universidades e escolas técnicas estaduais e federais. Lançado em 2007 e institucionalizado pelo Decreto nº. 6.3015, de 13/12/07, o Programa apoia a oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade a distância.

Investimentos como estes de programas que elevam o grau de escolaridade dos educandos, sem dúvida estará construindo cidadania e estímulo ao jovem para que ele continue estudando e vá para o ensino superior, uma alternativa para progredir em sua qualificação. Baseado nesta concepção de políticas públicas recorreremos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Capítulo III da Educação Profissional ao afirmar em seu Artigo 39º “ A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

Paralelo, com estas construções de políticas públicas, não podemos deixar de enfatizar o crescimento econômico de nosso estado pernambucano, que cresce gradativamente com grande mercado de trabalho, entre eles podemos destacar: O estaleiro Abreu e Lima que fica situado em SUAPE, litoral sul pernambucano, crescimento de empresas farmacológico e fábricas, entre elas a FIAT, ambas na cidade de Goiana-PE entre outros crescimentos estaduais.

Objetivando a concretização de políticas públicas em EaD e atendendo o crescimento econômico de nosso estado, surgiram novas formas de atuação dos profissionais da educação que saíram da sala de aula e, também, entraram no mundo virtual. Hoje, se conhece pouco sobre o perfil da formação destes profissionais. Não se sabe, por exemplo, se os mesmos estão se aperfeiçoando e atualizando-se para trabalhar na modalidade de EaD.

Diante as justificativas citadas, esta pesquisa visa analisar a ação docente adotada pelo professor autor/conteudista ao elaborar os materiais didáticos, assim como analisar as interações favorecidas nestes materiais didáticos para a modalidade a distância do programa E-Tec Brasil, ofertante de educação profissional.

Como hipótese, acreditamos que os professores autores/conteudistas que atuam neste Programa E-Tec, ofertante de Educação Profissional ainda tenham construções de materiais didáticos para EaD diante a uma concepção Fordista/Tradicional, o que apontam um não aproveitamento na base de uma construção construtivista. Baseado neste contexto, os modelos de materiais didáticos para a EaD ainda encontram-se de forma informacional, ou seja, com propostas de produções lineares, sem hipertextualidades. Além disso tomemos as interações, apenas com conteúdo, concretizados ainda pela concepção tradicional trazendo considerações do professor como única verdade em suas produções, sem construções que favoreçam outras interações, como, o diálogo favorecidos entre os sujeitos.

É neste sentido que iremos apresentar os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

Objetivos

Partindo de nossa questão de pesquisa – De que forma os professores autores/conteudistas tem produzidos seus materiais didáticos para o programa E-Tec Brasil na modalidade a distância? - apresentaremos em seguida os objetivos relativos a este estudo.

Objetivo Geral

- Analisar a produção dos materiais didáticos pelo professor pesquisador/conteudista nos cursos técnicos na modalidade a distância no Programa E-Tec Brasil em uma instituição pública de Pernambuco.

Objetivos Específicos

- Identificar os modelos do desenho didático elaborado pelos Design Instrucionais/ Educacionais orientados para a produção de materiais didáticos;
- Analisar o percurso para a construção dos materiais e a estrutura do desenho didático dos materiais produzidos pelos professores autores/conteudistas;
- Identificar as interações favorecidas pelos professores autores/conteudistas ao produzirem os materiais didáticos.

Para atender estes objetivos geral e específicos, estaremos descrevendo os capítulos desta pesquisa.

No capítulo 1, estaremos discutindo a Sociedade, Tecnologia e Educação a Distância (EaD). Nele abordaremos as transformações ocorridas na sociedade a partir do uso de TIC e a educação de forma a atender esta demanda. Faremos um percurso histórico destas transformações e as mudanças educacionais desde o Fordismo ao Conectivismo e suas relações entre as teorias da aprendizagem e a EaD.

No capítulo 2, abordaremos o marco teórico sobre os Materiais didáticos na perspectiva sóciointeracionista. A partir de concepções que antes eram textuais, hoje poderemos pensar em materiais hipertextuais, com hiperlinks e que favoreçam a reflexão, diálogo e interações entre os pares. Trazemos também os diversos sujeitos envolvidos para a produção destes materiais didáticos e os tipos de interações favoráveis dentro da EaD como promoção da aprendizagem.

No capítulo 3, discutiremos sobre as Políticas Públicas em EaD, destacando o E-Tec Brasil que ofertam cursos Técnicos na Modalidade a distância e o que os documentos oficiais do MEC informam sobre os perfis destes sujeitos que estão diretamente ligados a estas construções.

No capítulo 4, estaremos discutindo o percurso metodológico da pesquisa. Nele, apontamos o objeto e o campo da pesquisa, assim como, os instrumentos de coleta e o método de análise.

No capítulo 5, estaremos adentrando nas análises dos dados coletados, relacionando com as categorias e inferindo baseado no marco teórico. Para fins de verificar se os materiais produzidos pelos professores atendem ou não uma educação significativa.

cultura esta que se afirma com as tecnologias digitais e que nos remete a concepção de Lemos (2003, p. 12) ao afirmar que a Cibercultura é “a forma sócio-cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e a novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70.”

Além da perspectiva de Cibercultura discutida por Lemos (2003), também recorreremos ao olhar de Lévy (2000) que utiliza a seguinte argumentação:

(...) o ciberespaço permite a combinação de vários modos de comunicação. Encontramos, em graus de complexidade crescente: o correio eletrônico, as conferências eletrônicas, o hiperdocumento compartilhado, os sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo e, enfim, os mundos virtuais multiusuários (Lévy, 2000, p. 104).

Apontado por Lévy (2011) o ciberespaço favorece transformações nas sociedades comparando-se ao que já vivemos muito antes nas relações humanas sem o uso destas tecnologias digitais, na qual podemos citar, as tecnologias que geraram as fábricas a vapor, ainda no século XVIII, assim como as substituições das ferramentas manuais pelas máquinas, entre outras transformações que geraram novos comportamentos e relações na sociedade atual Castells (2009).

Retomando um pouco do percurso histórico, no que tange as tecnologias, recorreremos a Castells (2009) que nos revela um percurso histórico sobre elas para cada momento que a sociedade vivenciou e entre elas destaca a difusão da microeletrônica, inventando o microprocessador, que é o computador em um único *chip*, ocorrido em 1971 e inventado por Ted Hoff acarretando em outros avanços.

Partindo desta iniciativa, entre outras descobertas não podemos deixar de destacar a criação e o desenvolvimento da Internet, que se consagrou nas três últimas décadas do século XX, gerando toda uma transformação nas sociedades. Em consequência, não nos aprofundaremos neste contexto em nossa pesquisa, visto que iremos analisar olhares diferentes de outros autores para em seguida retomarmos a discussão quanto a tais transformações existentes na sociedade.

Quanto a questão da sociedade atual recorreremos também a concepção de (MORAN, 2000, p. 61) ao afirmar que a “sociedade da informação” hoje faz parte do nosso cotidiano e altera radicalmente os modelos de organização e funcionamento das relações sociais, sobretudo diante de uma nova era, onde a informação e o conhecimento aparecem como fator de desenvolvimento, suscitando mudanças em todas as esferas da vida social: o trabalho, a cultura, a política, a economia, etc. (MORAN, 2000).

É enfatizando estas mudanças, que surgiram com o advento das tecnologias digitais, que por sua vez:

Permitiu o empacotamento de todos os tipos de mensagens, inclusive de som, imagens e dados, criou-se uma rede que era capaz de comunicar seus nós sem usar centros de controles. E o que faz a caracterização atual da revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos[...]. Conseqüentemente, a difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e a redefinem. As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. (CASTELLS, 2009 p. 69)

É discutindo sobre novas tecnologias digitais e a transformação social que vem surgindo que recorreremos a (LEMOS,2002, p. 68) ao explicar seu pressuposto enfatizando que “as mesmas surgem a partir de 1975, com a fusão das telecomunicações analógicas com a informática, possibilitando a veiculação, sob um mesmo suporte – o computador – de diversas formatações de mensagens”. Deixando inclusive as comunicações de massa como rádio e TV, de forma unidirecional, para uma construção de saberes bidirecionais, como ele mesmo o chama, de uma hierarquia, como uma árvore, para uma multiplicidade do rizoma (todos-todos).

Entre outros, destacamos também o olhar de Kenski (2012, p. 38) sobre o mesmo pilar, ao enfatizar em sua obra “neste momento não podemos mais identificar todas as novas tecnologias como orientadas para as mesmas finalidades e com os mesmos graus de complexidade. Múltiplas são as tecnologias e diversas são as suas finalidades e funções.”

Como podemos perceber, a revolução tecnológica nos impulsiona a ter medidas e atuações com o uso constante destes recursos envolvendo toda uma transformação social ao longo das mudanças sociais, sobretudo na postura dos sujeitos que interagem a partir de seus respectivos usos, conforme já discutido, quebrando todas as concepções hierárquicas do conhecimento, para uma construção de inteligências coletiva, de todos para todos. (LÉVY, 2000).

Entre todas as transformações possibilitadas pela revolução tecnológica digital, não podemos deixar de ressaltar a importante contribuição da internet no contexto educacional, visto que “surge com a interconexão mundial de computadores, principal suporte de trocas e de memória da humanidade da atualidade” (SILVA, 2006, p. 55), onde rapidamente, as instituições educacionais incorporaram as tecnologias na prática pedagógica, pois se sabe que o contexto educativo está estreitamente relacionado com o social, este que como já dito,

sofreu forte influência das TICs (CASTELLS, 1996).

É indiscutível que essa nova forma de ordem mundial, onde as tecnologias são vistas como recursos que melhoram as sociedades, repercute e redefine novos tipos de atores sociais, incluindo aqui o ator docente on-line e o discente, respectivamente, professor/educador/mediador e aluno/educando, sobretudo o docente que por sua vez “não transmite mais no sentido que se entende habitualmente. Ele não dispara mais uma mensagem fechada no modelo um-todos; ao contrário, oferece um leque de dados associados a possibilidades de manipulação no modelo todos-todos.[...] a mensagem só toma todo seu significado sob a intervenção personalizada.” (SILVA, 2006, p. 65) redefinindo também, a própria compreensão do processo educativo e das relações interpessoais do contexto educacional (MORAN, 2000).

Sendo assim, reforçamos estes perfis de educandos e docentes com o olhar de Gadotti (2000) ao afirmar que:

o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus educandos” (GADOTTI,2000, p.9)

Quando discutimos sobre perfis docentes e discentes, nos remetemos ao surgimento da Educação a Distância (EaD), modalidade esta que se concretiza a partir do uso das tecnologias digitais que servem como propostas interativas entre os sujeitos mediando o processo educacional, que por sua vez é favorecida através da mediação pedagógica, provocando autonomias nos educandos antes nunca visto no processo educacional.

Para tanto, segundo o documento oficial do MEC, a EaD surge como uma modalidade onde “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005).

Segundo Maia e Mattar (2007, p. 6) a EaD pode ser considerada como “uma modalidade de educação em que professores e educandos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”. Embora estes autores deixem claro seu olhar para o conceito de EaD sabemos que por outro lado, as Instituições tem autonomia para desenvolver seus projetos educacionais, suas práticas podem tornar a proposta de seus cursos semi-presenciais, promovendo encontros presenciais e tornando-os híbridos.

Outro ponto a considerar sobre o conceito de EaD recorreremos a (ALVES,2003, p. 3) que afirma que a EaD é “uma das modalidades de ensino-aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja esta inserida em sistemas de ensino presencial, mistos, ou completamente realizada por meio da distância física”

Dessa forma, fica evidente que a EaD independe de tempo e espaço para serem promovidas as interações entre os sujeitos educandos/dicentes e professores/mediadores envolvidos nesta modalidade em curso, através das tecnologias digitais, que favorecem tais interações. Para tanto, vale ressaltar que, “a EaD não pode ser entendida simplesmente pela transferência de uma abordagem pedagógica presencial para uma virtual, mesmo quando ambas se apresentam pautadas pelos mesmos princípios educacionais.” (ALMEIDA; PRADO, 2007,p.36).

Além de discutirmos sobre a EaD como uma modalidade de educação, neste, configura-se papéis de mediadores e educandos interagindo dentro de uma perspectiva sociointeracionista. Baseado nesta concepção de aprendizagem, devemos também destacar o olhar que alguns autores apontam a EaD com relação a Educação Online (EOL). Ao enfatizar a EOL, autores como Silva (2012) e Santos (2010) criticam os modelos existente na EaD que por muitas vezes está mais para uma Educação Industrial, Fordista (que discutiremos em seguida). Por outro lado, eles apontam a EOL como uma proposta educacional baseada em interações e interatividades em rede, sobretudo com o advento da web 2.0, onde educandos tenham autonomias, autorias e de forma colaborativa interagem entre eles, de modo, a “quebrar os paradigmas” existentes na EaD vista como uma educação bancária e industrial (Fordista). Para tanto, recorreremos ao olhar de SANTOS (2010) com relação a EaD ao afirmar que:

...muitos programas de EAD migraram seus desenhos, mantendo a mesma lógica da comunicação da mídia de massa e da tradição da EAD que separa os sujeitos dos processos de criação dos conteúdos e do próprio desenho didático [...] permanecendo o paradigma educacional centrado na Pedagogia da transmissão.(SANTOS, 2010, p.32)

Dentro desta perspectiva de olhar confrontando a EaD com a EOL a autora afirma que a EaD esta voltado a uma proposta de educação bancária, de forma crítica a transposição do ensino presencial e atuação na EaD da mesma forma. Para tanto, eles revelam em sua obra que a EOL como uma alternativa para a EaD é baseada na construção de colaboração, autoria

e autonomia além de projetos educacionais a partir das interações entre os educandos mediados pelas interatividades que acontecem a partir das interfaces em rede de forma construtiva. Para tanto, Silva (2006) sugere:

No lugar da reprodução passiva, de informações existentes, deseja-se cada vez mais o estímulo a criatividade dos estudantes. Não ao currículo padronizado, a falta de acesso a educação de qualidade, à educação “bancária”. Sim a pedagogia de projetos, a educação por toda a vida e centrada no aluno. (SILVA, 2006, p.27)

A partir do que se foi discutido sobre o conceito de EaD e da EOL adotaremos apenas uma linha educacional, mas que ambas possam contemplar cada um com seu olhar a fundamentação desta pesquisa. Portanto, na visão dos autores citados quanto as semelhanças e diferenças entre a EaD e EOL, nenhuma das duas pode ser vista, pensada, tampouco, planejada pelo mesmo viés da educação presencial. Considerando a concepção pedagógica da modalidade a distância, educandos e educadores não mais necessitam estar em um mesmo espaço e tempo (não em sua maioria, pois nesta modalidade existem, também, aulas presenciais), onde a interação passa a ser “centrada na comunicação mediada por computador” (MENDONÇA, 2004). Computador este cujo uso foi apropriado no contexto educacional:

mas criou uma redefinição do que se quer dizer quando se fala em educação a distância. A EAD, a partir do uso do computador e do desenvolvimento da Internet, criou um novo paradigma no processo ensino-aprendizagem, promovendo a reflexão sobre os papéis do professor, do aluno e da instituição envolvidos nessa modalidade de ensino (PALLOF e PRATT, 2002, p. 26).

Concordamos com a necessidade no contexto educacional atual de saber informar-se, compreender os mecanismos de produção e de difusão da informação, exigindo uma formação específica que deveria constituir uma das prioridades das práticas pedagógicas. Para uma atuação em EaD o educador requer habilidades específicas com capacitação para o uso de tecnologias e recursos áudio-visuais (MENDONÇA, 2004). Do mesmo modo que devemos ter estes perfis voltado ao uso de tecnologias em nossas práticas pedagógicas, ressaltamos em síntese dentro desta perspectiva que não podemos desvincular a aprendizagem a um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso. Para isso, em MORAN (2000) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

Aprendemos realmente quando conseguimos transformar nossa vida em um processo permanente, (...). Paciente porque os resultados nem sempre aparecem imediatamente e sempre se modificam. Confiante, porque aprendemos mais se temos uma atitude confiante, positiva, diante da vida, do mundo e de nós mesmos. Processo afetuoso, impregnado de carinho, ternura, de compreensão, porque nos faz avançar muito mais”. (MORAN, 2000, p. 24)

Diante destas realidades que estão integradas no contexto educacional, a EaD assumiu um perfil bem peculiar, isto é, em que o foco da educação está no aluno e não na turma, numa visão de um ser ativo, onde “o aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se co-autor” (SILVA, 2006, p.8).

Até aqui discutimos sobre todo o percurso da sociedade que durante a sua existência passou por diversas transformações diante das tecnologias. Discutiremos a seguir, o Fordismo (produção de massa) que se fez necessário (para atender a demanda industrial) marcado pelo período da Revolução Industrial, até os dias atuais com a discussão sobre o Pós-Fordismo (produção flexível) e suas implicações na EaD a partir das teorias da aprendizagem que fundamentam esta modalidade.

1.1 Do Fordismo ao Conectivismo: as relações entre as teorias da aprendizagem e a EaD.

Como já afirmamos anteriormente, cada momento social teve uma tecnologia para atender a demanda. Entre estes períodos podemos destacar o período da Revolução Industrial, marcada pelo Fordismo, sistema de produção criado pelo empresário norte-americano Henry Ford, cuja principal característica é a fabricação em massa, baseado em uma montagem de fábrica de automóveis, com objetivo de customizar os gastos na empresa barateando o produto. Neste modelo fabril, não era necessária utilização de mão-de-obra muito capacitada e qualificada, visto que, cada trabalhador executava apenas uma pequena tarefa dentro de sua etapa de produção. Observando por esta ótica, podemos relacionar a existência de uma educação tradicional e Behaviorista como consequência do modo de produção no qual apenas se executava tarefas de forma mecânica, sem reflexões sobre o trabalho realizado. Questões como essa nos remete ao vídeo “Tempos Modernos” com Charles Chaplin que apresenta todo este percurso adotado nas fábricas atendendo a demanda da produção em massa. Como afirma

Botelho (2008),

O fordismo seria uma associação das normas Taylorista do trabalho com a produção e o consumo de massa, o que levou o modo capitalista de produção a regular o valor para muito além do movimento espontâneo do mercado. [...] o fordismo é o conjunto de práticas econômicas, técnicas, gerenciais, políticas e sociais que combinadas, formam uma estratégia específica do capital reproduzir-se de forma ampliada (BOTELHO, 2008, p.32).

Paralelo a esta construção fordista, que se concretizou no período da Revolução Industrial, a educação atendia a esta demanda social no momento em que se precisava de profissionais que apenas executassem suas atividades profissionais de forma mecânica.

Concretizando estes olhares para tais definições e contextos sociais, autores enfatizam as concepções educacionais para este tipo de aprendizado, entre eles, destacamos o Behaviorismo dentro de uma perspectiva de educação tradicional. Porém, antes de tudo, vamos resgatar no percurso histórico da educação e o desejo do homem em construir conhecimentos ao longo da história, utilizando-se de metodologias adaptadas a cada época. Para tanto, recorreremos ao período em que Sócrates perguntava de forma envolvente aos seus discípulos e utilizando-se de caminhadas, ia instigando-os a fazerem inferências sobre os conhecimentos já adquiridos até produzir novos conhecimentos. Embora não existisse o construtivismo na época, já eram indícios a partir do processo de mediação que ele adotava.

Já na Idade Média, surge um tipo de educação caracterizada pela reprodução do conhecimento acumulado através de cópias manuscritas. Parte-se daí a ideia das reproduções educacionais até chegar na concretização do Behaviorismo, fundada por Skinner, visto que educandos são condicionados, a partir de estímulos externos, a dar respostas. Este tipo de “educação” está centrada em treinos no qual educandos respondem de forma (positiva ou negativa). De forma bastante robotizada, educandos/sujeitos em geral, são treinados a responder de forma comportamental, através de estímulos e respostas, ignorando o sujeito como um todo. Para tanto, podemos articular esta concepção de aprendizagem com a construção Fordista da produção e da formação dos indivíduos para o trabalho, no qual as propostas de atividades estão ligadas de forma tarefistas e sem fazer nenhuma reflexão de sua produção, que por sua vez, tem o mesmo modo como foi caracterizado o Fordismo nas fábricas.

Na educação Fordista, os educandos são sujeitos passivos no conhecimento e por sua vez como percurso, o professor, em suas práticas pedagógicas apresenta o conteúdo de forma

hierarquizada para seus educandos, como pronto e acabado, por meio de transmissão de conteúdos e confronta com modelos e demonstrações. A escola por sua vez, é reprodutora dos modelos e apresenta-se como único local em que se tem acesso ao saber. O aluno por sua vez, nesta tendência de ensino tradicional, caracteriza-se por um ser passivo e receptivo do que o professor (re)passa para ele, sem perguntar, tampouco questiona as atividades que são realizadas por ele de modo bastante trefista, o que nos remete a crítica concebida por Freire (1987) quanto a Educação bancária permitindo ao professor um domínio total do processo educativo em sala de aula. O aluno por sua vez, torna-se submisso, obediente e resignado com uma concepção bastante cartesiana, onde, a autoridade do professor serve como guia na proposição da metodologia, valorizando o comportamento dos educandos, a disciplina e a obediência, desvinculando das outras disciplinas, quebrando toda uma construção de interdisciplinaridade, impedindo que os educandos de serem criativos, reflexivos e questionadores (BEHRENS, 2009).

Por outro lado em contraponto ao fordismo, surge o pós-fordismo com objetivo de “...agregar à alta inovação na produção e à alta variabilidade nos processos, com um alto nível de responsabilidade no trabalho” (MATTAR, 2012, p. 5). Para ele, a divisão de trabalho é eliminada. Concretizando-se com este olhar, os cursos poderiam ser produzidos facilmente personalizados visto que podemos trazer o contexto para reflexões dos educandos, assim como, uma proposta de educação construtivista e sóciointeracionista de modo ao aluno fazer reflexões a partir de suas construções individuais e entre os demais sujeitos envolvidos neste processo educacional.

Sendo assim, a partir deste olhar para uma construção pós-fordista, autores como Rogers, Dewey e Piaget (um dos primeiros a pesquisar como a mente é formada) apontam uma nova perspectiva educacional, o construtivismo, (também chamada de cognitivismo, por enfatizar os componentes da cognição: memória, percepção, intuição) quebrando a visão do ensino tradicional, a partir de suas pesquisas com seres humanos, pesquisando como acontece o aprendizado fundamentando na biologia e psicologia com base da formação da mente humana.

Segundo Lira (2007) a Epistemologia genética de Piaget “...não provêm totalmente de fora, ou seja, das observações do meio que o cerca e dos conteúdos transmitidos, como preconizava o behaviorismo, mas através de uma interação individual entre o sujeito e o seu meio, a partir de estruturas já existentes no próprio sujeito”. (LIRA, 2007, p.28).

Mesmo que esta concepção de aprendizagem tenha fundamentação em contrariar a tendência tradicional já discutida, ela foca o aluno como centro da aprendizagem, ou seja, o ensino centrado no sujeito, mas, ainda assim, é individualizada. Entretanto, para início, “quebrar” os paradigmas tradicionais já era de grande valia. Sendo assim, este tipo de aprendizagem nos remeteu a Abordagem Escolanovista, no qual o foco da prática educativa passou a ser o sujeito, buscando o autodesenvolvimento e a realização pessoal do aluno, tornando-se a figura central do processo ensino-aprendizagem e devem ser levados em considerações seus fatores psicológicos. (BEHRENS,2009).

Apesar de começarmos a ter um novo olhar educacional do ponto de vista cognitivo na educação, com esta abordagem começamos a perceber a retirada do “poder de autoridade do mestre” quebrando o paradigma do detentor do saber para um educador que aprende junto com o aluno. Por sua vez, podemos pensar uma educação ainda não essencial dentro de uma perspectiva de cooperação, colaboração, e inteligências coletivas (LÉVY,2000). Por mais evidente que esta abordagem revele o sujeito como centro da aprendizagem, ainda está dentro de uma construção de saberes de forma individualizada, ou seja, conhecimentos sem interações entre os pares, conforme já discutimos inicialmente, mas aprimoraremos este olhar de interações no capítulo seguinte desta pesquisa.

Como discutimos anteriormente, com o construtivismo começamos a quebrar os paradigmas behavioristas, onde o sujeito interage com o objeto, mas que não é o suficiente para promover a aprendizagem. Assim, surge o sociointeracionismo, nascido nas teorias de Vygotsky, integrando a relação do sujeito com objeto e dos sujeitos entre si, de maneira conjunta: portanto, a construção do conhecimento é caracterizada por todos envolvidos no processo educacional. E como estamos fundamentando uma pesquisa na modalidade de EaD, seriam todos os sujeitos envolvidos: desde o professor autor/conteudista que elabora os respectivos materiais, assim como educandos e tutores virtuais que de forma colaborativa e cooperativa constroem as relações humanas a partir de tecnologias digitais interativas ou ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Devido a tais situações e contextos, a aprendizagem é, portanto, um processo social que se realiza por meio das possibilidades criadas pelas mediações do sujeito e o contexto que os envolve. Mas, devemos deixar claro que não depende apenas das relações entre os pares para ser promovida a aprendizagem. O conteúdo a ser produzido deve ser desenvolvido de forma significativa, dentro de uma perspectiva de forma problematizadora e contextualizada,

para garantir a aprendizagem dos sujeitos envolvidos neste processo educacional e com isso se possa criar novas potencialidades, como fontes futuras de significados em um processo contínuo e dinâmico de (re)significações.

A partir destas construções de saberes envolvendo educandos e mediadores no contexto educacional, a EaD não poderá ser contemplada de forma diferenciada, sobretudo quando existem as interações promovidas pelo uso das tecnologias digitais, mesmo que os educandos estejam separados em tempo e espaço nesta modalidade. Dentro desta linha, Vygotsky chama a atenção para o perfil do professor como o mediador do processo educacional, responsável pela orientação da construção dos novos significados, determinando a partir das curiosidades do aluno. Para isso, ele utiliza-se da seguinte argumentação quanto a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VIGOTSKY, 1998, p.112).

Com o olhar deste teórico em relação a ZDP, professores em suas propostas metodológicas deverão pensar dentro de uma educação holística nas suas elaborações de materiais didáticos, assim como propostas de atividades e avaliações de forma a conduzir ao aluno uma aprendizagem de significados fazendo com que os educandos tomem decisões, e não sendo um mero reprodutor de conhecimentos conforme já descrevemos a partir do Behaviorismo. Partindo desta questão em (LIRA,2007, p. 33) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:“ é importante levar em conta o conhecimento e as opiniões dos educandos, pois a ZDP é criada na própria interação”.

É por este viés que os professores autores/conteudistas deverão planejar e produzir seus materiais didáticos na EaD, de modo a contemplar esta ZDP sobretudo com o uso de tecnologias digitais e fazendo a ponte entre os saberes existentes dos educandos e os recursos que poderão utilizar, e entre outros, promovendo a integração com os demais sujeitos envolvidos nesta aprendizagem.

Esta forma de atuação discutida por Vygotsky (1998) pode ser vista na realidade existente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde os educandos são estimulados a debaterem em fóruns, ora criando seus próprios debates (lançando perguntas a serem

respondidos pelos colegas, tutores, docentes de um modo geral etc.), ora interagindo de forma colaborativa, com autoria, e autonomia (concordando, discordando e/ou acrescentando) com os comentários pertinentes a temática. Estas relações entre os sujeitos, de professor com educandos e educandos com outros educandos modifica toda uma estruturação de aprendizagem educacional, muitas vezes institucionalizadas que em seus pressupostos educacionais estejam atrelados a uma educação tradicional fordista, passando a ser uma questão de aprendizagem pós-industrial, ou seja, pós-fordista.

Nestas interações entre educandos poderá ocorrer não apenas em Ambientes Virtuais (AVA) como exemplo o Moodle, mas que tem sido bastante concretizadas diante a sociedade em rede (CASTELLS 2009), que temos como exemplo as redes e mídias sociais concretizando com o conectivismo que afirmado por MATTAR (2012, p. 20) “teria surgido recentemente, na era das redes, em que há grande quantidade disponível de informações, sendo então o papel do aprendiz não de memorizar ou mesmo entender tudo, mas de ter capacidade de encontrar e aplicar o conhecimento onde e quando necessário”. Com este tipo de aprendizagem ela se concretiza em todo o processo de interações e em sua grande maioria de muitos para muitos, fidedigno da web 2.0 em rede. Para tanto, encontramos em SIEMENS (2004) mais um conceito sobre o conectivismo:

É a integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializados, e as conexões que nos capacitam a aprender mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento. (SIEMENS, 2004, p.5)

O conectivismo é baseado em um grande fluxo provenientes das redes e compete aos usuários de certo modo sistematizá-los em redes ou mídias sociais, visto que, “a presença cognitiva conectivista é ampliada, com foco na reflexão e na distribuição dessas reflexões em blogs, posts no Twitter e Webcasts multimídias” (MATTAR, 2012, p. 20).

Apesar de não ser nosso campo empírico nesta pesquisa, se fez necessário discutir as relações existentes a partir do conectivismo, visto que tem agregado valores educacionais entre os sujeitos interagentes, mudando toda uma concepção institucionalizada de ensino.

Voltando a discutir questões no que tange a EaD, pertinentes a atender esta modalidade de educação, temos os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), no qual o aluno tem a liberdade para contribuir ativamente nas propostas pedagógicas sugeridas, aumentando significativamente o perfil deste, ou seja, que deixa de ser aquele que apenas recebe o conteúdo, passando a ser construtor de um saber, ideia defendida por Freire (1987; 1996). O aluno exerce uma função ativa, atuante, modificadora, de ações, reações e repercussões. Ele é visto como o autor de um diálogo, tanto com as tecnologias e ferramentas existentes on-line, quanto com todos os atores existentes no ambiente. Entende-se este diálogo como apresentado por Freire (1987), ou seja, uma ação modificadora, como destacado adiante:

Se é dizendo as palavras com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples trocar as ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

É embasado em diálogos que o AVA funciona, nele os educandos e educadores estão em constante comunicação escrita. Tanto educadores como educandos, permutam informações, sugestões, elogios, reclamações, avaliações, conceitos. Muito mais intensos que na modalidade presencial que hoje conhecemos. Kenski (2012) afirma que:

O aluno, em uma abordagem cooperativa de ensino, tem maior autonomia e maior grau de responsabilidade. Tem tarefas a cumprir e se expõe mais facilmente, pois sempre haverá tempo e espaço para apresentação de suas opiniões. E mais: será solicitado – pelo professor e pelos colegas – a se posicionar, dizer o que pensa, tomar partido. (KENSKI, 2012, p.125)

A partir destas considerações sobre o perfil de autonomia dos educandos, sobretudo com o advento do uso das tecnologias digitais, torna-se indiscutível que o educador precisa, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, passar por uma mudança de atitude, que requer que o mesmo não seja tradicionalista em suas atuações. Com isso, Kensky (2007, p.85) alega que “é muito difícil pensar que as atividades de ensino aprendizagem possam ocorrer exclusivamente em ambientes presenciais. Na realidade, o processo educacional é predominantemente semipresencial”. Isso implica, inclusive, no uso dos instrumentos tecnológicos a serem utilizados, onde o docente não precisa ser “um especialista em tecnologia para operacionalizar propostas inovadoras. Ele precisa ser um usuário pleno

das tecnologias para ser capaz de propor formas de interação do seu conteúdo por outras mídias” (CARVALHO, 2007, p 5).

Resume-se essa ideia de mudança de atitudes e novas aprendizagens, com as palavras de Paulo Freire, que contribui nos provando a importância da formação contínua do educador crítico, aquele que olha para o seu fazer e se auto-avalia. Segundo o autor, “[...] na formação permanente dos educadores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p 43).

Considerando a entrada das TICs promovendo a interatividade pressupõe que seja desenvolvida, em paralelo, a formação dos docentes on-line. Onde se destaca que estas formações, apareçam como prioridades dessa reflexão, mais do que uma competência de manipulação de computadores e tecnologias, mas a capacidade de fazerem uma reflexão crítica sobre as TICs e sobre as possibilidades de utilização pedagógica em um ambiente virtual, sobretudo com seu papel de tornar a aprendizagem colaborativa (COUTINHO, 2008).

Dessa forma, o educador precisa estar preparado para integrar a tecnologia na sua prática educativa (SILVA, 2006), sobretudo como ferramenta metodológica para a promoção das relações que vão além das concepções de interatividade conforme alguns autores apontam e defendem a ideia que “[...] o sucesso de um grupo grande depende, sobretudo da competência do(s) professor(es) enquanto facilitador, do seu conhecimento do contexto virtual, dos conteúdos e das técnicas e metodologias utilizadas” (PALLOFF, 2006, p.8). Portanto, pensar em uma produção de materiais didáticos dentro da modalidade de EaD, estes deverão em sua completude estar voltado para uma prática de educação que contemple antes de tudo uma visão holística e integrada, fazendo com que os educandos tenham uma aprendizagem significativa a partir das relações que serão feitas nas interações entre os educandos e o mediador do conhecimento a partir de propostas colaborativas, e inteligências coletivas que as redes, juntamente com a Web 2.0 favorecem aos desdobramentos da educação.

Para tanto, podemos perceber, ao discutir até aqui sobre a atual sociedade, seja do conhecimento, ou em rede, assim como também discutimos sobre as tecnologias, sobretudo as digitais tais percursos com a EaD e as teorias da aprendizagem de forma a concretizar com esta pesquisa que objetiva a analisar o fazer pedagógico dos professores conteudistas/autor ao produzirem materiais didáticos para o Programa E-Tec Brasil, ofertante de cursos técnicos na modalidade a distância. Corroborando também para esta pesquisa, discutimos sobre o perfil

atual do professor enquanto mediador do processo educacional quebrando todos os paradigmas educacionais, assim como o perfil do aluno como um sujeito ativo inerente ao processo educacional. Para tanto, discutiremos no próximo capítulo os modelos de EaD e a construção dos materiais didáticos para uma concepção de educação holística, assim como as arquiteturas pedagógicas que darão suporte a estas construções dos professores para com seus materiais didáticos e todos artefatos produzidos de forma proficua.

grande avanço na qualidade de ensino a distância, que incluíam guias de estudo impressos e orientações por correspondências, além de transmissão por rádio e televisão, áudio tapes gravados, conferências por telefones entre outros mecanismos que favoreciam a construção do saber. Desse modo, podemos observar uma EaD de forma mais integrada, visto que esta modalidade de ensino não se limita a usar apenas uma mídia ou recurso didático para promover a aprendizagem.

Embora, ainda seja uma educação unilateral e professor como o detentor dos saberes, visto que, de forma bastante linear os professores apresentam a proposta educacional, ou seja, os conteúdos ainda são apresentados de forma estruturada e muitas vezes hierarquizadas. Vale ressaltar que projetos foram contemplados com esta filosofia de educação, assim como o Telecurso 2000, que são propostas educacionais fundamentadas em educação mediada por televisão. Apesar disso, propostas de aulas gravadas e disponibilizadas em mídias sociais, como o Youtube, (apesar de haver interações entre os pares de forma assíncrona) não faz diferença, pois a forma permanece unilateral, onde educandos recebem os conteúdos de forma linear, de forma passiva e bancária (FREIRE, 1987).

Já a partir dos anos 1970 surgiu a terceira geração, marcada pelos projetos Mídia de Instrução Articulada (AIM- Articulated Instructional Media Project) e a UA (Universidade Aberta da Grã-Bretanha), com objetivo de agrupar várias tecnologias de comunicação, para oferecer um ensino de qualidade e custo reduzido a educandos não-universitários. Com isso, a ideia inicial era usar uma variedade de mídias significativas, fazendo com que os educandos escolhessem o melhor estilo de aprendizagem dentre as várias possibilidades de escolhas. Com estas possibilidades, gerou-se expectativas e tornou-se o marco da EaD e, por sua vez, o AIM testou a ideia de que um aluno poderia se beneficiar das vantagens de apresentação da mídia transmitida do rádio e da televisão, bem como a interação que a correspondência e o telefone tornaram possível (MOORE & KEARSLEY, 2007).

Chegando ao que chamamos de quarta geração que foi concretizada com as teleconferências. (MOORE & KEARSLEY, 2011) afirmam que ela surgiu nos Estados Unidos nos anos 1980, com objetivo de promover interações entre os sujeitos, que independente de tempo e espaço poderão interagir e que era voltado ao uso de grupos. Com esta filosofia de interação, novos comportamentos surgiram entre os interagentes. educandos que de forma unilateral tinham seus aprendizados, com as teleconferências passaram a interagir em tempo real com seus mediadores e com isso gerou grandes formações realizadas de forma corporativas nas empresas.

Assim como as gerações anteriormente citadas, a quinta geração é definida por uma EaD baseada no computador e na internet. Com ela, podemos pensar em uma EaD interativa, de modo que os educandos e alunas deverão ser mediados por tecnologia independentes de tempo e espaço, inclusive, por ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) dentro de uma perspectiva de aprendizagem, onde educandos/colaboradores estarão “juntos” em uma mesma sala de aula virtual interagindo, trocando ideias e experiências significativas para uma aprendizagem colaborativa.

É dentro desta perspectiva que os educandos atuam de forma ativa no processo de aprendizagem, construindo conhecimentos inclusive através de uma rede de conhecimentos. Hoje, o aluno não se encontra mais passivo nesta construção do saber, visto que, ele: cria, re(cria), constrói seu próprio percurso de aprendizagem adotando as tecnologias que facilitarão sua aprendizagem. Tudo isso através das convergências entre texto, áudio, e vídeo em uma única plataforma de comunicação.

É a partir destas gerações de EaD que as propostas de desenhos didáticos começam a se diferenciar uns dos outros, visto que no processo histórico, nenhuma geração sobrepõe a geração anterior, elas se completam. Assim, as diferenças entre as organizações e planejamentos didáticos ficam por conta dos seus respectivos professores autores/conteudistas do processo educacional. Não podemos desconsiderar que muitos desses professores que atuam na EaD tiveram sua educação formal fordista/ tradicional e acabam repassando esta mesma concepção de educação em suas práticas pedagógicas, resultando em uma aprendizagem de forma tradicional que condiciona o aluno a não refletir em seu ensino e aprendizagem.

Quebrando todo este paradigma, (SANTOS & SILVA, 2012, p.91) apontam sugestões para a criação de materialidade comunicacional do desenho didático interativo. São eles:

1. **Arquitetar percursos hipertextuais:** articular o percurso da aprendizagem em caminhos diferentes, interdisciplinares, em teias, em vários atalhos [...] explorar as vantagens do hipertexto [...] conectados e em múltiplas camadas ligadas a pontos que facilitem o acesso e ao cruzamento de informações.
2. **Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências:** garantir um território de expressão e aprendizagem labiríntico, com sinalizações que ajudem o aprendiz a não se perder, mas que não impeçam de perder-se;
3. **Provocar situações e inquietações criadoras:** promover ocasiões que despertem a coragem do enfrentamento online diante as situações que provoquem reações individuais e grupais: troca entre os sujeitos envolvidos com objetivo de atitudes de respeito à diversidade e à solidariedade [...] participação dos cursistas na resolução de problemas apresentados, de forma autônoma e cooperativa; elaborar problemas que convoquem os cursistas a apresentar , defender e, se necessário,

reformular seus pontos de vista constantemente [...] (SANTOS & SILVA, 2012, p.91)

É baseada nestas três sugestões como propostas de desenhos didáticos interativos que os sujeitos que planejam, produzem e executam, devem respaldar-se para a produção de materiais didáticos. É necessário que o desenho didático provoque autonomia, arquitetando com uma construção hipertextual que provoque a não-linearidade nos educandos, onde eles adotarão seus percursos de forma autônoma. É essencial pensar em propostas nas quais os educandos criem redes entre os pares promovendo uma teia de conhecimentos, assim como propostas de atividades com projetos problematizadores.

A partir das questões levantadas do que se deve pensar e produzir quanto aos materiais didáticos que contemplem um desenho interativo, nos levou a analisar os sujeitos que estão envolvidos nessa construção. Entre eles, temos o professor autor/conteudista que nos programas de políticas públicas para a EaD (descreveremos melhor estas questões no capítulo a seguir) é responsável por produzir os materiais didáticos para a modalidade.

É importante lembrar que não compete somente aos professores autores/conteudistas a produção de materiais didáticos para os cursos a distância. Além dos professores autores/conteudistas produzirem seus respectivos materiais, estes, também são orientados pelos: 1) coordenadores de curso, que definem as diretrizes dos materiais; 2) o designer instrucional/educacional, responsável pela organização dos materiais nos ambientes virtuais; 3) design gráfico, responsável pela programação visual do material elaborado, entre outros sujeitos. Antes de discutir o papel de cada um deles, (MATTAR 2012, p.2) coloca que: “muitas pessoas que decidem, planejam e elaboram projetos tem apenas um modelo industrial de EaD na cabeça, um modelo de “autonomia” do aluno, e naturalmente não conseguem construir - nem mesmo enxergar - um universo alternativo”. Principalmente, que estaria em desencontro com o viés de desenho didático interativo que já discutimos, como proposta de uma educação interativa entre os sujeitos.

Em síntese, com a expansão da EaD no Brasil a função de design instrucional foi consolidada e novos papéis configuraram-se, e entre eles o Designer Instrucional/Educacional que discutiremos em seguida.

2.1 O papel do design Instrucional

É a partir da quinta geração de EaD proposta por Moore & Kearsley (2011) que as

políticas públicas para a modalidade a distância se concretizaram, promovendo educação pública democrática em todo o Brasil. Para analisar o percurso que os professores autores/conteudistas adotam ao produzirem seus respectivos materiais didáticos, consideramos a definição de papéis e funções estabelecidos nos documentos oficiais que norteiam as políticas públicas de EaD nas instituições.

Para tanto, entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, destacamos a função de designer instrucional/ educacional. Antes de discutirmos sobre seu papel, recorreremos ao conceito de design instrucional pelo olhar de Filatro (2009) que propõe a seguinte definição:

Como uma ação intencional e sistemática de ensino no que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos a aprendizagem humana (FILATRO, 2009, p.3).

Para a autora, o design dos cursos são planejados, estruturados e executados dentro de uma perspectiva a resolver os percursos adotados para a construção de propostas educacionais dentro da modalidade a distância. Dentro de uma construção de aprendizagem, para a elaboração destes materiais, Filatro (2009) destaca que se deve dividir o desenvolvimento das ações educacionais em pequenas fases: a) analisar a necessidade; b) projetar a solução; c) desenvolver a solução; d) implementar a solução; e) avaliar a situação. Para que tudo isso aconteça, ela baseia o design instrucional em três campos das Ciências:

Ciências humanas; em especial, a psicologia do comportamento, a psicologia do desenvolvimento humano, a psicologia social e a psicologia cognitiva.
Ciências da Informação; englobam as comunicações, as mídias audiovisuais, a gestão da informação e a ciência da computação;
Ciências da Administração, incluindo a abordagem sistêmica, a gestão de projetos e a engenharia de produção. (FILATRO, 2009, p.4)

Apesar de discutirmos sobre as áreas que fundamentam o design instrucional para propostas de EaD, a terminologia Design Instrucional (DI) foi alvo de discussão quanto a sua nomenclatura. Em suma, o Instituto Brasileiro de Desenho Instrucional (IBDIN) conforme afirma Mattar: “o Ministério do Trabalho incluiu, em janeiro de 2009, o designer educacional na classificação Brasileira de Ocupação-CBO” (MATTAR, 2012 apud IBDIN, 2009, p.60). Para ele, Design Educacional seria uma contradição em relação ao Design Instrucional, já que este assume uma forma instrucionista e é voltado para atender uma educação de massa (fordista) no qual seriam propostas educacionais totalmente estruturalistas. Dentro desta linha,

MATTAR (2012) se contrapõe a esta educação Fordista que está delineada com o Design Instrucional (DI) voltada uma para uma educação de massa (Behaviorista) para uma abordagem de Design Educacional (DE).

Dentro desta perspectiva de DE encontramos na literatura autores como (SILVA,2010; SANTOS 2010; MATTAR 2012) que propõem modelos pedagógicas para atender esta demanda e concretizar ações para um design mais flexível. Behar (2009) nos coloca que ocorreram mudanças profundas paradigmáticas na Educação devido as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e nos remete a modelos que deverão ser adotados por professores como um modelo de prática educativa composta de uma arquitetura pedagógica e de estratégias para a sua aplicação. Sendo assim, Behar (2009) considera três modelos pedagógicos:

- **Instrucionista**, o mesmo se dará a partir de uma concepção tradicional no ensino, onde o aluno apenas aprende a partir do que o professor ensina, centralizando o ensino no professor.
- **Interacionista**, no qual o sujeito interage entre os outros pares promovendo uma concepção construtivista entre sujeito e objeto e que é o construtor de seu próprio percurso.
- **Humanista**, no qual o aluno já traz por si um conhecimento prévio e na construção de seu percurso de aprendizagem o professor mediará o processo fazendo da educação uma construção significativa. É dentro destas construções que o professor deverá pensar na forma de conduzir os materiais didáticos de favorecer uma aprendizagem significativa ou não. Se estamos conduzindo o aluno a refletir a partir do que se é discutido e mediado através de recursos educacionais mediados por tecnologias, sobretudo que na atualidade os educandos adotam estratégias e estilos de aprendizagem diferentes em busca do conhecimento.

A partir destes modelos pedagógicos trazidos por Behar (2009) podemos dividi-los dentro da proposta de Mattar (2012), no qual o modelo de Behar (2009), instrucionista estaria voltado ao DI. Enquanto outros modelos citados por ela, o interacionista e o humanista, embora sejam modelos construtivistas, elas fundamentarão propostas mais flexíveis para uma construção de aprendizagem significativa, concretizando para uma construção de Design Educacional.

A exemplo disso, para construirmos uma proposta de DE, podemos citar a Web 2.0 que a partir de seu uso mudou significativamente os perfis dos educandos que passaram a ser ativos no processo de ensino aprendizagem, assim como o dos professores que passaram de detentores para mediadores/construtores do saber. Através destes recursos disponíveis na web, a prática docente deverá estar disposta a utilizá-las atendendo a demanda social, visto

que estes educandos já se encontram em uma rede de conhecimentos conectados por tecnologias e dentro de uma cibercultura que modica a conduta humana além de implicar em mutações nos sujeitos que interagem através destes ciber-espços (LÉVY,2000).

É a partir desta construção significativa que o professor deverá pensar ao produzir materiais didáticos para EaD, e para Behar (2009) a construção destes são baseados no modelo de uma arquitetura pedagógica que por sua vez estaria composta de:

- fundamentação do planejamento/proposta pedagógica (**aspectos organizacionais**), em que estão incluídos os propósitos do processo ensino-aprendizagem a distância, a organização do tempo e espaço e as expectativas na relação da atuação dos participantes ou da também chamada organização social da classe;
- **conteúdo** – materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados, objetos de aprendizagem, software e outras ferramentas de aprendizagem;
- **atividades**, formas de interação/comunicação, procedimentos de avaliação e organização de todos esses elementos em uma sequência didática para aprendizagem (aspectos metodológicos);
- definição do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e suas funcionalidades, ferramentas de comunicação tais como vídeos e/ou teleconferências, entre outros (**aspectos tecnológicos**). (BEHAR,2009, p. 25)

É baseado nesta arquitetura pedagógica que o professor autor/conteudista deverá refletir em suas produções para atender a demanda social. Segundo Belloni (2008), é nesta abordagem que:

O professor mediará o processo educacional conduzindo o aluno com uma aprendizagem autônoma que entendemos como uma aprendizagem centrada no educando, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do educando, considerado como um ser autônomo (BELLONI 2008, p. 39).

Sabemos que não serão apenas os materiais didáticos por si só que resolverão os problemas educacionais da EaD, mas ele são essenciais na modalidade, pois constituem o alicerce de estudos dos educandos e são muitas vezes a única fonte de estudo. O professor precisa refletir em sua ação ao produzir materiais que conduzam o aluno ao conhecimento dentro de uma arquitetura pedagógica, pois fará o diferencial dentro de uma proposta interacionista, sobretudo com recursos da web 2.0 de forma colaborativa entre os educandos de modo a conduzi-los a autonomia, a partir das colaborações que acontecerão no processo educacional.

Pensando numa organização educacional, incluindo a arquitetura pedagógica, não podemos deixar de discutir as concepções pedagógicas desenvolvidas para a construção do

planejamento do curso. Na EaD pensar na abordagem das teorias da aprendizagem não seria diferente e, com isso, concordamos com Filatro (2009) que considera três concepções de aprendizagem.

Concepção Associativista, respaldada nas concepções tradicionais e estruturais do ensino, visto que é uma concepção comportamental.

Concepção cognitivista, baseado na concepção de ensino interacionista, visto que seja a interação entre sujeito e objeto (concepções de Jean Piaget) e a interação entre sujeitos de forma sócio-construtivista (concepções de Vygotsky).

Concepção Situada, onde a relação entre os sujeitos acontecem de forma significativa e contextualizada voltada as práticas sociais relacionando teoria e prática através do contexto social que os sujeitos vivenciam (FILATRO, 2009, p.96).

Dentro da perspectiva de Filatro (2009) o professor poderá adotar as teorias de aprendizagem como referência para o planejamento de seu percurso para a produção dos materiais de EaD. É dentro destas concepções que o professor autor/conteudista enquanto produtor dos materiais didáticos no processo educacional, deverá refletir sobre os percursos adotados para a produção de material didático. Logo, a concepção adotada pelo professor ao produzir tais materiais didáticos implica diretamente na aprendizagem que ele conduzirá aos seus respectivos educandos.

O papel do design instrucional/educacional também consiste em reunir profissionais de outras áreas para a discussão de planejamento, elaboração e execução dos projetos educacionais relacionando com as tecnologias digitais disponíveis para uma aprendizagem significativa. Existem outras questões relacionadas com a estrutura do material didático que também precisam ser abordadas, como o uso do hipertexto e as mídias para hipermídias que discutiremos a seguir.

2.2 Convergências na EaD: Linear ou Hipertextual; Mídias ou Hipermídias?

Como já foi discutido no capítulo anterior, grandes transformações ocorreram na sociedade e paralelo a isso, mudanças comportamentais também foram influenciadas com o uso de tecnologias que passaram a existir atendendo as nossas necessidades. No percurso histórico educacional também tivemos grandes mudanças, tecnologias que eram usadas assim como o giz, quadros, canetas, cadernos, livros entre outros, perderam seus espaços para as

tecnologias digitais: entre eles, computadores, *tablets*, *smartphones*, *ipod*, *MP3s* entre outros.

Assim, paralelo a estas transformações a educação que era tradicional, sobretudo com uso de livros didáticos (lineares/textual) por muitas vezes foram construídos de forma ao aluno apenas ser receptor da aprendizagem, apenas fazendo “exercícios de fixação” sem propostas interativas entre ele e conteúdo.

Por outro lado, a partir do que discutimos sobre as gerações de EaD na visão de Moore & Kearsley (2011) cada momento foi concretizado com um tipo de geração nesta modalidade educacional. Desde o primeiro momento com a geração das correspondências, foi concretizado a partir dos materiais didáticos que eram feitos de forma textual. Hoje, com o advento da internet as relações entre texto e hipertexto se fundiram ao apresentar propostas de materiais didáticos para EaD de forma bastante hipertextual.

É baseado nesta construção hipertextual que materiais didáticos para a EaD deverão ser construídos. E quando se discute a proposta de material didático, não podemos deixar de discutir sobre o texto que: “...não deve mais ser visto apenas como um conjunto de frases encadeadas em macroestruturas a fim de desenvolver um assunto que progride por meio das relações tema-tema ou tópico comentário” (XAVIER, 2009, p.97). Em contrapartida ao texto, não que tenhamos que excluí-los, mas agregá-los sobretudo com a internet e seus recursos para EaD. Acrescentando sobre as considerações que fazemos ao hipertexto, recorreremos a (PETERS, 2012, p.116) ao afirmar que “um hipertexto consiste de blocos de texto que representam unidades cognitivas que podem estar localizadas em vários níveis cognitivos”. Recorreremos também a Kenski (2012) no que tange sua visão quanto ao hipertexto afirmando que:

[...] as possibilidades estão apresentadas e o ato de aprender é orientado pelas escolhas das ligações e interconexões entre os diversos campos de conhecimentos ali representados e que se comunicam de múltiplas formas interdisciplinares, englobando a totalidade dos pensamentos e capacidades (cognitivas, afetivas, motoras, intuitivas...) construídas pelos sujeitos. (KENSKI, 2012, p. 43)

São grandes as transformações ocorridas a partir da mudança do texto para o hipertexto, inclusive, o texto deixou de ser linear em virtude do hipertexto, deixando de ser hierarquizado no qual educandos começam a ler de forma não-linear e adotam percursos diferentes em suas pesquisas e leituras. Tudo isso devido a Internet que começa a mudar as ações da sociedade e novos comportamentos começam a fluir destacando inclusive o que se muda em virtude da cognição, visto que o hipertexto só acontece através da web, onde

educandos navegam de forma não linear. Sendo assim, Xavier (2009) afirma que:

o hipertexto se diferencia, essencialmente, do texto impresso por hospedar e exibir em sua superfície formas outras de textualidade, além da modalidade escrita da linguagem. Ele acondiciona outros modos de enunciação, tais como as imagens em vídeo, ícones animados e sons, todos interpostos ao mesmo tempo na tela (XAVIER, 2009, p. 118).

O hipertexto nos oferece um “leque” de possibilidades para a produção de materiais didáticos fazendo todo um diferencial, quebrando todo um paradigma educacional linear visto de forma unidirecional, assim como o rádio, a TV e o próprio texto de forma sequenciada e linear. Mas, não somente de *links* e texto vive o hipertexto, ele poderá agregar várias mídias e recursos que a web disponibiliza e que compete ao professor autor/conteudista a planejar no que deverá utilizar em seus respectivos materiais didáticos. É baseado neste olhar de como deve ser produzidos tais materiais didáticos que recorreremos aos inúmeros recursos da tecnologia digital entre eles as mídias.

Antes de tudo (MOORE & KEARSLEY, 2011, p. 7) diferencia tecnologias de mídias, para eles “... a tecnologia é que constitui o veículo para comunicar mensagens e estas são representadas em uma mídia [...] às mídias são: texto, imagens, sons e dispositivos.” Logo, o questionamento: para que produzirmos materiais didáticos para uma EaD baseado pela web/internet com apenas um olhar textual se temos uma gama de diversidades de mídias podendo construirmos uma hipermídia no material que será disponibilizado para os educandos?

Qualquer que seja, “há muitos outros recursos digitais em vias de implementação que poderão promover mudanças nas formas de processamento linguístico-cognitivo da informação fartamente disponível no espaço digital e aumentar o grau de interação humana pela rede” (XAVIER, 2009, p. 105).

Sem dúvida, com uma gama de opções de mídias, poderá ser feito um bom trabalho de produção de materiais didáticos planejados e produzidos pelos professores, conduzindo os educandos a múltiplos olhares para uma produção pensada e “centrada” para/no aluno criando uma construção de aprendizagem construtiva, visto que “ o hipertexto se diferencia, essencialmente, do texto impresso por hospedar e exibir em sua superfície formas outras de textualidade, além da modalidade escrita da linguagem” (XAVIER,2009, p. 118).

Dessa forma, construir materiais didáticos que concretizam as convergências entre as mídias disponíveis estimulando o diálogo entre os pares, inclusive, dentro da perspectiva hipertextual, tornará significativa a aprendizagem dos educandos. E com isso reforçamos com LÉVY (2011) que utiliza a seguinte argumentação:

Os hipertextos podem propor vias de acesso e instrumentos de orientação em um domínio do conhecimento sob formas de diagramas, de redes ou de mapas conceituais manipuláveis e dinâmicos. [...] adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender (LÉVY, 2010, p.40)

Logo, tais hipertextos, favorecem de forma eficiente e lúdica aos educandos a autonomia e não-hierarquizada, eles adotam seus percursos na construção de seus saberes a garantir percursos de construções antes nunca realizado diante ao ensino hierarquizado e construídos pelo método tradicionalista.

Diante do que já discutimos sobre a questão hipertextual, e o que se constrói do ponto de vista cognitivo, a aprendizagem acontece através da promoção de diálogos e atividades colaborativas e que poderão ser subsidiadas a partir de propostas de materiais didáticos hipertextuais, onde o educando não adota um único caminho a seguir. Dessa forma, discutiremos a seguir a questão de interação e/ou interatividade promovidas pelos professores nas propostas de matérias didáticos, promovendo interações entre os pares.

2.3 Promover Interação ou Interatividade nos materiais didáticos para EaD?

É indiscutível que as tecnologias digitais chegaram, e cada vez mais favorecem as relações entre os sujeitos. O que antes não se cogitava na história da educação, hoje, esta proposta, nos faz refletir sobre nossos papéis enquanto mediadores do processo educacional, modificando as estruturas educacionais que por muitos anos se concretizaram de forma hierárquica no processo histórico educacional.

Baseado neste contexto, podemos destacar as interações e interatividades que são favorecidas e se evidenciam na EaD. Muitos até pensam que elas se confundem em questão do conceito e acham até que tem o mesmo significado. Alguns autores como Silva (2006);

Santos (2010) e Mattar (2012) apontam que virou até “moda” dizer que tudo é interativo. Tudo isso devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação, assim como as tecnologias digitais que favorecem novas formas de relacionamentos sociais entre os pares.

Discutir interatividade nos remetemos a obra de Silva (2006), ele afirma que:

Na modalidade comunicacional massiva (rádio, cinema, imprensa e TV), a mensagem é fechada uma vez que a recepção está separada da produção. O emissor é um contador de histórias que atrai o receptor de maneira mais ou menos sedutora e/ou impositora para o seu universo mental, seu imaginário, sua récita. Quanto ao receptor, seu estatuto nessa interação limita-se à assimilação passiva ou inquieta, mas sempre como recepção separada da emissão. Na modalidade comunicacional interativa permitida pelas novas tecnologias informáticas, há uma mudança significativa na natureza da mensagem, no papel do receptor e no estatuto do receptor. A mensagem torna-se modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta, que explora, que manipula. Quanto ao emissor, este assemelha-se ao próprio designer de software interativo: ele constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar; ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto de territórios abertos a navegações e dispostos a inferências e modificações, vindas da parte do receptor. Este, por sua vez, torna-se “utilizador”, “usuário” que manipula a mensagem como coautor, cocriador, verdadeiro conceitor. (SILVA,2006, p. 11)

Com esta citação de SILVA (2006) o processo educacional perpassou por estes processos metodológicos nas construções das concepções educacionais, desde a questão das tecnologias que por anos (inclusive nos anos atuais) foram concretizadas de forma unidirecional como o rádio e TV. Hoje diante das tecnologias digitais, somos favorecidos com interatividades, favorecidas nas relações entre os educandos que discutem de forma bidirecional, de muitos para muitos, através de redes que favorecem autonomias, autorias e colaboração, transformando todo um perfil hierarquizado e linear, tanto dos professores/docentes/mediadores, assim como, dos educandos.

Com este olhar para os educandos a partir de interatividades, SILVA (2006) ainda aponta três questões que fundamentam estas interatividades. Vejamos:

Participação-intervenção: Na teoria clássica a mensagem é um conteúdo informacional fechado e intocável, uma vez que sua natureza é fundada na performance da emissão e da transmissão sem distorções. Na comunicação interativa se reconhece o caráter múltiplo, complexo sensorial e participativo do receptor, o que implica conceber a informação como manipulável, como “intervenção permanente dos dados. (SILVA,2006, p. 109).

Esta questão de Participação-intervenção configura-se com um novo olhar para a educação. Antes, de forma tradicional, o aluno que era um sujeito passivo, recebia todas as

informações do seu professor e tinha como referência do que se era dito como verdade. A exemplo, temos as tecnologias de comunicação de massa, como a TV e o rádio que de forma unidirecional repassa como verdade seus conceitos e valores. Por outro lado, as interatividades que são proporcionadas por ambientes de colaboração desenvolvem nos sujeitos total liberdade de expressão, promovendo interações antes nunca vista. O professor que passa a ser mediador do processo, hoje orienta seus educandos de forma a construir percursos orientando a explorar caminhos antes nunca percorrido. O interagente por sua vez, deixa de ser um sujeito passivo, recebendo apenas informações, passa a percorrer com autonomia e colaboração, passando a fazer sua própria história.

Como segunda questão, SILVA (2006) aponta a Bidirecionalidade-hibridação, é neste olhar de que se fundamenta a autoria, as relações de colaboração, inteligências coletivas LÉVY (2000) que são bastante peculiar desta nova lógica de comunicação.

Para finalizarmos, (SILVA ,2006, p.158) deixa evidente a sua terceira questão, como Potencialidade-permutabilidade, deixando evidente ao afirmar que: “ O emissor pressupõe a participação-intervenção do receptor: participar é muito mais que responder “sim” ou “não”, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é intervir na mensagem.”

Para o autor, comunicar é muito além de informar, elas são integradas, entre emissor e receptor e ambos se confundem neste processo de comunicação, perdendo-se de vista estes sujeitos quanto a definições estabelecidas entre emissor e receptor, visto que o emissor disponibiliza uma série de redes permitindo ao emissor liberdade de navegar.

Como consequências destas potencialidades, o autor defende uma educação que seja promovida uma pedagogia interativa que contemplem: liberdade, diversidade, diálogo, colaborações, autorias, autonomias e projetos de trabalhos. Estes que poderão ser desenvolvidos a partir de um designer instrucional/educacional e concretizados a partir das relações que existirão no contexto educacional.

Ao ser discutido até aqui as propostas de interatividades sobre o olhar de Silva (2006) abordaremos um outro olhar sobre a questão. Constatamos em Primo (2008) que o processo de emissor e receptor não está mais de forma hierarquizada, e sim o usuário pode buscar informações na Internet. Para tanto, iremos concretizar este seu olhar na afirmação a seguir: “o que importa não é o recurso que desenvolverá a promoção da interação e sim o fluxo que acontecerá e que provocará a colaboração ao interagir” (PRIMO, 2008, p. 54).

Para ele, independe-se dos mecanismos que serão mediados, o que importa é o que existirá nas relações entre os educandos a partir do uso das ferramentas de interações.

Qualquer que seja, ele diferencia as interações mediada por computador como:

mútua- é aquela caracterizada por relações interdependentes e processo de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperada do relacionamento, afetando-se mutuamente; já a **reativa** é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta. (PRIMO,2008, p. 57).

Dessa forma, para diferenciá-las as interações é preciso observar que na interação mútua os sujeitos envolvidos poderão desenvolver habilidades ao discutir situações antes imagináveis ou imprevistas e através delas entrar em outras temáticas sem antes ter pensado. Já na interação reativa, poderemos observar que seja uma ação mais operacional, de forma limitada, e independente do percurso adotado chegaria ao mesmo fim em comum.

Com este olhar prevalecido em PRIMO (2008), podemos pensar em uma educação que de fato seja evidenciada a contemplar as interações entre os pares, quebrando todo um paradigma educacional. Para tanto, temos professores que planejam e produzem materiais didáticos que contemplem esta perspectiva de educação? Os professores estão refletindo em seu papel quanto ao uso de tecnologias para a promoção de interatividades e/ou interações? É a partir destas questões que recorreremos a Mattar (2012) ao afirmar que:

A interatividade não ocorre sozinha, precisa ser planejada, o que implica investimentos, tempo e, principalmente, treinamento. É preciso pensar em professores treinados e capacitados. Em um nível mais amplo, também em currículos criativos e flexíveis. E, em um nível ainda mais amplo, em uma nova forma de gestão das instituições de ensino. (MATTAR,2012, p.118)

Apontado por Mattar (2012), professores deverão ter tais perfis para uma educação que contemple as interações e/ou interatividades favorecidas no que se planeja em seus materiais didáticos, além do processo de mediação que irá ocorrer no processo.

Por outro lado, embora não seja alvo da análise de nossa pesquisa, podemos destacar outros tipos de interações que poderão ocorrer. Entre elas podemos destacar a autointeração apresentada por (MATTAR, 2012 Apud BERGE, 1999) ou interação learner-self, na qual este tipo de interação é um momento do aluno fazer uma análise com ele mesmo diante do que tem pesquisado, fazendo reflexões. Assim como uma outra proposta de interação, como a vicária, proposta essa de forma silenciosa, onde, o educando acompanha as interações entre os demais sujeitos. Por ora, poderá parecer que eele está passivo no processo, mas que de uma certa forma acompanha as interações não-hierarquizada, que se discute no processo.

Questões como esta alicerçarão esta pesquisa, como embasamento para analisar o

percurso que o professor adota ao construir seus materiais didáticos. Além destes questionamentos iniciais, analisaremos o que as políticas públicas tem a promover além de ofertar estes cursos nestas modalidades, o que as diretrizes destes programas apontam? O que o projeto tem por objetividade? Elas apontam para um norte adotado de uma prática de educação que deve ser favorecida nestas questões de interações e/ou interatividades?

Essas questões nos levam a discutir em seguida as propostas de materiais didáticos que contemplem uma educação emergente favorecidas em diálogos e que subsidiem construções de colaboração, autonomias e autorias entre os interagentes, com propostas de reflexões, problematizações e conduza os educandos a ter novas interações favorecidas.

2.4 Materiais Didáticos para EaD: Informativo ou Colaborativo?

Sem dúvida, o material impresso foi a primeira tecnologia dos cursos na modalidade de EaD. Muitos autores como: (VILLARDI 2005; FILATRO 2009; FERNANDEZ 2009; PALANGE 2009) apontam que o material impresso por ser unidirecional, está bastante atrelado ao ensino tradicional, no qual, professores produzem aquilo que o aluno deverá definitivamente seguir, sem reflexões e critérios de escolhas.

Discutir sobre materiais didáticos requer cuidados tanto do professor autor/conteudista, assim como os demais sujeitos envolvidos nesta construção direta e/ou indiretamente. Antes de discutirmos recorreremos a estes perfis dos sujeitos, é válido ressaltar Fernandez (2009) que por sua vez afirma:

“ devemos lembrar que o material didático impresso reflete as crenças ou as concepções de quem o idealizou e o elaborou. Assim, aquele que acredita que educar é transmitir informações produzirá um material repleto de dados, comentários e explicações que pouco espaço oferecerá ao leitor para reflexões ou questionamentos. O que ele apresenta é registrado como verdade absoluta em um texto inflexível e fechado em suas imagens. Se por outro lado, alguém acredita que a educação visa a inserção crítica do homem no mundo por meio da construção de conhecimentos que se constituem em poder para reorganizá-lo e transformá-lo, certamente produzirá um material cujo texto provoca o diálogo entre o leitor e o autor. (FERNANDEZ 2009, p. 397)

Concretizando com esta ideia inicial Villardi (2005) também afirma:

[...] enquanto ensino tradicional, a informação do texto chega sob a forma de verdade absoluta, não sendo admitidas interferências, divergências ou mesmo troca de informações, o que faz com que haja, simplesmente, a transmissão [...] o professor detém o saber, e a ele cabe, por intermédio do texto, transferi-lo ao aluno

(VILARDI,2005, p. 92)

Baseado neste olhar da autora, o material didático, chega ao aluno como uma única proposta de interação, a com conteúdo, para ela, se houver interações, será apenas com o professor no máximo de forma que contemple apenas a um tira-dúvidas (VILLARDI,2005). Em contrapartida a esse paradigma recorremos a Silva (2009) que explicita seus pressupostos no que tange a produção de materiais didáticos, e considera que eles devem favorecer as relações entre os pares a partir de uma educação interativa, provocando autoria dos sujeitos interagentes. Para tanto, (SILVA 2012, p.101) por sua vez, afirma que “...para quebrarmos tais paradigmas devemos pensar em propostas baseadas em um desenho interativo, favorecendo a coautoria, mas para este acontecimento, cabe requerer do professor/mediador a morte do sujeito narcisicamente investido do poder. [...] precisa entender que os atores da comunicação e da aprendizagem partilham uma mesma situação de confrontação coletiva”

Com isso, o professor ao produzir seus respectivos materiais didáticos, não deverá pensar em proposta unidirecional, onde ele é o único transmissor do conhecimento e que suas “verdades” devem ser vistas como únicas. Mas com uma proposta de material didático que contemple questionamentos, diálogos construtivos para uma aprendizagem significativa.

A partir destas reflexões, Villardi (2005) em sua obra aponta observar quatro condições básicas para a construção destes materiais. Vejamos:

- **intelectuais**, adequando-se à etapa de desenvolvimento cognitivo;
- **psicológicas**, buscando despertar o interesse e a motivação;
- **do contexto**, tornando o conteúdo vinculado à realidade sócio-histórica em que ocorre a aprendizagem;
- **específicas do educando**, mesmo considerando que não se trata de material individualizado, apresentado uma amplitude que permita atender aos diversos estilos de aprendizagem. (VILARDI,2005, p. 96)

Na concepção desta autora, estas condições básicas devem estar em sintonia, construídos em teias para envolver o aluno dentro de uma concepção de aprendizagem sociointeracionista. Nela, educandos desenvolverão habilidades e competências a partir de seus desenvolvimentos cognitivos e retomando de forma contextualizada e problematizadoras. “É com ele que o aluno dialoga no espaço virtual. É ele que efetiva a intervenção na ZDP, conceito criado por Vygotsky” (VILARDI, 2005, p. 96).

Sobre este mesmo olhar, recorremos a (FILATRO, 2008, p. 107) afirmando que “ só podemos proporcionar experiências de aprendizagem significativas se a solução educacional

projetada for, antes de tudo, interativa.” A autora propõe que a aprendizagem só acontecerá se as propostas educacionais estejam voltadas a uma concepção de aprendizagem que seja contemplada a ação dos educandos do curso de forma significativa e contextual para eles. Embora, Filatro (2008) não seja uma pesquisadora que discute sobre as interações necessárias para uma educação baseada que favoreçam as construções coletivas entre pares, ainda assim, aponta que no desenho didático do curso o destaque deverá ser uma proposta que promova interações entre eles. Interações estas que deverão ser contempladas de quatro formas diferentes neste processo de construção do conhecimento:

- **interação com conteúdos**, educandos interage com conteúdos apresentados na forma de cursos auto-instrucionais;
- **interação com ferramentas**, educandos analisam fenômenos naturais e sociais, acessam informações, interpretam e organizam o seu conhecimento pessoal e apresentam o que sabem;
- **interação com o educador**, mediador do processo através de diálogos didáticos;
- **interação com os outros educandos** que se concretizam através da web 2.0 que mediados por tecnologias favorecem as interações.(FILATRO,2008, p. 107)

Quanto as interações com conteúdos, podemos observar com frequência em cursos baseados de forma conteudista (problemática desta pesquisa), onde professores produzem seus materiais de aprendizagem e os educandos serão mediados por esta tecnologia. Embora seja um material textual, não impede que os professores possam mediá-los a partir de uma construção sociointeracionista e com uso de mídias e hipermídias disponibilizadas, fazendo com que seus educandos tenham autonomias ao adotarem seu percurso. No que tange a interações com ferramentas, neste tipo de interação, educandos buscam nas tecnologias digitais, situações que facilitarão seu percurso na aprendizagem, ora com pesquisas na internet e sistematizando, e apresentando o que se sabe, ora buscando a aprendizagem, manipulando ferramentas que subsidiarão e concretizarão suas pesquisas, a exemplo de manipulações com software, baixando, instalando e manipulando-os.

Continuando com propostas de interações, a interação com educador, poderá ocorrer além do material impresso, visto que os educandos poderão navegar no material produzido pelo professor, assim como através de diálogos que existirão entre eles com ferramentas existentes nos AVAs de forma síncrona e assíncrona.

Quebrando todos os paradigmas educacionais que já existiram no percurso da educação, a “interação com os outros educandos”, objetiva a favorecer interações entre os educandos, de modo a construírem de forma colaborativa seus significados, conceitos, despertando neles autonomia e autoria, fazendo suas próprias histórias. Tudo isso, favorecido com o advento da Web 2.0 e as tecnologias digitais.

Pensar em materiais didáticos onde os mesmos sejam concretizados com tais interações nos impulsionam ao olhar de Fernandez (2009) ao afirmar que:

Na perspectiva interativa, os materiais impressos abrem espaço para o questionamento, oferecendo, em vez de certezas, uma oportunidade para o exercício da dúvida. Aguçar a curiosidade do educando, estimular a busca do estabelecimento de relações fazer emergir emoções e sentimentos são características que os materiais impressos têm a partir de uma concepção do educando como um sujeito ativo na construção do conhecimento. (FERNANDEZ,2009, p. 399)

A partir destas concepções de interações, os professores autores/conteudistas deverão refletir sobre que tipo de material didático deverão produzir para seus educandos: se será um monólogo, onde não se contempla a interação, no qual educandos irão ler o material e na prática será uma abordagem tradicional do conhecimento, no qual aluno só será avaliado pela reprodução do conhecimento, ou se, por outro lado, a proposta didática destes materiais serão um diálogo constante entre os pares, entre professor e aluno (de modo a quebrar as distâncias: física e espacial). O professor poderá refletir em suas práticas pedagógicas e se questionar respaldado nas concepções de materiais que promovem as interações pensando em que materiais deve desenvolver para seus educandos (FILATRO, 2008).

É por este prisma, que os materiais didáticos devem contemplar, criando diálogos constantes entre os pares. Sob esta visão, (PALANGE, 2009, p. 379) afirma que: “a estrutura da comunicação envolve uma questão de mediação, de cultura. Mais do que conhecimento, é reconhecimento, é um espaço de práticas culturais, de negociação de sentidos, em que ocorre o jogo das significações e (re)significações da vida cotidiana.” Vale ressaltar que é através dos diálogos que acontecem as construções dos saberes, pontos e posições de pensamento divergentes entre os pares. Com estes diálogos “os educandos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornar interdependentes” (PALLOFF & PRATT, 2006, p. 141). É neste sentido de diálogos que se constrói a aprendizagem colaborativa e juntos discutem

temáticas e relacionam o que deverá conter em suas respectivas atividades ou não.

A educação baseada em construção a partir de diálogos, nos remete as concepções de autonomia de Paulo Freire que para “quebrar” o paradigma da educação bancária, apenas se desenvolverá com a relação existente entre os sujeitos a partir dos diálogos existentes. Entre outros, com este olhar, contemplamos a questão de propostas de desenhos interativos, que em sua completude educandos adotarão seus percursos educacionais a partir de propostas educacionais que provoquem autonomias, idealizadas por propostas de atividades que contemplem projetos e suas respectivas resoluções.

Ao desenvolver materiais didáticos para a construção do saber na modalidade a distância promovendo uma educação de comunicação baseada em diálogos, Palange (2009) afirma que é preciso ter clareza nas escolhas, entre elas, a autora ressalta que:

- a) **O foco deverá ser no diálogo**, e também deverá buscar informações a respeito dos educandos;
- b) **se questionar para que serve o curso**, neste sentido a autora ressalta que é preciso “começar do fim” visto que se faz necessário fazer um levantamento das habilidades e competências que os educandos deverão contemplar ao finalizar o curso;
- c) **O contexto**, vale pesquisar quais situações deverão ser aplicadas ao cotidiano e vivências dos educandos que estão neste determinado curso, pois a prática do aluno é fundamental e ela se efetiva em função da aplicação;
- d) **E as propostas de atividades e avaliações deverão estar associadas as competências definidas para o curso**, no qual educandos, deverão posicionar-se frente a uma determinada situação-problema e avaliar a melhor alternativa para resolve-las;
- e) É importante **explorar o cenário onde acontece o curso**, as situações reais do cotidiano ou do trabalho que permitam a real aplicação das informações para a solução de problemas;
- f) As **propostas de atividades em grupo devem ser desafiadoras**, permitir discussão e participação de todo o grupo em sua resolução, sobretudo, com propostas de atividades em grupo envolvendo a análise de estudo de caso ou através de problematizações, extraídas de situações reais, promovendo o dialogo entre os pares. (PALANGE, 2009, p.384).

É tomando estas diretrizes como referências para as construções de materiais didáticos trazidos pela autora que a equipe multidisciplinar, junto com o designer instrucional/educacional, desenvolverá junto com o professor pesquisador/ conteudista toda a estrutura do curso, assim como as disciplinas que serão ministradas através do que será planejado previamente para a produção dos mesmos. Mas, não é apenas essas diretrizes que nortearão a produção, é necessário pesquisarmos quem são estes educandos, seu perfil, qual é

a objetividade do curso na vida deles, assim como identificar que tipos de tecnologias eles adotam em seus percursos de aprendizagem. Contudo, informações como estas se faz necessário para os professores tomarem conhecimento da melhor forma a construir aprendizagem mediados por estas tecnologias, para então o professor fazer seus planejamentos e produção de seus respectivos materiais, visto que tais materiais deverão ser baseados nos diálogos que deverão ser construídos no percurso da mediação pedagógica.

O professor poderá ter várias abordagens em seu texto, entre elas trazer o contexto de modo que o aluno possa se identificar, se sentir inserido no contexto da escolha de seu curso, refletir sobre a realidade que o espera na vida profissional e permitir que ele seja autônomo em suas ações.

Uma outra questão que devemos deixar claro é quanto a escolha de envolver o interagente a partir de situações-problemas (problematizações), casos ocorridos, que forma alvo de discussões nas mídias e redes de uma forma ampla e que cause confrontos cognitivos em sua mente, mobilizando a discutir e criar novos conceitos, conflitos e fazendo com que provoquem neles autoria, autonomia e colaboração entre os educandos nos espaços virtuais. Ainda sim, não podemos afirmar que tais caminhos adotados serão suficientes para esta construção, afinal, não é uma “receita de bolo” que por natureza tem suas instruções. Para promover interações, tais materiais didáticos, deverão também ser contemplados com recursos de hipertextos, mídias e hipermídias. Contudo, não podemos deixá-los aleatórios e sem sentidos nesta construção, são recursos poderosos e que devem ter sentidos seus respectivos usos. Como afirma Palange (2009), “estamos aprendendo a usar a hipermídia e a convivência simultânea com as diferentes linguagens específicas de cada meio e, para obter um bom resultado, precisamos estudar as características dos diversos recursos e seu uso com intenções educacionais” (PALANGE, 2009, p. 383).

Pensando nesta perspectiva de construção de materiais didáticos para EaD, desenvolvidos para os cursos na modalidade a distância, não podemos excluir o ambiente virtual em que deverá ser executado. Pois, devemos fazer uma reflexão nas ferramentas que este ambiente virtual oferece, com um olhar crítico para as ferramentas didáticas que subsidiarão para a construção do desenho do curso.

É evidente, que dentro de uma concepção construtivista que a proposta didática dos materiais produzidos pelos professores autores/conteudistas, os mesmos deverão focar tais materiais centrado no aluno e não no professor. Baseado nestas concepções que o professor

autor ao produzir o material didático disponibilizará em seus materiais impressos situações com problematizações e contextualizações, partindo do que o aluno vivenciará em sua função. Contudo, o aluno estará envolvido e terá sentido ao realizar as leituras do texto produzido pelo professor.

Entendendo como base estas diretrizes para a produção de materiais didáticos, abordaremos no próximo capítulo as políticas públicas para a oferta de cursos na modalidade a distância. Destacaremos o E-Tec Brasil que oferta cursos técnicos na modalidade a distância, o qual é o objeto de nossa pesquisa.

objetiva a qualificar pessoas para desenvolverem as regiões de seus Estados, garantindo mão de obra qualificada, garantindo trabalho e evitando importações de mão de obra.

É neste contexto de políticas públicas e necessidades regionais que Programas de Educação Profissional são desenvolvidos e as diretrizes educacionais foram reformuladas, com objetivo de promover a formação de técnicos, para formar trabalhadores qualificados para atuar nas novas estruturas ocupacionais, demandadas pela política de substituição de importações. A Lei de Diretrizes e Bases foi concretizada como regulamentação para a Educação brasileira e entre as modalidades de educação nos revela:

Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subseqüente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

γ) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subseqüente, quando estruturados e organizados

em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (BRASIL, LDB 9394/96)

Como podemos observar a Educação profissional poderá ser integrada (oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental), concomitante (oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando) e subsequente, (destinados a quem já tenha concluído o ensino médio). É baseado nestas condições para atuar no ensino técnico que a Instituição (nosso campo de pesquisa) oferece os cursos na modalidade a distância.

No contexto dos cursos técnicos, a EaD surge também como uma opção de modalidade de ensino e passa a receber uma atenção diferenciada por parte da esfera governamental. Em síntese, estas são as determinações trazidas pela LDB:

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

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

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

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

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

I – Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, Lei 9.394/96)

Porém, é no Decreto 5.622, de Dezembro de 2005 que se Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, Decreto 5.622.2005)

Conforme estabelecido na LDB e o Decreto, existem peculiaridades quanto ao desenvolvimento de Políticas Públicas em EaD e esta será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. Entre os programas governamentais que tem por finalidade oferecer cursos na modalidade a distância. Podemos destacar a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que oferece cursos de graduação ou especializações na modalidade a distância em todo o Brasil. Entretanto, antes da criação da UAB, o governo federal lançou o Pró-Licenciatura que objetivava a seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade a distância. Em 2007, o E-Tec Brasil que tem por objetivo de oferecer cursos técnicos de educação profissional e tecnológica a distância para o seguinte público: 1) Jovens e adultos; 2) Professores vinculados diretamente à Rede e-Tec Brasil; 3) Os estudantes regularmente matriculados no ensino médio para cursos técnicos concomitantes; 4) Os estudantes que concluíram o ensino médio para os cursos técnicos subsequentes; 5) Os estudantes que concluíram o ensino fundamental para os cursos técnicos vinculados à educação de jovens e adultos – PROEJA; 6) Os estudantes e professores participantes de programas de educação de jovens e adultos (EJA).

Como podemos perceber, o público-alvo está bem definido e a condição mínima é que esteja cursando/cursado o Ensino Médio e conforme podemos observar no Decreto Nº 7.589, de 26 de OUTUBRO de 2011. Vejamos:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Rede E-Tec Brasil com a **finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância**, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País.

Art. 2º A Rede e-Tec Brasil será constituída por meio da adesão de:

- I -instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- II -de unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem que ofertam cursos de educação profissional e tecnológica; e
- III - de instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.

Art. 3º São objetivos da Rede e-Tec Brasil:

- I - estimular a oferta da educação profissional e tecnológica, na modalidade a distância, em rede nacional;
- II- expandir e democratizar a oferta da educação profissional e tecnológica, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;

- III - permitir a capacitação profissional inicial e continuada, preferencialmente para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;
- IV - contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio por jovens e adultos;
- V- permitir às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;
- VI-promover o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;
- VII-promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional e tecnológica; e
- VIII -permitir o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância. (BRASIL, Decreto 7.589/2011)

Entre os objetivos, chamemos a atenção para o inciso VII que objetiva a “promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional e tecnológica”. Baseado nesta permissão para as instituições ofertantes de ensino a-desenvolverem projetos e metodologias para a modalidade EaD, surge o questionamento que fundamentou esta pesquisa: quais são as orientações e como estão sendo produzidos os materiais didáticos para os cursos técnicos na modalidade a distância? Quais são as concepções de aprendizagem e que tipo de Design Instrucional/Educacional é predominante neste programa?

Foram estes questionamentos que nortearam o desenvolvimento de nossa pesquisa e prosseguiremos com a definição dos papéis dos sujeitos envolvidos no E-Tec Brasil para compreender a sua estrutura e funcionamento.

3.1 A definição dos papéis dos autores envolvidos no E-Tec Brasil

A oferta de cursos no âmbito do E-Tec Brasil ocorre em função da demanda local para o desenvolvimento da região. A estrutura de funcionamento e da equipe do E-Tec Brasil é bastante semelhante ao modelo UAB. É dentro desta perspectiva que os autores envolvidos no processo E-Tec Brasil desenvolve seus respectivos trabalhos. Para melhor visualização, estaremos apresentando os autores envolvidos neste programa assim como um breve relato de suas atribuições:

Quadro Ilustrativo 1: Autores envolvidos no Programa E-Tec Brasil.

Profissionais	Atribuições
Coordenador Geral	Responsável pelo Programa de Educação desta modalidade na Instituição que oferta este Programa de Políticas Públicas.
Coordenadores de Polo	Responsável pela organização do polo do ponto de vista administrativo e organizacional, zelando sobretudo pela assiduidade dos educandos.
Professor Autor/Conteudista	Responsável pela produção do material didático.
Professor Executor	Aquele que aplica a disciplina quando ela estiver para os educandos no Ambiente virtual.
Tutor Virtual	Aquele que junto com o professor executor, media o processo educacional nos ambientes virtuais.
Tutor Presencial	Responsável pela assiduidade e efetivação dos alunos nos polos e no curso.

Fonte: O Autor (2013)

Desde o coordenador geral, responsável pelo Programa de Educação desta modalidade na Instituição que oferta este Programa de Políticas Públicas, o E-Tec, perpassando pelos coordenadores de curso, coordenadores de polo, professores pesquisadores (algumas instituições o chamam de “conteudista”) assim como o professor executor, aquele responsável pela execução da disciplina enquanto esta sendo “habilitada” para os educandos e os tutores virtuais, que tem por objetivo de fazer a ação docente, entre elas a mediação pedagógica no processo de ensino- aprendizagem, temos também os coordenadores de polo, que são definidos seus papéis responsáveis pela a assiduidade dos educandos em seus polos e os tutores presenciais que também lhe dão diretamente com os educandos para promover a sua aprendizagem.

O termo de compromisso define as atribuições dos autores envolvidos no processo, respaldada na Lei Nº 11.273, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006 e a Lei 11.502/2007, Resolução CD/FNDE 36 de 13 de Julho de 2009 CD/FNDE 18 de 16 de Junho de 2009, que dispõem sobre a autorização e concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, conforme

no artigo a seguir:

Fica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância.” (BRASIL, Lei nº 11.273/2006, Art. 1º)

É respaldado nesta Lei que o FNDE paga através de bolsas os autores envolvidos neste processo e as instituições oferecem os cursos nesta modalidade com objetivo de garantir os cursos técnicos em seus respectivos estados ofertantes, conforme as atribuições a seguir¹:

ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO

exercer as atividades típicas de coordenador de curso na IPE;
coordenar e acompanhar o curso;
realizar a gestão acadêmica das turmas;
coordenar a elaboração do projeto do curso;
realizar o planejamento e desenvolvimento, em conjunto com a coordenação geral, dos processos seletivos de educandos;
realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no Programa;
acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores, professores, coordenador de tutoria e coordenadores de polo;
acompanhar o registro acadêmico dos educandos matriculados no curso.

ATRIBUIÇÕES PROFESSOR PESQUISADOR

planejar, desenvolver e avaliar novas metodologias de ensino adequadas aos cursos, podendo ainda atuar nas atividades de formação;
adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho dos cursos;
elaborar proposta de implantação dos cursos e sugerir ações necessárias de suporte tecnológico durante o processo de formação;
desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, sistema e metodologia de avaliação de educandos, mediante uso dos recursos previstos nos planos de curso;
desenvolver, em colaboração com a equipe da IPE, metodologia para a utilização nas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) para a modalidade a distância;
desenvolver a pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade à distância;
participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia de materiais didáticos para a modalidade à distância;
aplicar pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade à distância
elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino na esfera de suas atribuições, para encaminhamento às secretarias do MEC;
realizar as atividades de docência nas capacitações dos coordenadores, professores e tutores;

¹ Serão apresentados os autores envolvidos na pesquisa.

realizar as atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
planejar, ministrar e avaliar as atividades de formação;
organizar os seminários e encontros com os tutores para acompanhamento e avaliação do curso;
participar dos encontros de coordenação;
articular-se com o coordenador de curso e com o coordenador de tutoria;
encaminhar ao coordenador de curso a frequência dos cursistas.

ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR PESQUISADOR CONTEUDISTA

exercer as atividades típicas de professor pesquisador;
elaborar os conteúdos para os módulos do curso;
realizar a adequação dos conteúdos dos materiais didáticos para as mídias impressas e digitais;
realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
elaborar relatórios sobre a aplicação de metodologias de ensino para os cursos na modalidade a distância.

Entre tantos os autores envolvidos neste processo, queremos destacar o papel do professor autor/conteudista que deverá elaborar o material didático, orientados pelo coordenador do curso, realizando o planejamento e o desenvolvimento dos materiais didáticos, assim como, outras diretrizes colocadas pela instituição responsável.

É baseado nas propostas de desenho didático que o professor autor/conteudista planejará e executará a sua ação pedagógica para desenvolver a sua disciplina no curso técnico, conforme consta no termo de compromisso, documento que rege a responsabilidade do professor desenvolvedor das produções objeto de nossa pesquisa. Apresentaremos a seguir, o detalhamento das ações dos professores que elaboram os materiais nos cursos técnicos no âmbito do E-Tec Brasil.

3.2 O papel do professor pesquisador na EaD

Como os sujeitos desta pesquisa são os professores autores/conteudistas e todos os profissionais envolvidos com a elaboração do material, (Equipe de DI/DE e coordenadores de curso) iremos ressaltar a relação das suas atribuições propostas pelo FNDE com e uma reflexão do que deverá ser feito em cada momento. Segundo o documento, o mesmo deverá:

- **Exercer as atividades típicas de professor-pesquisador:** neste momento este professor pesquisará fontes que subsidiarão suas propostas de produções didáticas para

determinar o que será usado como referência.

- **Elaborar os conteúdos para os módulos do curso:** neste momento de elaboração o professor deverá refletir no percurso que o aluno fará ao navegar em suas produções. E quanto a referências destas produções, o professor deverá desenvolver materiais que contemple interações.
- **Realizar a adequação dos conteúdos dos materiais didáticos para as mídias impressas e digitais:** pensar em material para modalidade a distância, é pensar em propostas com uso de mídias e hipertextos, fazendo com que o aluno navegue neste material adotando com autonomia seus percursos quebrando toda a hierarquia textual.
- **Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância:** Após suas respectivas produções é pertinente a revisão de linguagem desses materiais com objetividade, clareza e coerência textual dos mesmos.
- **Elaborar relatórios sobre a aplicação de metodologias de ensino para os cursos na modalidade a distância:** neste momento o professor deverá fazer uma reflexão do que foi feito do ponto de vista metodológico e o processo deverá ser analisado criteriosamente como um *feedback* a partir do que foi proposto por ele.

Podemos perceber que as atribuições aos professores pesquisadores são bem generalistas, e que cada Instituição ofertante dos cursos técnicos deverá ficar responsável por esta ação de selecionar os professores autores/conteudistas para realizarem este trabalho voltado a produção de material didático, enfatizando o que deverá ser contemplado nos materiais didáticos para a garantia do aprendizado do aluno. Dentro desta perspectiva, nos remete as concepções de TIFFIN (2007, p. 100) ao afirmar que “é necessário um ser humano com conhecimento profundo de determinado paradigma do conhecimento e com uma mente aberta. Este é o tipo de pessoa que imaginamos ser um professor para lidar com os paradoxos de um paradigma.”

Baseado nesta afirmativa de TIFFIN (2007) com relação ao perfil de um professor, recorreremos ao MEC que exige condições mínimas para o professor autor/conteudista, no qual, o mesmo deverá ter formação na área que irá produzir o material e inclusive com no mínimo 03 (três) anos de docência em educação básica ou superior, garantindo a “qualidade da produção”.

Apesar de não existir diretrizes regulamentadas pelo MEC com orientações para a

produção de material didático, a instituição tem total autonomia para desenhar o curso que será ofertado pela instituição.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada para analisar as diretrizes da equipe pedagógica e de DI/DE na instituição pesquisada.

- Identificar os modelos do desenho didático elaborado pelos Design Instrucionais/ Educacionais orientados para a produção de materiais didáticos;
- Analisar o percurso para a construção dos materiais e a estrutura do desenho didático dos materiais produzidos pelos, professores autores/conteudistas;
- Identificar as interações favorecidas pelos professores, professores autores/conteudistas ao produzirem os materiais didáticos.

4.1.3 Hipótese:

Na história da EaD para cada momento teve-se a “tecnologia” ideal no processo de mediação, favorecendo as “interações” existentes no curso. Hoje com o advento da internet e as tecnologias digitais no processo de mediação, o olhar para a EaD poderá ser outro. Porém, pesquisas apontam que por mais tecnologias digitais que existam, os modelos de EaD ainda encontram-se de forma informacional, concretizados ainda pela concepção tradicional.

4.2 O percurso da pesquisa

Antes de discutirmos sobre o processo adotado para a construção desta pesquisa, podemos percorrer com brevidade a questão das ciências humanas como alicerce para pesquisas qualitativas. Assim, (LAVILLE & DIONNE, 1999) apontam que: “as ciências humanas nasceram com intenções semelhantes: compreender, explicar e prever. Compreender, explicar a realidade social. [...] As ciências humanas são exercidas em resposta às necessidades concretas da sociedade”.

Para tanto, urge a necessidade de adotarmos métodos para as pesquisas que independe de serem qualitativas, quantitativas ou ambas em uma única pesquisa. Como referenda GAMBOA (2007, p. 70) “método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”. É com estas necessidades de responder a questões sociais que a pesquisa quantitativa já não responderia por si só a grandes questionamentos. Outro ponto a ser considerado pelo autor é que “o método precisa estar apropriado ao tipo de estudo que se deseja realizar, mas é a natureza do problema ou seu nível de aprofundamento que de fato, determina a escolha do método”. Portanto, ao responder aos questionamentos iniciais desta pesquisa, adotaremos o método qualitativo para então respondermos a natureza deste problema. Sobre esta questão, nas palavras de GAMBOA

(2007, p. 79) “ a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

Entre outros olhares para a pesquisa qualitativa, também citamos Minayo (2002, p. 21) ao afirmar que as pesquisas qualitativas tem como objetivo de “se ocupar, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.”

Sobre este mesmo olhar com a questão de pesquisas qualitativas, Bodgan e Biklen (1982 apud LUDKE, 1986, p. 11-12) apontam cinco características básicas que configuram este tipo de estudo:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Bodgan e Biklen (1982 apud LUDKE, 1986, p. 11-12)

O interessante das discussões que até aqui tivemos sobre o método e a abordagem, nos justifica claramente o percurso que adotaremos para responder a questão inicial desta pesquisa. Adotamos como método qualitativo, visto que nas ciências humanas ela se concretiza em virtude de responder contextos que o método quantitativo não responderia. Entretanto, não pretendemos desprezar o método de coleta e análise quantitativo, uma vez que ele foi importante para quantificar os sujeitos desta pesquisa.

Continuando com esta mesma abordagem metodológica, nossa pesquisa se concretiza de ordem descritiva, visto que o objetivo é analisar a produção de materiais didáticos adotado pelo professor autor/conteudista nos cursos técnicos na modalidade a distância no Programa E-Tec Brasil, em uma instituição de Pernambuco no qual escolhemos como campo empírico o Programa de Educação Profissional do Estado de Pernambuco, ofertante de cursos técnicos na modalidade a distância.

Para alcançar os resultados propostos nesta pesquisa, autores apontam que o estudo descritivo se caracteriza por propor-se a descobrir as características de um fenômeno. Entre eles, destacamos (GAMBOA, 2007, p. 71) que referenda o estudo descritivo como “um nível

de análise que permite identificar as características dos fenômenos, possibilitando, também, a ordenação e a classificação destes”.

Descrever uma pesquisa, nos faz pensar em como foi todo o percurso adotado para a realização da mesma, desde pensar no problema, e a concretização dos objetivos, assim como pensar no campo e os sujeitos que nos responderão as nossas inquietações. Em suma, Descreveremos a seguir os sujeitos, assim como o campo que tivemos para realizarmos nossas coletas dos dados.

4.3 Design Metodológico

4.3.1 Sujeitos da pesquisa

Para compreendermos o universo deste estudo, buscamos selecionar sujeitos que representassem todas as funções relacionadas com a elaboração dos materiais didáticos de diferentes cursos de uma mesma instituição. A diversidade foi necessária para verificarmos se diferentes cursos, sob diferentes coordenações influenciariam (ou não) no produto final desenvolvido pelos professores. Para analisar o modelo de desenho didático adotado, assim como a produção do professor autor/conteudista, selecionamos os seguintes sujeitos: 20 Professores professores autores/conteudistas; 7 Coordenadores de curso; 3 Designer Instrucional/Educacional; e 1 Profissional da Equipe de Gravação de videoaulas, totalizando 31 sujeitos. O quadro a seguir apresenta o perfil dos sujeitos com sua formação inicial e seu tempo de experiência com EaD (independente do papel que desempenhou), agrupados por função.

Quadro Ilustrativo 2: Sujeitos da pesquisa, sua formação inicial e o tempo de experiência em EaD.

Grupos	Sujeitos	Formação Inicial	Tempo na EaD
Professor	P1	Administração	3 anos
	P2	Licenciatura em Letras	Primeira experiência
	P3	Direito	Primeira experiência
	P4	Ciência da computação	Primeira experiência
	P5	Administração	Primeira experiência

	P6	Turismo	4 anos
	P7	Administração	Primeira experiência
	P8	Turismo	2 anos
	P9	Administração	4 anos
	P10	Administração	3 anos
	P11	Administração	Primeira experiência
	P12	Administração	2 anos
	P13	Biblioteconomia	Primeira experiência
	P14	Ciência da computação	1 ano
	P15	Sistema de Informação	4 anos
	P16	Licenciatura em Matemática	1 ano
	P17	Turismo	Primeira experiência
	P18	Turismo	Primeira experiência
	P19	Ciência da computação	Primeira experiência
	P20	Marketing	Primeira experiência
Coordenador de curso	C1	Turismo	4 anos
	C2	Turismo	3 anos
	C3	Ciência da computação	4 anos
	C4	Turismo	4 anos
	C5	Administração	3 anos
	C6	Biomedicina	4 anos
	C7	Biblioteconomia	2 anos
Designer Instrucional	D1	Administração	2 anos
	D2	Marketing	2 anos
	D3	Turismo	3 anos

Equipe de Gravação	G1	Artes visuais	1 ano
---------------------------	-----------	----------------------	--------------

Fonte: O Autor (2013)

A partir deste quadro percebemos pluralidades nas formações e inclusive o tempo de e experiências diferenciadas. Porém, discutiremos melhor estes dados nas análises. A seguir, apresentaremos a caracterização do campo empírico.

4.4 Caracterização do campo empírico

Escolhemos como campo empírico o Programa de Educação Profissional do Estado de Pernambuco, ofertante de cursos técnicos na modalidade a distância.

Buscamos instituições que ofertassem cursos na modalidade a distância no âmbito do Programa E-Tec Brasil. Contudo, selecionamos três instituições, uma de vínculo estadual e as outras duas federais, todas no estado de Pernambuco. Em seguida, solicitamos autorização para utilizar as instituições selecionadas como campo de nossa pesquisa. Para tanto, as três instituições já ofertavam os cursos desde 2009, quando o programa efetivamente tornou-se um programa governamental. Daí a dificuldade de encontrarmos sujeitos que produzam materiais didáticos, visto que eles utilizam os mesmos materiais em todas as turmas que se iniciam a cada semestre, desde quando produziram pela primeira vez há 4 anos, quando teve início o Programa nas respectivas Instituições. Logo, não teríamos como realizar esta pesquisa, visto que nossos sujeitos são os professores autores/conteudistas que estão em processo de orientações, planejamentos e construções de seus respectivos materiais.

Entre as instituições ofertantes citadas, a estadual, gentilmente nos comunicou que iria fazer um novo convênio com o MEC, visto que os cursos passaram por uma nova estrutura em seu desenho didático e com isso foram revistos os planos de curso em comparação ao que se havia ofertado desde 2009 até 2011. Com isso, teríamos novos materiais a serem produzidos e, conseqüentemente, avaliados e analisados. Foi quando concretizamos o vínculo entre a instituição e o pesquisador para a construção desta pesquisa.

A instituição tem hoje cerca de 7 mil educandos no Programa, distribuídos em 9 cursos técnicos, entre eles: **Biblioteca, Hospedagem, Restaurante & Bar, Logística, Comércio, Recursos Humano, Administração, Informática (Desenvolvimento de Softwares) e**

Segurança do Trabalho. (Lembrando, que após as coletas dos dados, entraram mais dois cursos neste Programa E-Tec Brasil, ofertado pelo FNDE. São eles: **Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar.** Ambos, não entraram em nossa pesquisa porque foram institucionalizados após a coleta dos dados, conforme as Portarias que se concretizaram em Julho de 2013). Todos estes cursos são ofertados em 46 polos distribuídos em todo o estado de Pernambuco. A partir de dados coletados verificamos que o público geral destes cursos apresenta em sua maioria mulheres com um total de 54% dos cursistas, e deste total de educandos, 61% apontaram na pesquisa que seu maior grau de escolaridade atual é o Ensino Médio (SEEP, 2013).

Para realizarmos nossa pesquisa elencamos o que seria necessário em termos de documentos institucionais que precisariam ser analisados pelo pesquisador, entre eles: o plano de curso de cada curso, os documentos oficiais que regulamentam as propostas de produções de materiais didáticos, as produção de materiais didáticos, como o material impresso, as videoaulas gravadas pelos professores e suas propostas de atividades, consideradas como propostas avaliativas.

4.5 Instrumentos de coleta

Antes de apresentarmos os instrumentos de coleta, listamos as etapas que adotamos nas coletas e análises, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro Ilustrativo 3: Etapas das coletas e análises da pesquisa.

Etapas	Descrições
1º Etapa:	Analisar os projetos institucionais, assim como os planos de cursos;
2º Etapa:	Buscar documentos que orientem a produção de matérias didáticos e as entrevistas com os sujeitos e suas respectivas análises;
3º Etapa:	Entrevistar a Equipe de DI/DE, Coordenadores de curso e Equipe Pedagógica envolvida nas orientações quanto a construção destes materiais didáticos (material impresso, assim como as demais produções para a execução da disciplina produzida por cada um deles);
4º Etapa:	Entrevistar os professores autores/conteudistas analisando o seu percurso adotado quanto a sua produção didática e verificar nos documentos produzidos por eles, a

	veracidade dos mesmos;
5º Etapa:	Analisar as propostas de interações favorecidas no material impresso (caderno) a partir das entrevistas e em seguida as análises a partir documentos produzidos pelo professor autor/conteudista.
6º Etapa:	Analisar as propostas de interações favorecidas nas videoaulas a partir das entrevistas e em seguida as análises a partir das videoaulas produzidas pelo professor autor/conteudista.
7º Etapa:	Analisar as propostas de interações favorecidas nas propostas de atividades (aula-atividade e atividade semanal) a partir das entrevistas e em seguida as análises a partir das produções do professor autor/conteudista.

Fonte: O Autor (2013)

A análise documental foi uma escolha importante em nossa pesquisa para a coleta de dados. Segundo LAKATOS & MARCONI, 2007, p. 176), a pesquisa documental “é a fonte de coleta de dados, e está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Com isso, a análise documental será concretizada a partir de documentos oficiais que orientam a produção dos materiais didáticos, assim como os planos de curso. Ainda como análise documental, consideramos também as produções dos professores autores/conteudistas. Dessa forma, na visão de (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 167) “os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los”. Foi através dos documentos oficiais da instituição e os documentos produzidos pelos professores autores/conteudistas que analisamos os modelos predominantes nos cursos, assim como, as estruturas que os professores adotam em suas respectivas produções.

Outro instrumento de coleta utilizado foi a entrevista que foi concretizada através de um roteiro de perguntas semi-estruturadas, série de perguntas pré-definidas, pois, se necessário, o entrevistador fará novas perguntas nestes questionamentos iniciais para obter mais esclarecimentos (LAVILLE; DIONE, 1999).

Para tanto, cada grupo de sujeitos entrevistados teve-se perguntas específicas pois a partir das respostas de cada grupo, seria possível identificarmos os percursos adotados por eles ao construírem os materiais didáticos. Por exemplo, 1) **Entrevistar os coordenadores de**

curso e os designer Instrucionais para identificarmos os modelos que eles adotam ao orientarem seus respectivos professores ao produzirem seus materiais didáticos para EaD; 2) **Entrevistar os professores autores/conteudistas** para identificar a estrutura que eles adotam e as interações em EaD que favorecem nos materiais didáticos.

A partir destas entrevistas, Duarte (2004) aponta que em seguida das entrevistas realizadas com os sujeitos, a mesma deve ser transcrita, logo em seguida pelo próprio entrevistador e ser conferida do ponto de vista a garantir a fidedignidade. Com isso, (re)visitar as transcrições a partir do que se ouviu novamente a entrevista será bastante oportuno identificando os momentos em que os entrevistados mudam a entonação, tenham interrupções, entre outros, que deverão ser respeitados significativamente, pois, “os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir [...] é preciso levar o contexto em consideração” MORAES (1999, p. 3).

Partindo deste olhar de coleta de dados e as influências e significados que pesquisador e entrevistados deverão ter, apresentaremos, a seguir, o método de análise dos dados que efetivarão o resultado desta pesquisa.

4.6 Método de Análise

Para darmos conta de interpretar os dados destas coletas adotamos como método de análise dos dados, a análise de conteúdo na perspectiva de BARDIN (2011) e MORAES (1999). Antes de trazermos as ênfases que estes autores revelam em suas respectivas obras, recorremos a GAMBOA (2007) ao afirmar que:

A análise de conteúdo trata de descrever o texto segundo a forma e o fundo. A **análise da forma** estuda os símbolos empregados, isto é, as palavras ou temas que são, inicialmente, selecionados e, a partir daí, verifica-se a frequência relativa de sua aparição em uma obra ou em diferentes tipos de comunicação [...]. Já a **análise do fundo** consiste em estudar as referências dos símbolos, podendo revelar tendências constatadas nos conteúdos de comunicações, comparar os meios ou níveis da comunicação, verificar a adequação do conteúdo a seus objetivos [...] (GAMBOA, 2007, p. 86)

Concordamos também com (MORAES, 1999, p. 1) ao ressaltar que: “...esta proposta de metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na

medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações.” Do mesmo modo, com o mesmo olhar, recorreremos a Bardin (2011) que visa para a análise de conteúdo como “...procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Logo, a análise de conteúdo, visa a analisar tudo o que foi coletado, através dos instrumentos de coletas e, entre eles, destacamos: textos, orientações, diretrizes, vídeos, propostas de atividades, entre outros, este que por sua vez foram concretizados em nossa pesquisa. Contudo, Moraes (1999) enfatiza que estes chegam em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

É baseado nestes olhares que o método de análises deverá ser delineada em cinco etapas, entre elas, Moraes (1999) aponta: 1) Preparação das informações; 2) Unitarização dos dados; 3) Categorização dos dados; 4) Descrição; 5) Interpretação.

No primeiro momento de preparação das informações, “recomenda-se uma leitura de todos os materiais identificando quais deles efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa” (MORAES,1999, p. 5). Para nossa pesquisa, neste momento, selecionamos os documentos Institucionais que orientam as produções dos materiais didáticos, assim como os planos de curso que apresentam o desenho didático e os papéis dos sujeitos aqui pesquisados. Estes documentos oficiais e os documentos produzidos pelos professores (material impresso), foram analisados analisaremos cuidadosamente para encontrar a estrutura destes materiais didáticos, assim como, as interações favorecidas. Ressaltamos também, que neste momento de preparação destas informações, também foram analisadas as transcrições das entrevistas que foram feitas pelo próprio pesquisador.

No **segundo momento**, a **unitarização**, o autor aponta como um momento de ler novamente cuidadosamente os materiais com objetivo de definir a unidade de análise, que por sua vez é o elemento a ser submetido posteriormente à classificação, que deve ser definida pelo pesquisador. Nesta pesquisa, estas unidades serão apresentadas de forma “**adequadas**” e “**não-adequadas**”. **Adequadas**, quando as propostas contemplavam elementos que favoreciam uma construção sociointeracionista, de forma a prevalecer um desenho didático que contemple interatividade (SILVA, 2006) e, paralelo a isso, provoque autonomia a partir da colaboração e autorias entre os interagentes. Por outro lado, uma outra unidade foi adotada em

contradição a esta citada, a **não-adequadas**, quando as propostas apresentam elementos que não contemplam uma visão holística na educação, construídas de forma hierarquizada, concretizados por uma concepção tradicional/ Behaviorista.

No **terceiro momento**, Moraes (1999) aponta a **Categorização**, afirmando que é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Afirma o autor ainda que este processo é de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Os dados não falam por si só, é necessário extrair deles o significado. Com este olhar do autor, retomar a leitura é o ideal, a cada olhar atinge-se novas compreensões e que, sem dúvida, é uma das etapas mais criativas do pesquisador. Para concretizar este olhar, cada objetivo específico teve o instrumento de coleta adequado e, em seguida, as categorias que serão encontradas a partir das análises. Para melhor visualização de como será abordada estas categorias o quadro a seguir demonstra exatamente os objetivos, sujeitos, categorias e classificação, já com suas unidades.

Quadro Ilustrativo 4: Classificação das categorias como parâmetro das produções.

Objetivos específicos	Categorias	Classificação
Modelos pedagógico favorecidos na orientação de produção de material didático	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborativo • Imersivo 	Adequado
	<ul style="list-style-type: none"> • Informacional 	Inadequado
Estrutura do material didático produzido pelo professor.	<ul style="list-style-type: none"> • Hipertextual • Rizomático 	Adequado
	<ul style="list-style-type: none"> • Linear • Hierárquica 	Inadequado

Tipos de Interação proposta no material didático.	<ul style="list-style-type: none"> • Com ferramenta • Com educador • Com outros educandos 	Adequado
	<ul style="list-style-type: none"> • Com conteúdo 	Inadequado

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber o quadro 4, o mesmo apresentou os objetos da pesquisa a serem avaliados e analisados, assim como os sujeitos, e as categorias a priori e as possíveis classificações. Interessante ressaltar que dentre as **categorias aqui estabelecidas nos debruçamos com duas situações:** 1) Apresentamos o que esperamos encontrar nas análises como onde são requisitos esperados dentro de uma prática educacional construtivista, sociointeracionista ou conectivista com uma concepção de práticas e desenhos didáticos que promovam as interações entre os sujeitos, assim como uma prática educacional pelo diálogo, que nos remete a obra de FREIRE (1996). Concretizamos também como uma concepção **“adequada”** situações que se promova uma colaboração e também uma cooperação entre os pares, através de uma inteligência coletiva LEVY(1999). Além de uma autoria e autonomia dentro de uma perspectiva de um Design Educacional (MATTAR, 2012).

Por outro lado, embora seja uma opção de Desenho Instrucionista, trazemos como uma proposta **“não adequada”**, situações que analisaremos a priori como um desenho estruturado, sem reflexões para com seus educandos no processo de produção educacional sem interações entre os pares, com certeza, nos remetendo a uma concepção de Educação Fordista, de comunicação de massa sem reflexões entre os pares, propostas altamente trefista. Forma esta que o educando produz suas respectivas atividades e envia para correções. Portanto, para uma melhor visualização entre estas duas propostas de análises recorreremos ao quadro 4 que apresenta os objetivos específicos, as categorias de análise e a classificação do material encontrado. Lembrando que pode surgir subcategorias a partir das categorias a priori estabelecidas.

Como **quarta etapa** do processo da pesquisa, Moraes (1999) aponta a **Descrição** dos dados, processo este que é realizado após as categorizações e análises, com objetivo de comunicar o resultado dos dados. No caso de nossa pesquisa que tem abordagem qualitativa, a descrição para cada categoria será produzida em texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas.

Concretizando esta etapa de análises, seguimos a sequência das etapas já descrita no primeiro quadro deste capítulo metodológico. Ao descrever, apresentamos todas as descrições dos sujeitos entrevistados e também, as descrições do que foi encontrado nos documentos oficiais (institucionais, discutindo as diretrizes recomendadas para a produção de materiais didáticos, assim como os documentos, materiais didáticos, produzidos pelos professores autores/conteudistas).

Como última e **quinta etapa**, momento de **Interpretação** dos dados coletados. Este, consiste em ligar ao momento da procura de compreensão. Para Moraes (1999), neste momento de interpretação, podemos salientar duas vertentes. Uma delas relaciona-se a **estudos com uma fundamentação teórica** claramente explicitada a priori. Já a outra, a **teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise**.

Partindo deste olhar do autor, podemos concluir que no primeiro momento para fazermos as interpretações devemos ter categorias a priori que sustentarão as inferências e suas interpretações. Por outro lado, ao construir a teoria, ela será a própria interpretação, cuja teoria, emerge das informações e das categorias aprofundadas através da inferência e interpretação do pesquisador ao realizar suas análises.

Sendo assim, para discutirmos as análises desta pesquisa atendendo aos objetivos adotamos a intervenção com a instituição conforme já especificado anteriormente, informando o provável período que será organizado tais etapas. Vale ressaltar, que o trabalho precisou de um bom tempo para as coletas, desde as análises dos materiais Institucionais que orientam a produção, assim como os planos de curso, que apresentam as estruturas de cada curso. Embora tenhamos identificado o mesmo desenho didático para todos os cursos, as diferenças consistem nas Matrizes Curriculares desenhadas a partir da identidade de cada curso.

Antes de tudo devemos lembrar que para as etapas sejam evidenciadas e estruturadas, ao descrevê-las devemos detalhar a coleta dos dados realizadas e que nos deram subsídios para fazermos as análises. Portanto tivemos: 1) **entrevista** com todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa de forma semi-estruturada e individual; 2) **análise documental**: a) dos **planos de cursos**; b) das **diretrizes institucionais** estabelecidas para a produção de materiais

didático; c) **materiais didáticos** produzidos pelos professores autores/conteudistas através da sala de produção, que consta todo o processo hierárquico de produção, desde o processo de produção pelos professores, validações dos coordenadores, diagramação e edição nos AVAs. Após todos estes mecanismos de coletas adotamos a análise de conteúdo: Moraes (1999) e Bardin (2011) como método de análise, descrevendo as informações coletadas.

Atendendo a metodologia estabelecida para coletas e análises dos dados, o período de **realização das coletas** ocorreu entre os dias: **5 de Abril à 26 de Junho de 2013**. Inicialmente começamos a analisar os documentos oficiais da instituição quanto ao desenho do curso e o que é estabelecido para o professor autor/conteudista produzir. Partindo deste pressuposto seguimos as etapas pré-estabelecidas para apresentar todo o percurso das análises.

- A possibilidade de o estudante evoluir no estudo do conteúdo didático de acordo com sua velocidade de aprendizado.” (SEEP 2013, p. 8):

Considerando a compreensão da instituição sobre a modalidade a distância, dentre outros contextos, os educandos deverão produzir as atividades atribuídas independente do tempo e espaço em seus horários mais apropriados/convenientes, visto que o processo desta modalidade independe de espaço físico para realização do curso, dando total autonomia para a evolução de seu percurso educacional. Em relação ao desenho didático, encontramos no documento a seguinte referência:

“... a EaD não está restrita ao uso das novas tecnologias, mas sim a uma nova forma de produção do conhecimento, emancipadora e democratizante, onde as necessidades dos sujeitos envolvidos são levadas em conta, promovendo uma nova lógica educativa. Por este motivo, utilizamos ambientes interativos e tecnologia avançada para oferecer cursos e programas em nível técnico” (SEEP 2013, p.9).

Observamos que a EaD para a instituição requer uma produção de conhecimento através de ambientes colaborativos e que favoreçam as interações. Dessa forma, podemos concluir que a concepção dos cursos seja pautada em uma educação não-estruturada que tenha como objetivo quebrar os paradigmas educacionais existentes. No percurso das análises apontaremos se este fato se concretiza ou não.

A estrutura de funcionamento dos cursos a distância é apresentada nos documentos oficiais da instituição como um sistema de ensino semipresencial, definido no documento como:

O sistema de ensino **semipresencial** é uma proposta de educação a distância através de modelo bimodal, composto por videoaulas (na internet, via AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem) e o aprendizado via Web, embasados em propostas pedagógicas inovadoras que minimizam a distância entre o professor e o aluno.

Neste modelo, o estudante participa de três momentos de ensino-aprendizagem:

- **Encontro semanal no polo de apoio presencial** : com o objetivo de assistir à videoaula e interagir em tempo real com seu *tutor virtual* , para dúvidas, comentários e consultas;
- **Aula atividade**: atividade realizada logo após o momento da videoaula, conduzida a distância pelo tutor virtual e *in loco* pelo tutor presencial (com peso 4 na nota final);
- **Atividade semanal**: nesta etapa, os educandos, no local e horário que lhes for mais apropriado, realizam trabalhos sobre temas pertinentes ao assunto abordado na sala de aula virtual. A aprendizagem dos estudantes é acompanhada pelos tutores presenciais e virtuais e os prazos de entrega rigorosamente atendidos (com peso 6 na

nota final). (SEEP, 2013, p.9).

Como podemos perceber no discurso dos documentos institucionais, embora afirme que a concepção de EaD está “atrelada a uma proposta pedagógica inovadora que minimizam a distância entre o professor e o aluno”, percebe-se uma contradição ao afirmar também que é um “modelo bimodal, composto por videoaulas” como se somente a existência de aulas gravadas pelos professores que poderão tirar possíveis dúvidas, fosse suficiente para sustentar o sucesso da aprendizagem.

Outra coisa que nos chama a atenção é a proposta de trabalhar competências e habilidades no processo educacional semanalmente no desenho destes cursos, o aluno é avaliado por competências, a partir das atividades produzidas e enviadas para correções.

...cada competência do curso é trabalhada semanalmente, partindo da exposição teórica da aula tele-presencial, passando pela aula-atividade que inicia o seu processo de construção, culminando na postagem da atividade ou relatório no AVEA (Ambiente virtual de ensino e aprendizagem). Essas competências são avaliadas também semanalmente, tornando o sistema de ensino-aprendizagem processo contínuo e progressivo, como veremos mais adiante no que tange à avaliação. (SEEP, 2013, p.18)

Cada disciplina tem sua carga horária específica e a cada 15 horas trabalhadas na disciplina, existe uma competência a ser desenvolvida. Com isso, já são estabelecidas as competências de cada disciplina e os educandos serão avaliados semanalmente. Em caso de não atingir nota mínima exigida para aprovação semanal, os educandos terão que produzir uma proposta integradora no final de cada módulo, chamado “projeto integrador” que tem por finalidade promover a integração das disciplinas daquele semestre, recuperando as notas abaixo da média mínima semanal que é nota 6 (seis).

Para melhor visualização apresentaremos a seguir as competências que o aluno deverá desenvolver ao final de cada semana de um curso escolhido aleatoriamente: a disciplina Gestão da Carreira, comum a todos os cursos, produzida pelo sujeito P2:

- **Competência 1:** Elaborar um curriculum vitae de acordo com os padrões recomendados pelas empresas de recrutamento e seleção;
- **Competência 2:** Conhecer as características e a importância de desenvolver um comportamento empreendedor. (SEEP, 2013, p. 27)

Estas competências foram definidas no processo de construção do plano de curso de cada curso através da equipe pedagógica, em discussão com os coordenadores de cada curso e a gestão de EaD. O interessante é que o professor ao ser convidado para a produção do material didático, já recebe as diretrizes do que deverá produzir assim como as competências que os educandos deverão ter ao final de cada semana.

E para finalizarmos as nossas análises a partir dos documentos oficiais traremos o que eles apontam para as funções dos profissionais/sujeitos envolvidos nesta pesquisa:

Design Instrucional: responsável por projetar e desenvolver, juntos aos coordenadores de curso e professores autores, a maneira que cada disciplina vai ser trabalhada; incluindo todos os recursos e artefatos didático-pedagógico;

Coordenação de Curso: atua da seleção de professores, na adequação dos conteúdos ao formato proposto e nas mais diversas atividades necessária para garantir o bom funcionamento do curso;

Professor Pesquisador (Formador): trabalha inicialmente no planejamento da aplicação da disciplina, na adequação do conteúdo e na configuração do ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA); (SEEP, 2013, p. 13)

A partir deste recorte do documento oficial queremos chamar a atenção no que tange a produção dos professores para a expressão “adequação do conteúdo” que nos lembra a uma concepção instrucional de produzir estes materiais.

5.2 Resultado da 2º etapa

Na segunda etapa foi realizada a busca de documentos que orientem a produção de matérias didáticos e as entrevistas pelos sujeitos e suas respectivas análises. Neste momento discutiremos o que os documentos e as entrevistas nos revelaram quanto ao que o professor autor/conteudista deverá produzir para a efetivação de seu contrato conforme as Normas e Diretrizes da Instituição ofertante destes cursos, assim como, o termo de compromisso produzido pelo FNDE que eles assinam ao serem contratados.

Ao entrevistar os sujeitos DI 1, DI 2 e DI 3, eles apontaram que o primeiro momento de conversa com os professores são realizados pelo coordenador de curso, embora acreditem que o primeiro contato deveria ser com eles passando as diretrizes de como deve ser os

materiais didáticos para a EaD, assim como informá-los o que deverá ser produzido. Entre os materiais didáticos estão: o material impresso (caderno), às videoaulas, gravadas pelos professores que consiste em uma videoaula, que dura em média 15 minutos para cada competência/semana e para finalizar as atividades (aula-atividade e atividade semanal). Entre estas diretrizes que citamos podemos concretizar esta afirmação nos documentos oficiais, sobretudo com o Termo de compromisso que estes profissionais assinam e reconhecem firma em cartórios confirmando suas responsabilidades ao produzirem estes materiais.

ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO

- exercer as atividades típicas de coordenador de curso na IPE;
- coordenar e acompanhar o curso;
- realizar a gestão acadêmica das turmas;
- coordenar a elaboração do projeto do curso;
- realizar o planejamento e desenvolvimento, em conjunto com a coordenação geral, dos processos seletivos de educandos;
- realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no Programa;
- acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores, professores, coordenador de tutoria e coordenadores de pólo;
- acompanhar o registro acadêmico dos educandos matriculados no curso.

ATRIBUIÇÕES PROFESSOR PESQUISADOR

- planejar, desenvolver e avaliar novas metodologias de ensino adequadas aos cursos, podendo ainda atuar nas atividades de formação;
- adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho dos cursos;
- elaborar proposta de implantação dos cursos e sugerir ações necessárias de suporte tecnológico durante o processo de formação;
- desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, sistema e metodologia de avaliação de educandos, mediante uso dos recursos previstos nos planos de curso;
- desenvolver, em colaboração com a equipe da IPE, metodologia para a utilização nas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) para a modalidade a distância;
- desenvolver a pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade à distância;
- participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia de materiais didáticos para a modalidade à distância;
- aplicar pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade à distância;
- elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino na esfera de suas atribuições, para encaminhamento às secretarias do MEC;
- realizar as atividades de docência nas capacitações dos coordenadores, professores e tutores;
- realizar as atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- planejar, ministrar e avaliar as atividades de formação;
- organizar os seminários e encontros com os tutores para acompanhamento e avaliação do curso;
- participar dos encontros de coordenação;

- articular-se com o coordenador de curso e com o coordenador de tutoria;
- encaminhar ao coordenador de curso a frequência dos cursistas.

Ao começar as coletas dos dados, selecionamos os sujeitos que deveriam ser entrevistados considerando o perfil necessário para responder aos objetivos da pesquisa. Sujeitos estes que esteve em iniciação em processo de produção dos materiais didáticos para o Programa E-Tec Brasil. Portanto, para melhor visualização dos sujeitos, organizamos o quadro a seguir:

Quadro Ilustrativo 5: Quantidade dos sujeitos

Sujeitos da pesquisa	Quantidade
Professores pesquisadores / conteudistas	20
Coordenadores de curso	7
Designer Instrucional	3
Equipe de gravação de videoaulas.	1
TOTAL	31

Fonte: O Autor (2013)

Consideramos como elemento importante para a nossa análise sobre os materiais produzidos, o tempo de experiência em EaD dos professores conteudistas e obtivemos os seguintes resultados:

Figura Ilustrativa 1: Gráfico do tempo de experiências dos sujeitos com EaD.



Fonte: O Autor (2013)

Os resultados indicam que 35,44%² dos sujeitos pesquisados atuaram pela primeira vez como professor pesquisador. Podemos perceber que foi um grande desafio para eles produzir os seus respectivos materiais didáticos, já que nunca haviam tido experiências anteriores com esta modalidade. Todos apresentam experiência na educação presencial, o que inclusive é requisito para atuar na modalidade de EaD, conforme exigência do MEC.

Podemos perceber também que o tempo dos demais professores está gradualmente proporcional ao tempo de experiência, e se considerarmos as concepções de Filatro (2009), que enfatiza que “o tempo de experiência junto com as diretrizes educacionais farão do professor pesquisador um profissional com mais tempo de experiência, esperando dele um material que promova a interação entre os pares”, poderemos esperar um material mais

² Embora seja um percentual geral dos sujeitos pesquisados, esta “primeira experiência” foi apenas dos professores autores/conteudistas. Especificando apenas os professores, como sujeito, este percentual sobe para 55%, ou seja, mais da metade dos sujeitos estão pela primeira vez já fazendo os materiais didáticos para EaD conforme o quadro apresentada.

adequado dentro de uma perspectiva educacional mais inovadora.

Apresentaremos agora a terceira etapa desta pesquisa que se refere as entrevistas com todos os autores envolvidos no processo de produção dos materiais didáticos para EaD.

5.3 Resultado da 3º etapa:

A proposta para a terceira etapa foi entrevistar a Equipe de DI/DE, Coordenadores de curso e Equipe Pedagógica envolvida nas orientações quanto a construção destes materiais didático. Vamos iniciar a análise abordando os critérios adotados pelos coordenadores de curso ao orientarem seus respectivos professores ao produzir seus materiais didáticos para EaD.

5.3.1 Resultado das entrevistas com os coordenadores de curso

Considerando o quadro 5 faremos um recorte dos sujeitos que são os coordenadores de curso. Tivemos um total de 7 (sete) coordenadores entrevistados e observamos que os mesmos têm no mínimo dois anos de experiência com EaD. Quando questionamos quanto aos critérios que eles adotam para a contratação dos professores para atuarem em seu curso, podemos perceber que todos informaram que utilizam indicações de outro profissional conhecido ou que eles mesmos conheçam seu trabalho no ensino presencial.

Assim, trouxemos o recorte de algumas falas dos coordenadores de curso que revelam os critérios utilizados para a escolha do docente. Logo, o sujeito C1 afirmar que:

Quadro Ilustrativo 6: Fala do Sujeito C1 quanto ao critério para contratar seus professores.

Sujeito C1	“ ... eu costumo verificar, não apenas os professores que já passaram no meu curso, mas também verifico os que tiveram êxito ao passar por outros cursos de mesmo eixo, aqueles que tiveram um bom desempenho [...] e repito estes profissionais no sentido de serem pessoas que deram certo, e apresento as competências ao professor, a sugestão de referências, as bases tecnológicas e busco conversar com o professor para saber se ele sente-se confortável em pegar aquela disciplina. E sendo assim, existirá a contratação...”
-------------------	---

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber, o sujeito C1 tem uma concepção de que o sucesso da

produção do material está atrelado ao fato do candidato a professor conteudista ter sido professor do seu curso ou de um curso do mesmo eixo, e que isso será requisito básico para o sucesso na produção do material. Assim como o sujeito C1, podemos perceber claramente que os sujeitos C2 e C5, também priorizam aspectos profissionais relacionados com questões práticas, como comprometimento com os prazos, organização etc em detrimento de aspectos relacionados com a experiência e formação.

Quadro Ilustrativo 7: Falas dos Sujeitos C2 & C5 quanto ao critério para contratar seus professores.

Sujeito C2	“...o que observo no professor é se eu tenho alguma referência pessoal, por exemplo, ou alguém que eu conheça, e que conheça o trabalho deste professor também, este é o primeiro passo, não observo no primeiro momento a formação acadêmica, doutorado, mestrado, não, eu primeiro verifico as referências destes profissionais... que cumprirá prazos e que atenderá todas as solicitações...”
Sujeito C5	“comprometimento e disponibilidade...”

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos observar no quadro 7, os sujeitos C2 e C5 são coordenadores que contratam o professor com base na indicação de outros profissionais que tenham comprometimento em prazos. Outro requisito utilizado por estes coordenadores é a formação inicial do candidato a professor conteudista na área de atuação profissional.

Os sujeitos C3, C4, C6 e C7, têm outra concepção de contratação de professores, eles contemplam o professor que tem conhecimento no assunto, experiência em docência na área do material que vai construir, formação e habilidade na escrita para a produção como critérios de contratação.

Quadro Ilustrativo 8: Falas dos Sujeitos: C3, C4, C6 & C7 quanto ao critério para contratar seus professores.

Sujeito C3	“...habilidade na escrita e experiência em docência, primeira coisa que penso. E também penso na habilidade que o professor vai ter para desenvolver para escrever...”
Sujeito C4	“ o professor deve ter um conhecimento prático e efetivo sobre o assunto [...] realmente trabalhar efetivamente com aquele assunto/conteúdo abordado, sobretudo com restaurante e bar que é um conteúdo que todos os professores que estão neste curso é bem operacional e tem que ter muita técnica com cozinha, com enologia, coquetelaria, tem que ser professores que trabalham com a prática ou professores específicos da área...”

Sujeito C6	“ são a experiência no conteúdo a ser trabalhado ou mínimo no presencial, passando a adaptar a linguagem para a educação a distância [...] o material por si só muito técnico não resolve a EaD, ele tem que ser sociointeracionista.”
Sujeito C7	“...ter perfil no currículo profissional com assuntos relacionados com a disciplina do curso na modalidade de EaD. Priorizo ser mestre por ter uma formação bem específica...”

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber a maioria dos coordenadores entrevistados, tem como critérios para a produção de materiais didáticos a produção do texto (a escrita) em si, como fator determinante para a contratação do professor autor/conteudista e realizar a sua respectiva produção.

Somando a isto, podemos perceber em seus discursos os tipos de materiais que desejam ser produzidos pelos professores contratados por eles. E para responder ao objetivo específico inicial que é identificar os modelos de design instrucional/educacional que os coordenadores orientam a ser produzido pelos professores de materiais didáticos para a EaD apresentamos as concepções dos sujeitos coordenadores de curso quanto as diretrizes e orientações do que se deseja quanto a produções de materiais para seus respectivos cursos.

Quadro Ilustrativo 9: Fala do Sujeito C3, C4, C6 & C7 quanto as orientações do que se deseja quanto a produções de materiais

Sujeito C1	“ Isso não compete ao coordenador e sim a outra equipe que é o DI, com modelos pedagógicos, em termos de sugestão, sempre trago sugestões para o professor , mas não gosto de deixar engessado até por que não funciona desta forma e além do acompanhamento do coordenador existe este trabalho da equipe de DI”
Sujeito C2	“... procuro orientar os professores a utilizar da melhor maneira possível os recursos de tecnologias da informação e comunicação que a internet possibilita, então sugiro dicas de leitura complementar nos cadernos de estudos colocados pelos professores que elaboram o caderno, no caso, os professores pesquisadores, por sua vez, sugiro também inserir links de vídeos do YouTube, ...muitas vezes com “quases” reais aplicando a realidade da teoria com a prática [...] muitas vezes peço que o professor complemente o conteúdo a partir da gravação de um recurso que chamamos de podcast e grava com a própria voz, uma fala de mercado real ou fictício...”
Sujeito C3	além do material didático escrito, são as videoaulas extras a serem produzidas [...] indico algum vídeo online para que o aluno possa fazer, ele deve guiar este material no qual ele mesmo conduziu”
Sujeito C4	“...trabalhar muito com imagens que mostram a prática, todo um passo a passo através das imagens, colocando bastante informações, oriento também que coloquem no material muito links de vídeos, para que o aluno veja com acontece as práticas”.

Sujeito C5	“...oriento aos professores ao produzirem material com objetivo dos educandos vivenciarem situações problemáticas e práticas situacionais do comércio para que os professores sempre tragam pouco do viés prático e não somente o teórico como desenvolvimento acadêmico dos mesmos.”
Sujeito C6	“Videoaulas, o material didático tivesse referência na videoaula fazendo uma concepção intertextual e através destes links relacioná-los. Videoaulas, o material didático tivesse referência na videoaula fazendo uma concepção intertextual e através destes links relacioná-los. Personagens que criaram é o que chamou a atenção fazendo a iconicidade entre o diálogo e o emissor.”
Sujeito C7	“ sempre oriento o professor a trazer fluxograma, tabelas, e as imagens, visto que falam muitas vezes melhor que o texto. E sempre trazem vídeos e o contexto apresentado.

Fonte: O Autor (2013)

De fato podemos perceber enquanto critérios dos coordenadores, enquanto sujeito de nossa pesquisa, todos entrevistados tem uma “concepção hipertextual” para a produção dos materiais didáticos, como “modelo pedagógico” para a produção destes materiais. Apenas o sujeito C1, nos revelou o “DI/DE” enquanto responsável para esta orientação educacional para a produção de material didático. Em outras palavras, podemos concluir que os coordenadores têm autonomia nas orientações junto aos seus respectivos professores ao produzirem de forma hipertextual sua produção de material didático. Inclusive, podemos concluir que tal concepção é de grande valia para uma prática holística educacional conduzindo o educando a ter autonomia na escolha de seus percursos de estudos educacionais durante o curso.

Conforme podemos perceber também como vimos no quadro 4 (que mostra os modelos de design instrucionais/educacionais como análise a priori) os coordenadores orientam seus respectivos professores para uma produção de materiais a partir de um “**design de modelo Informacional**” concepção esta, conforme discutimos anteriormente na análise a priori como categorias baseada em FILATRO (2008). Este modelo nos revela os coordenadores privilegiando o conteúdo, como leituras, anotações e tarefas selecionadas pelo educador e que o aluno não consegue participar do curso sem acessar regularmente a internet, mesmo apesar de em muitas vezes eles orientarem a uma produção hipertextual.

5.3.2 Resultado das entrevistas com os sujeitos da equipe de DI/DE

Para darmos mais ênfase no “modelo instrucional/educacional” para a produção de

materiais didáticos vamos recorrer ao discurso dos sujeitos que compõem a equipe de designers instrucionais no que tange as orientações e as produções de materiais didáticos e seu fazer pedagógico para estas produções.

Conforme podemos analisar no discurso a seguir, as concepções do **DI 2** quanto a produção de material didático, podemos perceber uma estrutura separada e não conjunta entre designer instrucional/educacional, coordenadores e professores, visto que ele afirma que o material é construído separadamente e não em conjunto, conforme as concepções já discutida por FILATRO (2008).

Quadro Ilustrativo 10: Fala do Sujeito DI2, quanto a produção de material didático.

Sujeito DI2	“...Após a elaboração destes materiais e validação do conteúdo pelo coordenador, o DI, não deve, se envolver com conteúdo, então avaliaremos em termos de forma de como ele está sendo apresentado, essa é a função do DI, após ser validado pelo coordenador no que tange ao conteúdo. [...] o professor troca ideias com o coordenador que em seguida valida e tudo certo em termos de conteúdo então repassa para o DI [...] que fará uma avaliação prévia deste material das formas de como estão sendo apresentados este material, se as figuras estão adequadas, se as fontes estão corretas, referencias do que foi abordado, se as atividades de propostas se adequam ao ambiente onde irão ser adequadas que serão nos polos, nas atividades semanais pelo aluno individualmente, enfim. [...] o DI dá uma analisada no formato do material se está adequado a proposta de EaD e uma vez que esteja, o material é repassado para revisão de língua portuguesa.”
--------------------	--

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber no sujeito DI 2, o mesmo tem uma concepção de que o trabalho do DI é dissociado do professor assim como o coordenador de curso, e que cada sujeito tem uma participação individualizada na produção de material didático, inclusive menciona que toda a produção, sobretudo, do ponto de vista de conteúdo, é de responsabilidade do professor junto com seu coordenador e que a DI chegará para verificar a formatação.

Até que não fosse suficiente este caso do sujeito DI 2 quanto a sua ausência na produção de materiais didáticos, recorreremos aos comentários do sujeito DI 3 sobre os processos de interações existentes na produção de materiais didáticos, ele nos revela outras preocupações no que compete ao DI.

Quadro Ilustrativo 11: Fala do Sujeito DI3 quanto aos processos de interações existentes na produção de materiais didáticos

Sujeito DI3	“...existe uma tendência do professor produzir materiais de forma a que não aconteça interações entre os participantes, até por que acredito que pelo vício que o professor tem de produzir materiais de linguagem científica, muito isento e que na realidade da EaD temos que fazer diferente, temos que envolver o aluno e chamar para junto. Então o trabalho de DI está neste sentido, juntos para humanizar esse processo de elaboração dos artefatos e tentar integrar os educandos nos polos, no momento que eles estão presenciais das aulas atividades, assim como no processo de elaboração de forma mais dialogada trazendo mais o aluno para junto...”
--------------------	---

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber, o sujeito DI 3 tem uma concepção de material em que o aluno interage basicamente com o conteúdo e com uma proposta de mediar o processo de construção para que os educandos interajam no polo presencial quando houver o encontro presencial entre eles. Baseado neste discurso, podemos fazer vários questionamentos sobre o conceito que a DI tem sobre interações na EaD. Será que partem do pressuposto que as interações só podem ocorrer na EaD quando os integrantes estão juntos fisicamente?

Podemos recorrer as concepções do sujeito DI 1 ao opinar sobre os materiais que chegam até ele para as correções de produção.

Quadro Ilustrativo 12: Fala do Sujeito DI1 quanto aos materiais que chegam até ele para as correções de produção.

Sujeito DI1	“... chegava para o DI com vários ajustes a realizar em termos de conteúdo e termos de adequação e diagramação exigida pelo Programa de EaD com muitas vezes falhas graves na construção do conteúdo tópicos que poderiam iniciar cada capítulo ficavam como sub-capítulos, enfim, questões realmente de construção textual e contribuo na falta de prática de pesquisa que exige método, já que material didático, principalmente este para educação a distância que não pode ser feito em um fim de semana. É necessário que exija todo um processo de pesquisa prévia e catalogar fontes como qualquer trabalho científico.”
--------------------	---

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber no discurso do sujeito DI 1, o material deve ser algo capitulado e hierarquizado, atendendo uma produção informacional, considerando o conteúdo com bastante método comparado aos materiais científicos. A partir da fala dos sujeitos entrevistados, podemos considerar que o modelo seguido pelos Designers

Instrucionais/Educacionais de fato tem sido um **modelo Informacional**, no qual o aluno segue padrões de aprendizagem, como leituras, anotações e tarefas a serem produzidas FILATRO (2008). Não encontramos em nossa pesquisa com a equipe de DI/DE as categorias de **modelo colaborativo e imersivo** como propostas de orientações partindo da DI/DE, assim como nas coordenações de curso. Entretanto, isso não impede que os professores ao produzirem tenham esta concepção e nos revelem em suas produções tais práticas.

A seguir, analisaremos a estrutura que o professor contempla ao produzir seus respectivos materiais didáticos para EaD a partir das entrevistas, assim como os documentos (materiais didáticos produzidos por eles) fazendo confronto com o que se diz nas entrevistas e o que de fato está estabelecido nos documentos.

5.4 Resultado da 4º etapa

A proposta para a 4º Etapa foi entrevistar os professores autores/conteudistas, analisando o seu percurso adotado quanto a sua produção didática e verificar nos documentos produzidos por eles, a veracidade dos mesmos. Observamos que um dos primeiros aspectos levantados pelos professores ao iniciar o processo de produção, é o levantamento bibliográfico que aparece com maior índice de porcentagem chegando a 35% dos entrevistados, considerando os 20 professores autores/conteudistas que são os sujeitos entrevistados para este momento de análise. Ao responder a pergunta sobre qual era a primeira ação para a elaboração dos materiais, os sujeitos responderam:

Quadro Ilustrativo 13: Falas dos Sujeitos P4, P7 e P20 quanto a primeira ação para a elaboração dos materiais.

Sujeito P4	“ Eu trouxe a experiência vivenciada na própria faculdade ao ter estudado este assunto e usei como referências os livros que utilizo na bibliografia”
Sujeito P7	“ No primeiro momento peguei a bibliografia que eu entendo por ter experiências anteriores que pudessem abordar estas competências e comecei a preparar o material”.
Sujeito P20	“ Fiz um levantamento de bibliografia do conteúdo para elaborar o material.”

Fonte: o Autor (2013)

Como podemos perceber, a maioria dos professores conteudistas, leva em consideração produção a partir do levantamento bibliográfico para a sua produção. Seria este

um dos fatores que levam os professores a pensarem em materiais estruturados com uma concepção de material linear, no qual só aprende a partir do que está escrito sem processo de intervenção e mediação?

Poucos professores estabeleceram como prioridade analisar o perfil dos educandos para dar início a produção destes materiais didáticos, apenas 15% dos professores deram evidências como primeira ação de levar em consideração o perfil do aluno que utilizará o material didático. Os professores que demonstraram preocupação com o perfil do aluno, afirmaram:

Quadro Ilustrativo 14: Falas dos Sujeitos P11 e P12 que demonstraram preocupação com o perfil do aluno.

Sujeito P11	procurei antes descobrir quem é este aluno e quem estava por trás disso na EaD e comecei a trabalhar para atender este público.”
Sujeito P12	“ Primeiro obtenho informações sobre de quem será o público-alvo do conteúdo dessas aulas até por que normalmente são os educandos do normal médio então tem toda uma particularidade e que deve ser desenvolvido para este publico específico, seria diferente se este curso fosse para educandos de um curso superior . Então meu principal objetivo meu é focar no público-alvo que neste caso são os educandos do curso médio.”

Fonte: O Autor (2013)

Entre outros depoimentos dos professores também surgiram em seus discursos que seu foco é pensar em um material didático tem tenha “informações” no que tange a formação profissional, ou seja, são materiais didáticos pensados com estudos de caso, que problematizam através de casos e por sua vez fará o aluno contextualizar. Apesar de ser algo mais esperado como prioridades pelos professores ao produzirem seus materiais didáticos, apenas 5% dos entrevistados foi que mencionou este seu critério como primeira ação ao produzir materiais didáticos para EaD conforme o caso do sujeito P10:

Quadro Ilustrativo 15: Fala do Sujeito P10 que demonstraram preocupação material didático tem tenha “informações” no que tange a formação profissional.

Sujeito P10	“... por ter um pouco mais de quarenta anos no mercado fazemos algumas ligações com as atividades profissionais hoje, e temos que administrar alguns treinamentos em “company” [...] nós vamos buscar esses conteúdos a serem apresentados e quando não tenho materiais dos treinamentos que uso na organização na minha empresa, busco os livros.”
--------------------	---

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber, existe uma preocupação do sujeito P10 em construir um material com uma concepção de estudo de caso, situações problemas que são vivenciados em sua empresa, e revela em trazer para seu material didático, mesmo que não tenha, nos traz como fontes, os livros didáticos. Dentro desta perspectiva, recorremos as concepções de Fernandez (2009) que aponta como propostas interativas materiais didáticos que promovam o questionamento, oferecendo no lugar de certeza, oportunidades para o exercício da dúvida, concretizando a oferecer a curiosidade no educando que estará lendo suas respectivas produções.

5.4.1 Análises da construção dos materiais didáticos impressos a partir das entrevistas.

Ao analisar as entrevistas, buscamos encontrar as categorias listadas e classificá-las para traçarmos um panorama dos elementos revelados pelos professores conteudistas em seu processo de elaboração dos materiais. As categorias buscadas nas entrevistas dos professores sobre a estrutura dos materiais foram hipertextual e linear. O que podemos afirmar as concepções de XAVIER (2009, p. 118) afirma que: “o hipertexto se diferencia, essencialmente, do texto impresso por hospedar e exibir em sua superfície formas outras de textualidade, além da modalidade escrita da linguagem. Ele condiciona outros modos de enunciação, tais como as imagens em vídeo, ícones animados e sons, todos interpostos ao mesmo tempo na tela”. Contudo, o hipertexto pensado no material didático de EaD deixará evidente que a forma linear/textual deixa-o obsoleto.

Para tanto, verificamos que 100% dos sujeitos entrevistados (professor autor/conteudista) informaram que tiveram uma concepção de material didático de forma hipertextual/rizomática, trazendo imagens, figuras, fluxogramas, vídeos, textos complementares entre outros, garantindo um “material rico” (discurso deles) para o aluno. Assim, podemos encontrar na transcrição das entrevistas, as categorias consideramos inicialmente adequadas para o material didático em EaD.

Quadro Ilustrativo 16: Falas dos Sujeitos com relação a sequência adotada na produção dos materiais didáticos

Sujeito P2	“... pedíamos para que eles fossem, fazer a pesquisa, o teste, visitar um site,
------------	---

	fazer uma leitura fora do caderno e colocamos um “bonequinho” dizendo “fica a dica!””
Sujeito P3	“Sim. Na verdade, colocamos uns links de fácil acesso, relacionados a legislação...”
Sujeito P4	“... esse material multimídia ajuda bastante, além de indicação de links e vídeos, tutoriais também. Nesta área nossa a internet ajuda muito, mas, às vezes, o aluno não sabe ter este perfil de ajuda, daí compete ao professor de ajudá-lo a ter este perfil fazendo a “ponte”
Sujeito P11	“... com isso trabalho também figuras, fotos, vídeos, filmes para agregar um pouco e tirar um pouco da monotonia do caderno físico que poderia desestimular o aluno.”
Sujeito P15	“ No caderno contemplo de forma hipertextual que remete a links, texto etc... e que além dele existe as outras ferramentas. A inserção de texto também é importante além do caderno, que é importante estimular ao debate a construção do conhecimento a troca de ideias na internet.”
Sujeito P16	“Eu procuro utilizar vídeos bem atuais, explicações de uso de calculadoras de matemática financeira, alguns vídeos bastante didáticos, com uso também de planilhas eletrônicas de forma simples e didática.”
Sujeito P17	“...fazer algo mais multimídia, então tento lincar com vídeos, com livros e textos, sites e por ai vai.”
Sujeito P20	“... eu quis trazer para o aluno conteúdo o mais diverso possível e trazer um conteúdo que tenha outras mídias, um filme, um vídeo, algo que tem na lei, o que se tem mais novo nos jornais, então já trouxe isso. Na atualidade do mercado que tem sido feito a mais.”

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber nas falas dos sujeitos no quadro anterior, os sujeitos entrevistados em 100% revelaram ter feito materiais didáticos para EaD de forma hipertextual onde acrescentaram links, vídeos, imagens, fluxogramas, textos complementares de forma ao aluno construir seu conhecimento de forma não-linear, perfazendo as concepções de materiais em “mapa” conforme FILATRO (2008). Surgem como modelos não-hierarquizados, fazendo o aluno como sujeito ativo no processo educacional e que é muito positivo para uma educação profícua.

Para encontrarmos as categorias relacionadas com a estrutura dos materiais Observamos nas entrevistas as seguintes concepções dos sujeitos quanto à sequência adotada para a produção de materiais didáticos conforme foram apresentados nas entrevistas que podemos considerar como adequadas:

Quadro Ilustrativo 17: Falas dos Sujeitos com relação aos critérios de produção que adotaram no material didático de forma adequada.

Sujeito P5	“ ... tento trazer exemplos práticos, sobretudo, bastantes vídeos do “YouTube” com gestores de recursos humanos [...] eu busquei trazer várias imagens de como fazer “tal coisa” [...] Trago também textos complementares, no qual tive cuidado, e trouxe alguns, estamos já em um período que o aluno não para mais para ler, visto que, todos estes “mediatismos” que as tecnologias tem trazido, estão bloqueando a minha habilidade de parar, sentar e ler.”
Sujeito P6	“Tenho videoaulas, trago propostas para discussões, através de fóruns, chats, pesquisa “in loco” deles em seus ambientes. É! Uso estas ferramentas! -Eu gosto muito de utilizar vídeos do “YouTube” e estudos de caso de outras situações, de outros educandos que fizeram, também tem as redes sociais, apesar de ter muitas coisas, que parece ser bobagem, mas encontramos, “fan page” e grupos que possam estar relacionados ao tema trabalhado.”
Sujeito P8	“...eu procuro colocar muitos vídeos e links , artigos interessantes e ter uma linguagem com ele muito próxima, por ser algo virtual também, ao que deixa a informalidade falar mais alto, procuro não ser muito formal, mas também não tão informal, visto que penso, de que tenho educandos de todas as idades e realidades possíveis, eu procuro mostrar a atração da disciplina de uma maneira que ela fique agradável, e não como se ele estivesse lendo uma enciclopédia ou um livro que ele pegasse na prateleira de uma biblioteca.”
Sujeito P11	“... trouxe também figuras, fotos, vídeos, filmes, para agregar um pouco tirando a monotonia do caderno físico que poderia desestimular o aluno”

Fonte: O Autor (2013)

Percebe-se que entre os sujeitos citados no quadro anterior, todos revelam uma concepção hipertextual e rizomática com imagens, vídeos, textos, links a vídeos e outros textos, assim sendo, são materiais esperados de modo a quebrar a linearidade que os livros nos trazem.

Vamos abordar a seguir as concepções dos sujeitos quanto à sequência adotada por eles na produção de materiais didáticos conforme foram apresentados nas entrevistas dentro de uma proposta inadequada, na qual consideramos as seguintes categorias: linear e hierarquizada. Esta linearidade e hierarquização do material ao ser concretizado trará aos educandos uma concepção de aprendizagem tradicional e uma referência da produção do professor como única verdade em suas escritas.

Quadro Ilustrativo 18: Falas dos Sujeitos com sequência adotada por eles na produção de materiais didáticos de forma inadequada.

Sujeito P7	“Eu trouxe textos complementares nas atividades, vídeos coloquei na formatação da disciplina, para contribuir com aquele conteúdo.”
Sujeito P10	“ <u>quando não tenho materiais dos treinamentos que uso na organização na minha empresa, eu vou buscar os livros</u> e vamos partir da bibliografia de cada trabalhar os conteúdos de forma a atender o que foi solicitado e o material contemplo com a vivência prática das organizações, não adianta é só trazer a visão teórica didática do livro ou conteúdo programático sem fazer uma ligação disso na empresa, visão organizacional, então eu sempre vou uma ligação do que está no conteúdo e como funciona isso na organização e como se funciona na empresa.”
Sujeito P12	“... <u>Identifico o que é mais relevante nesta disciplina, no meu caso, tenho com uma disciplina rica em conteúdo</u> , mas o que seria mais relevante pra ser apresentado nas quatro competências, procurar extrair ao que poderá ser mais significativo para ter formações mais ricas e que poderá extrair deste conteúdo de uma forma geral. É de fato e de direito no material didático ser contemplado em conteúdo a parte bibliográfica assim como estudos de casos, trazendo para a nossa realidade dentro do estado de Pernambuco.”
Sujeito P14	... eu, considero <u>meu material, bastante linear</u> , mas também tem muita coisa, embora não posso dizer que é um hipertexto, é mais linear, por conta da disciplina ser muito teórica.”
Sujeito P15	“ Sempre penso que a base fundamental é a <u>interação do aluno com o material</u> e que tem que ser um material que estimule, incentive e estimule a construção e a ele aprender cada competência...”
Sujeito P7	“... <u>uso tabelas que possam tornar o assunto de forma mais leve</u> e gráficos que possam mostrar uma compreensão que possa mostrar aquilo que está sendo abordado.”

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos observar no quadro anterior, apesar de alguns sujeitos informarem que trouxeram links, vídeos, entre outros, para seu material didático, podemos perceber em seu

discurso uma concepção bastante linear na produção dos seus materiais, alguns deixam bastante explícito que sua produção foca apenas o conteúdo, como uma proposta estruturada de garantia da formação dos educandos. Outros sujeitos entrevistados apresentam a questão de forma menos clara, mas os elementos das categorias linear e hierarquizada estão presentes. A seguir, estaremos efetivamente, recorrendo a estes materiais para analisar a diferença do discurso e a prática destes professores autores/conteudistas. A partir desta linearidade nos seus respectivos materiais, professores deixam de contemplar um material que provoque autonomias nos educandos. À medida, que eles trazem uma proposta linear, o mesmo estará tolhendo seus educandos aos diálogos que não é favorecido nas discussões apontadas por PALANGE (2009) que afirma que a educação deverá ter significados na vida do educando, analisando previamente o que deverá ser contemplado de forma criteriosa na concepção de promover propostas de atividades que contemplem as competências e habilidades previamente determinadas pelo desenho do curso ao serem elaborados.

5.4.2 Análises dos materiais didáticos a partir dos exemplares da produção dos professores.

Consideramos como documento para a nossa análise os materiais produzidos pelos professores entrevistados. Sabemos que as concepções dos professores estão fundamentadas no que eles pensam sobre o seu trabalho, o que não necessariamente poderá se concretizar no produto final. O que nos interessa neste momento da análise é exatamente o produto final elaborado pelos professores conteudistas sujeitos da pesquisa. Serão analisados o 1) **material impresso** (cadernos), 2) **As videoaulas**, 3) As propostas de **atividades** (que são as propostas avaliativas).

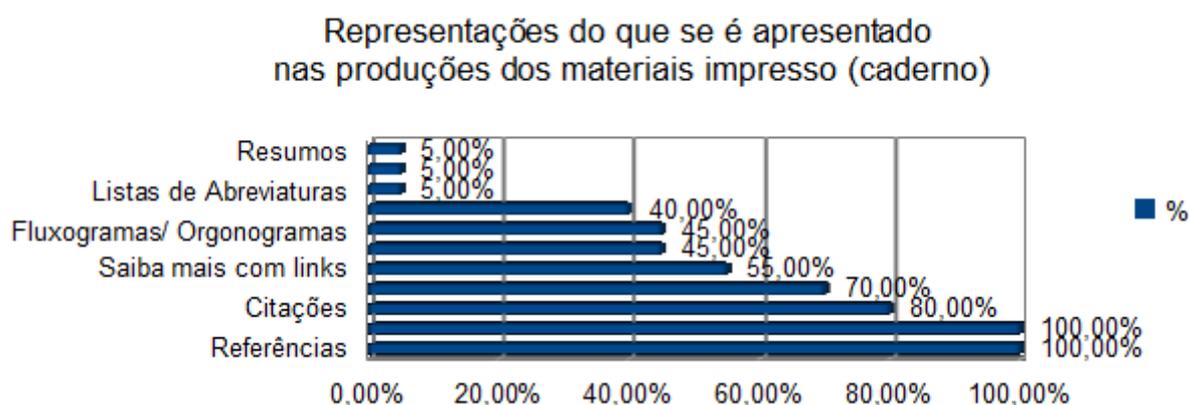
Entre as propostas que apresentavam as categorias hipertextual e rizomático, consideradas como adequados, apenas 10% dos sujeitos (professores autores/conteudistas) apresentaram propostas nas quais foi possível identificar as duas categorias. Sabemos que com este olhar, o educando, terá infinitudes para “navegar” e criará percursos diferentes concretizando suas aprendizagens. Assim, reafirmamos o olhar de Santos (2010) ao afirmar que o hipertexto, articula o percurso da aprendizagem em caminhos diferentes, interdisciplinares, em teias, em vários atalhos. Mas que será concretizado a partir de possibilidades dominadas pelos professores, ou seja, o professor deverá ter um conhecimento

bastante aprofundado para esta construção e envolver na concretização destas produções. Para isso, deverá ter um perfil de bastante autonomia, pesquisa aprofundada, adotando critérios, sobretudo nas tecnologias que serão adotadas para a concretização dos mesmos.

Entre as propostas que apresentavam modelos lineares e hierarquizados, identificamos que **90% dos sujeitos pesquisados** têm uma concepção de produção de **materiais didáticos de forma linear/sequencial** apresentando conceitos, procedimentos históricos sem reflexões para os educandos de modo inclusive a trazer citações de autores.

Para melhor análise deste levantamento estrutural do desenho didático dos materiais produzidos pelos professores, apresentamos um gráfico, com detalhes ao que mais ficou evidenciado/destacado nos materiais a partir das análises documentais e em seguida retomaremos as discussões. Vejamos:

Figura ilustrativa 2: Gráfico: Representacional do que se é apresentado nas produções dos materiais impresso.



Fonte: O Autor (2013)

Interessante que durante as entrevistas com esses sujeitos, todos haviam informado que tinham feito propostas de um material didático hipertextual com indicações de vídeos, textos complementares, entre outros. Porém, podemos perceber claramente, uma construção de material linear, onde educandos apenas lerão o que foi escrito e produzido pelo professor, de modo a ter apenas o que o professor produziu como verdade. Tudo isso remete-se ao que foi mais identificado nas análises destes materiais, sobretudo conforme encontra-se no gráfico anterior as prioridades que eles adotam ao conduzir suas produções. Com isso, estas construções nos remetem ao educando interagir apenas com conteúdo, deixando as

intervenções e mediações pedagógicas apenas com os tutores virtuais (caso aconteça). Modelos como este evidenciam que a EaD está voltada para uma concepção tradicional de ser, onde educandos recebem passivamente o conteúdo e o adota como verdade. Baseado nesta concepção de material didático diverge-se do que se é apresentado nas concepções dos autores Vilarde (2005) que aponta como prioridades apresentarem propostas de materiais que sejam construídos na perspectiva sociointeracionista, conduzindo um diálogo entre autores e educandos em uma abordagem de linguagem que favoreçam reflexões e não apenas um monólogo como única verdade a partir do que o professor autor/conteudista escreve em seu material. Tampouco, foram apontadas propostas na escrita que orientem reflexões conceituais nos educandos de modo a favorecerem propostas de discussões que serão mediadas por tutores virtuais, assim como não foram observadas situações didáticas que favoreçam colaborações entre os educandos conforme são apontadas por (Silva 2011; Santos 2010). Contudo, este foi o resultado encontrado no material impresso. Para tanto, analisamos também as videoaulas e vamos apresentar os resultados adiante.

Discutiremos a seguir, o terceiro objetivo específico de nossa pesquisa: analisar os tipos de interações que os professores conteudistas favorecem na construção de seus respectivos materiais didáticos.

5.5 Resultado da 5ª etapa

A proposta da quinta etapa foi analisar as propostas de interações favorecidas no material impresso (caderno) a partir das entrevistas e em seguida as análises a partir documentos produzidos pelo professor autor/conteudista.

5.5.1 Análises dos materiais didáticos (material impresso) quanto a interação a partir das entrevistas:

Os quadros a seguir nos revelam as produções dos professores em relação a proposta de interação nas categorias com ferramenta, com educador e com outros educandos consideradas adequadas, a partir do que foi coletado através das entrevistas. Em relação a interação com ferramentas:

Quadro Ilustrativo 19: Falas dos Sujeitos com sequência adotada por eles nas propostas de interações com ferramentas.

Sujeito P2	“... na primeira competência eles fizeram um currículo [...] propomos que eles fizessem uma visita a um site aonde, você vai fazendo seu currículo ele vai dando as dicas e engraçado que é bem lúdico e isso o aluno gosta e que ao final ele diz assim: agora realmente você deve começar a estudar para que isso seja verdade!”
Sujeito P3	Sim. “...colocamos uns links de fácil acesso, relacionados a legislação, não só de âmbito federal, mas, sobretudo, de legislação de nosso estado e inclusive municipal.”
Sujeito P16	“ ... procuro utilizar vídeos bem atuais, explicações de uso de calculadoras de matemática financeira, além de alguns vídeos didáticos...”
Sujeito P18	“... pudesse acrescentar meu material, por ser uma disciplina prática, alguns exemplos que pudesse colocar exercícios práticos que os educandos pudessem executar também, de utilização de sistema, por que é um tipo de disciplina que não poderia apenas falar, teria que demonstrar de como era feito, por exemplo, de como realizar uma reserva no sistema, tive que fazer passo a passo, “printar” todas as telas de como o aluno deve fazer...”

Fonte: O Autor (2013)

Na categoria interação com educador, também considerada como adequada, temos o seguinte relato:

Quadro Ilustrativo 20: Falas dos Sujeitos com sequência adotada por eles nas propostas de interações com o educador.

Sujeito P4	“... interessante trazer casos, como exemplo, um sistema que foi feito e analisar como foi feito, analisando a estrutura dele, e com exemplos clássicos de como foi feito e depois ser discutido nos fóruns de discussões.”
-------------------	---

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber nos discursos dos professores através das entrevistas, eles adotam suas propostas de matérias - didáticos (caderno), a grande maioria de forma adequada a interação com a ferramenta, entre eles, algumas ferramentas dentro do próprio AVA com *links* para textos complementares ou sites que farão eles produzirem algo referente à sua disciplina/curso.

Entretanto, podemos perceber que apenas um professor que **corresponde a 5% dos professores sujeitos entrevistados** em questão chegou a enfatizar que traz uma problemática no caderno e que poderá ser discutido nos fóruns de discussão e que dependerá inclusive da mediação do professor/tutor neste processo. E nenhum mais menciona em seus discursos uma interação de muitos para muitos, mediando as interações entre os educandos para uma

aprendizagem colaborativa e cooperativa baseados na autonomia FREIRE (1996) e inteligências coletivas LÉVY (2000).

Não poderíamos deixar de evidenciar também o que consideramos como inadequados para uma perspectiva de aprendizagem significativa. Alguns dos materiais revelam em seus discursos materiais que favorecem uma interação apenas com conteúdo, conforme poderemos analisar com maiores detalhes a partir dos discursos dos professores. Identificamos na fala dos professores a categoria interação com conteúdo, considerada como inadequada.

Quadro Ilustrativo 21: Falas dos Sujeitos com sequência adotada por eles nas propostas de interações com conteúdo, considerada como inadequada.

Sujeito P4	“ao final de cada competência eu decidir fazer exemplos e exercícios para poder fixar o conteúdo.”
Sujeito P15	“sempre penso que a base fundamental é a interação do aluno com o material e que tem que ser um material que incentive e estimule a construção, e a ele aprender cada competência.”
Sujeito P9	“ eu costumo usar muitos exercícios e casos de ensino, acredito que com estes casos, o aluno será ajudado a interpretar na vida e tenta utilizar tudo isso que ele aprendeu em uma prática através do ensino”

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos averiguar nos discursos dos sujeitos no quadro anterior podemos perceber grandes evidências de que em sua maioria o aluno aprende a partir do que ele interage apenas com o conteúdo, deixando de priorizar outras interações anteriormente mencionadas, conduzindo o aluno a uma concepção de aprendizagem que o professor é “detentor dos saberes” e que o aluno deverá receber de forma passiva tudo o que ele produz . Esta concepção nos remete a uma educação bancária condenada por Freire (1996) que em sua obra faz uma crítica ao olhar para o aluno, visto como um “repositório de informações” e sem interação nenhuma ele absorve o conteúdo por muitas vezes, sem reflexão nenhuma, tampouco os conduz a discussões entre os pares promovendo a aprendizagem colaborativa e cooperativa Lévy (2000). Verificaremos a seguir que o professor conteudista realizou de fato em seus materiais.

5.5.2 Análises dos materiais didáticos impressos quanto a interação a partir das análises documentais (produção do professor autor/conteudista)

Continuando com nossas análises, as categorias relacionadas com as interações existentes na produção dos materiais didáticos pelo professor autor/conteudista, detalhando as interações que ele promove ao produzirem tais materiais. Começaremos com o próprio material impresso.

Como podemos perceber nas últimas análises quando estávamos identificando o modelo favorecidos nas produções dos materiais didáticos para EaD, percebemos que 90% das produções apontaram como um material conteudista e bastante linear. Nele, identificamos que o aluno terá como material uma produção estritamente informacional. Ao analisar do ponto de vista que interações serão favorecidas, não poderíamos perceber diferenças entre estes resultados. Assim como ele é linear e informacional, não poderia ser diferente os resultados quanto as propostas de interações.

Portanto, ficou evidente que entre os materiais analisados, 75% apontaram interações favorecidas com conteúdo. Neste, os educandos desenvolverão suas habilidades a partir do que o professor produziu para ele como única fonte de total veracidade para os mesmos. O que poderá flexibilizar um pouco esse tipo de proposta, será as construções a partir das mediações pedagógicas (se existir) fazendo com que os educandos reflitam e tenham oportunidade de discutir entre eles ou com o professor através das ferramentas síncronas ou assíncronas que os AVAs permitem.

Por outro lado, apenas 25% dos professores pesquisados, adotaram a interação com ferramentas, como uma proposta adequada, evidentes em seus materiais didáticos, entre elas, links para sites, para baixar programas e depois executarem, fazendo com que os educandos tenham autonomia de baixá-los e atuem a partir do que foi discutido anteriormente no próprio material didático e de forma dialogada. Interessante apontar, que diante destes sujeitos, 15%³ refere-se aos sujeitos do Curso Técnico de Informática, mas para esta explicação, adotamos que o próprio curso favorece ao aluno a ter habilidades técnicas de haver interações com ferramentas, sobretudo por ser um curso de desenvolvimentos de softwares e que estará mais evidente nas propostas de videoaulas.

³ Analisando de forma isolada, ou seja, apenas as interações com ferramenta este percentual sobe para 60%. O que deixa ainda mais evidente o percentual elevado das interações com ferramenta no curso Técnico de Informática.

5.6 Resultado da 6ª etapa

O objetivo da sexta etapa foi analisar as propostas de interações favorecidas nas videoaulas a partir das entrevistas e em seguida as análises a partir das videoaulas produzidas pelo professor autor/conteudista. Agora poderemos analisar do ponto de vista das interações favorecidas nas demais produções realizadas pelo professor autor/conteudista. Analisando o percurso adotado pelos professores **ao produzirem suas videoaulas** com duração média de 15 minutos e disponibilizadas em mídias sociais a exemplo do “YouTube”. Para tanto, apresentaremos a análise das produções dos sujeitos nas quais foram encontradas as categorias interação com ferramenta, com educador e com outros colegas, consideradas como adequadas.

Quadro Ilustrativo 22: análise das produções das vídeos aulas dos sujeitos nas quais foram encontradas as categorias interação com ferramenta consideradas como adequadas.

Propostas adequadas com interação com ferramenta:	
Sujeito P4	Ele apresenta uma sequência lógica conceituando, exemplificando, (re) buscando a disciplina anterior que dará suporte técnico para a sua disciplina e enfatiza o objetivo da sua. Em seguida, mesmo conforme ele havia informado na entrevista, o mesmo, produziu vídeos “caseiros” apresentando como se deve proceder para a execução de sua disciplina e como ele mesmo enfatiza “com esta disciplina devemos ensinar ao computador a pensar como nós enquanto programa”. Interessante como o professor conduziu às videoaulas “institucionais” de forma conceitual e estruturada e por outro lado, com vídeos caseiros, ele aborda a interação aluno x ferramenta orientando de forma procedimental de como o aluno deverá produzir suas habilidades a partir desta interação com a “máquina” que no caso seria o computador e seus softwares de forma explicativa e conduzindo o aluno a execução.
Sujeito P14	Outro caso com interação aluno x ferramenta podemos recorrer ao sujeito P14 que apesar de trazer em seus vídeos institucionais de forma a discutir linguagem de programação, tabelas, sites, banco de dados, conceitos e fluxogramas, ele também nos traz “vídeos extras caseiros” que por sua vez orienta de como deverá ser baixado

	um programa, instalar e executa demonstrando passo a passo, assim como também elabora um outro vídeo explicando o passo a passo da execução da proposta da atividade que deverá ser produzida pelo aluno e em seguida manda a produção para envio e correção. Apesar de ser uma proposta sequencial e hierarquizada, podemos perceber uma proposta que orienta o aluno a interagir com ferramentas da web e o computador enquanto máquina.
sujeito P19	Vale ressaltar também outro sujeito o P19 que nos revela como proposta de videoaulas apresenta o conteúdo de forma conceitual, exemplos em slides enquanto vídeos institucionais e enquanto “vídeos caseiros” propostas como produzir algoritmos e seu passo a passo.

Fonte: O Autor (2013)

Dentro desta perspectiva de interação de aluno x ferramenta apresentados no quadro anterior trouxemos exatamente os três sujeitos pesquisados que enfatizaram esta interação como sua produção. Sendo assim, dentre os sujeitos analisados apenas 15% representaram suas gravações de videoaulas como proposta para interação do aluno com as ferramentas, no qual todas as propostas foram conduzidas a terem como propostas a mediação com o computador e os softwares para execução de suas atividades. O que nos chama a atenção é que dentre os sujeitos apresentados que promoveram tal interação 100% é do curso Técnico de Informática e que nos deixa claro a partir da afirmação do coordenador que ao nos revelar em sua entrevista afirmou a necessidade destes tipos de vídeos para os educandos com objetivo deles observarem na prática a execução que deverá ser realizada e em consequência a realização de suas atividades.

Quadro Ilustrativo 23: Análise das produções das vídeos aulas dos sujeitos nas quais foram encontradas as categorias interações com educador e com outros educandos consideradas como adequadas.

Propostas adequadas com interação com educador:

Não aparece este tipo de interação.

Propostas adequadas com interação com outros educandos:

Não aparece este tipo de interação.

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber, nenhuma das interações que consideramos adequadas apareceram nos discursos dos professores ao serem entrevistados, exceto interações com ferramentas, conforme já discutimos. Porventura, podemos ver claramente a concepção dos professores quanto a sua produção de videoaulas uma proposta de gravações de vídeos bastante linear e estruturado por muitas vezes “resumo” do que foi escrito no material impresso (caderno) ainda que inclusive muitos mencionem sobre estudos de caso, mas de uma forma bastante linear, assim poderemos analisar conforme o quadro a seguir:

Quadro Ilustrativo 24: Análise das produções das vídeos aulas dos sujeitos nas quais foram encontradas as categorias interações com conteúdo consideradas como inadequadas.

Propostas “não-adequadas” com interação com conteúdo:	
Sujeito P2	“... quanto á gravação de videoaula eu contemplei neste primeiro momento uma <u>pequena explicação</u> e depois as entrevistas, onde privilegiei as entrevistas visto que trouxe pessoas de mercado para mostrar para como que eles faziam essa seleção dos currículos.”
Sujeito P4	“...nesta videoaula <u>seja os pontos relevantes do assunto</u> e não o assunto todo, por que o assunto é complexo e exige bastante exercícios.”
Sujeito P3	“... <u>faremos um recorte sim do material escrito para o aluno</u> , muito mais coloquial, muito mais cotidiana, tirando todo um rebuscamento formal da linguagem escrita e do próprio texto que tem uma conotação tributária para facilitar este entendimento.”
Sujeito P5	“...eu tento na videoaula <u>trazer uma síntese do que foi trabalhado no caderno</u> e ver os pontos do caderno que eles poderão ter maior dificuldades na leitura e contemplar na videoaula [...] eu tento ver que pontos do caderno em conteúdos mais complexos a ser visto na leitura e tento abordar na videoaula.”
Sujeito P7	“...trouxe uma linguagem mais apropriada para entender um pouco mais no que está no conteúdo na apostila e detalhar de uma forma mais simples possível para que facilitasse o entendimento deles. <u>Trago 90% do material escrito.</u> ”
Sujeito P9	“... <u>priorizo fazer um resumo que está no caderno de estudo</u> , sobretudo alguns pontos que considero críticos em entender, focos nestes assuntos para melhor compreenderem [...] utilizo um exemplo parecido com um que já está no caderno de estudo e normalmente não é o mesmo e desse exercício procuro praticar junto com os educandos no vídeo os tópicos que foram visto no caderno.”
Sujeito P10	“ ...Faço um resumo do que está no caderno tentando extrair o que precisa ser <u>pincelado com maiores detalhes</u> para que os educandos <u>consigam absorver do que é mais importante de cada competência</u> e temos um tempo determinado das videoaulas, mas acredito que vale a pena explorar um pouquinho com mais calma em uma linguagem e que vá atingir aquele público ao que é <u>mais importante daquela competência</u> para ele levar para o resto da vida dele como técnico em

	administração. Nesta disciplina tive como <u>fazer um recorte do que está no material didático</u> do que estava sendo mais importante <u>para eles de absorver</u> e outras que tive como trazer também estudos de caso, um exemplo um pouco mais prático para que ele pudesse visualizar, meio que tirar em “3D” do caderno, <u>para fazer sentido na cabeça dele.</u> ”
Sujeito P11	“... <u>trago uma síntese do material escrito</u> , já que ele é mais rico e tem uma quantidade grande de páginas e tem bastante conteúdo e na gravação de videoaulas que tem em média quinze minutos agente tem que extrair daquele material no que é mais significativo e destaco os pontos mais relevantes.”

Fonte: O Autor (2013)

Ninguém negará que a partir das entrevistas cedidas pelos professores autores/conteudistas no que tange as gravações de videoaulas percebe-se que de forma bem linear os professores ainda planejam e gravam seus videoaulas com a promoção dos educandos interagirem apenas com conteúdo. Apesar de que, vale ressaltar, todas sem exceção são gravadas antes da disciplina entrar nos AVAs para os seus respectivos educandos. Inclusive como a própria equipe de gravação, o sujeito G1 enfatizou que existe o processo de edição, verificando apenas os “cortes” (quando necessário) de erros dos professores indicados por eles mesmos. Em relação aos erros, gravar por muitas vezes é justificado pelos professores em função do nervosismo com esta “nova experiência”, uma vez que no ensino presencial não precisa “destas gravações” (Sujeito P3).

5.6.1 Análises do produto final das videoaulas

Para analisar o produto final das videoaulas, buscamos as categorias apontadas anteriormente: interação com ferramenta, com o educador, com os colegas e com o conteúdo. Apesar de a grande maioria ser de interações com conteúdos, podemos identificar subcategorias neste tipo de interação que foram observados na análise documental. São elas: conceitual/linear, contextual e problematizadora.

Quadro Ilustrativo 25: Subcategorias das interações com conteúdo consideradas como inadequadas.

Propostas “não-adequadas” com interação com conteúdo:		
Sub-categorias	Sujeito	Análises
	Sujeito P1	Se apresenta dando as boas vindas informa sua vida

<p>Conceitual</p>		<p>profissional em seguida conceitua a sua disciplina, representações com imagens meramente ilustrativas lendo o texto que foi produzido por ela nos slides apresentados, assim como, apresentam as causas, consequências, tipos e relações entre seus conteúdos sem nenhuma reflexão, apresenta o que os autores falam a respeito do que se considera favorável a resolução do ponto de vista conceitual.</p>
	<p>Sujeito P7</p>	<p>Apresenta-se e enfatiza que o objetivo da videoaula é de “repassar o conteúdo” com o pouco conhecimento que se tem. Conceitua ética e apresenta a relação que se tem com moral, limitando-se aos slides, apenas conceitual sem nos revelar exemplos claros e objetivos.</p>
	<p>Sujeito P9</p>	<p>Trabalha com o conceito de sua disciplina com leituras textuais de seus slides anteriormente produzidos por ele. Assim como também apresenta citações de autores, fluxogramas e as transações rotineiras existentes na empresa.</p>
	<p>Sujeito P11</p>	<p>Apresenta através de slides o contexto histórico e linear a história das revoluções industriais e em consequência o impacto das tecnologias nas relações sociais também de forma bastante linear trazendo também as diferenças entre os conceitos: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo.</p>
<p>Contextual</p>	<p>Sujeito P12</p>	<p>Este sujeito traz no diálogo a historicidade e o conceito de carreira e trabalho, explora também o comprometimento e a motivação, nos revela exemplos em nosso cotidiano para a reflexão dos educandos e para finalizar acrescenta em seus videoaulas dois convidados que apresentam casos exitosos em que o aluno deverá ter ao produzir um currículo pleiteando uma vaga na empresa que se candidatou, assim como orienta o perfil que deverá ter ao ser entrevistado, assim como dinâmica de grupo do ponto de vista comportamental.</p>
	<p>Sujeito P18</p>	<p>Apresenta em suas videoaulas um hotel (gravações internas) e a postura que o aluno deverá ter ao realizar o “<i>check in</i> e o <i>check out</i>” dos hóspedes que estão por chegar ao hotel. Assim como exemplifica casos já ocorridos enquanto relata a experiência, orienta como deverá ser o procedimento do recepcionista que será a primeira a pessoa a entrar em contato com o hóspede que naquele momento é o cliente. Além disso, entrevista o recepcionista que por sua vez apresenta na tela de seu computador toda a logística que é de sua responsabilidade deste a entrada do hóspede até a sua saída.</p>

	Sujeito P6	Este sujeito em suas gravações por início até apresenta de forma bastante linear e com conceitos. Entretanto, nos revela em sua produção a diversidade que ela trabalha ao apresentar suas videoaulas no final apresenta um dos representantes de um restaurante, enólogo e apresenta as tipologias dos vinhos, apresenta a harmonização que deverá ser elaborada com o prato solicitado pelo cliente e por final apresenta de como o aluno técnico em restaurante e bar deverá proceder ao abrir um vinho, e servir aos clientes no que tange, sobretudo, a postura.
Problematizadora	Sujeito P3	Este sujeito ele traz exemplos práticos e do cotidiano sobre o direito tributário trazendo exemplos, situações problemas que poderá ocorrer na empresa com o contexto retratando tais tributos assim como exemplo o ICMS e as leis que ressaltou como exemplo a Lei Kandir 87/96.
	Sujeito P8	Apresenta o histórico da gastronomia, a higiene dos alimentos e sempre fazendo a “ponte” como ele mesmo ressaltava em sua entrevista com exemplos ocorridos no dia a dia da execução das atividades realizadas em cozinha de um restaurante. Apresenta um bar no grande Recife e entrevista um dos donos deste restaurante questionando a quantidade de pessoas na equipe e como é o procedimento de organização. Demonstra na prática como os funcionários devem se vestir e toda a execução que deverá existir.

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber nos discursos dos sujeitos apresentados mesmo que tenham aparecidos **subcategorias dentro da concepção de interações com conteúdo**, vale ressaltar que os sujeitos revelaram também pluralidades quanto as propostas de videoaulas, ou seja, alguns sujeitos a exemplo, P3, P6 e P8 apresentaram vídeos que contemplaram as três subcategorias apresentadas que trabalharam o contexto, com conceito e problematizações. Porém, algumas sub-categorias ficaram com maior evidência devido ter dado maior ênfase. Logo, podemos trazer o percentual destas subcategorias que foram identificadas nas análises conforme podemos verificar a seguir:

Figura ilustrativa 3: Gráfico Representacional das Subcategorias encontradas nas vídeos aulas.



Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber no quadro anterior as representações desta categoria apresentaram resultados bastante diferentes. Embora, possamos ressaltar que alguns sujeitos professores apareceram nas três subcategorias a partir das análises realizadas, a exemplo dos sujeitos: P6, P8, P17, P18 que embora tenham dado bastante ênfase de forma problematizadora e trabalharam o contexto em suas disciplinas, eles também trouxeram o conceito e o percurso histórico. Portanto, os elementos das outras subcategorias também apareceram, mas as unidades que apareceram em maior quantidade é que definiram a classificação em cada subcategoria.

Sendo assim, do total dos sujeitos entrevistados que são professores, **55% apresentaram como proposta de videoaulas interações envolvendo apenas conteúdo.** Apesar das gravações de videoaulas serem institucionais, onde é disponibilizada em mídias sociais, como o YouTube, esta concepção de comunicação de massa ainda é muito forte, visto que se encontra no desenho didático do curso como uma das propostas da instituição. No caso, a videoaula é produzida pelo professor que também produziu o material impresso, ela por sua vez é muito evidente nos cursos na modalidade EaD. Por isso, professores ainda gravam suas respectivas aulas de forma informacional e unidirecional conforme apresenta a subcategoria conceitual/linear com a perspectiva de trabalhar de forma representativa e conceitual a sua disciplina.

Apesar dos dados com relação a subcategoria **“contextual” nos revelar 25% dos**

sujeitos entrevistados, ressaltamos também que apenas 20% apresentam de forma problematizadora suas videoaulas fazendo um percurso histórico e enfatizando situações-problemas para que os educandos vivenciem casos ocorridos em suas práticas cotidianas e por muitas vezes, o próprio professor, grava suas videoaulas fora da instituição ofertante dos cursos para que os educandos observem também o ambiente no qual eles atuarão futuramente enquanto técnicos profissionais.

Para darmos continuidade as nossas análises vamos descrever o percentual com interações adequadas. Entre os professores sujeitos pesquisados, apenas 15% revelaram ser necessário fazer gravações que favoreçam aos educandos do curso nesta modalidade a aprender a partir da interação orientada pelos professores através de interações com ferramentas. Vale chamar a atenção que dos 15% destes professores, 100% são de um único curso, Técnico em Informática, com ênfase em desenvolvimento de sites. Acreditamos por ser um curso de bastante autonomia do aluno em manipular dados e execução de sistemas, os professores tenham a necessidade de apresentar vídeos que são meramente “executáveis” onde o aluno executará todo o procedimento estabelecido pelo professor que gravou seus respectivos vídeos.

Outra situação interessante que nos chama a atenção foi a necessidade que eles tiveram em gravar vídeos extras, ou seja, além dos videoaulas Institucionais que apresentaram o conceito e a reflexão para executarem suas propostas de atividades, eles produziram vídeos “caseiros” que demonstravam exatamente toda a execução e ação dos mesmos, orientando o procedimento que o aluno deverá fazer suas respectivas programações, condição mínima para a atuação no curso.

Para melhor identificar o percurso dos professores com propostas de vídeos que promovam as interações com ferramenta, apresentaremos no quadro a seguir, o percurso adotado por eles.

Quadro Ilustrativo 26: Percurso dos professores com propostas de vídeos aulas que promovam as interações com ferramenta considerada adequada.

Propostas adequadas com interação com ferramentas:	
Sujeito P4	Conforme o próprio professor havia enfatizado na entrevista nas videoaulas institucionais a abordagem é conceitual e contextualizadora, já nas videoaulas “caseiras” no qual ele apresenta aos educandos uma interação aluno x ferramenta ele demonstra o passo a passo de como o aluno deverá executar os procedimentos pela tela do computador de forma explicativa de como elaborar e produzir os

	“objetos” para a web assim com ele mesmo ressaltou, que é exigência deste curso que inclusive estes vídeos passaram a ter em média 35 minutos de gravação cada um e por disciplina tivemos uma média de 5 vídeos extras.
Sujeitos: P14 e P19	Tiveram os mesmos critérios do sujeito P4 , que por sua vez elencaram os objetivos da disciplina apresentando fluxogramas, sites, construções de banco de dados, entre outros. Já nas gravações de videoaulas nos apresentam o passo a passo de como baixar/download e instalar um programa e depois executá-lo para realizar as demais atividades.

Fonte: O Autor (2013)

Apesar de sabermos que a concepção de propostas de vídeos esteja fortemente ligada a uma concepção unidirecional (de um para todos) demarcada para uma educação tradicional, onde o aluno recebe de forma passiva estes conteúdos, podemos perceber, mesmo que poucos professores adotaram esta ferramenta como um diálogo, favorecendo construções de interações com ferramentas nas suas respectivas propostas de videoaulas. Embora, algumas estejam fortemente ligada a reprodução do conhecimento, visto que é baixar softwares, e/ou são tutorias de como os educandos deverão executá-los, muitos apresentam que será com estes critérios que desenvolverão suas atividades. Para tanto, analisar as propostas de atividades é que se dará a concretização das autonomias que se pretende com os educandos cursistas. E será a partir delas que apresentaremos a nossa última etapa de pesquisa.

5.7 Resultado da 7ª etapa

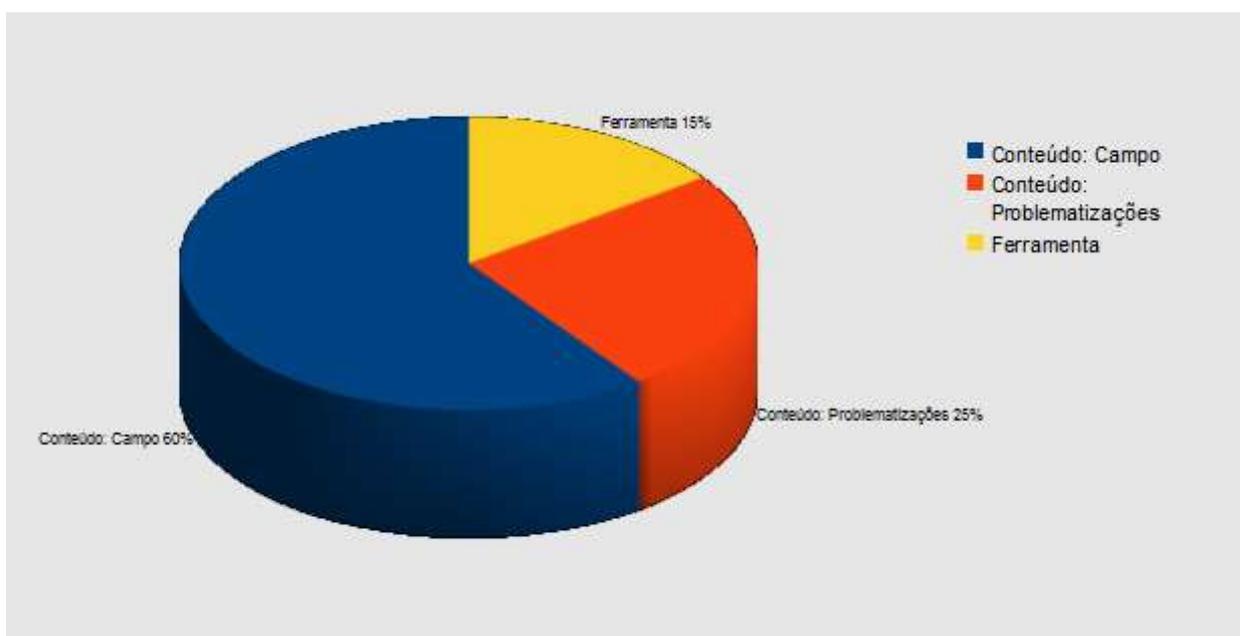
A proposta de sétima e última etapa da pesquisa foi analisar as propostas de interações favorecidas nas propostas de atividades (aula-atividade e atividade semanal) a partir das entrevistas e em seguida as análises a partir das produções produzidas pelo professor autor/conteudista.

5.7.1 Análises das propostas de atividades avaliativas a partir das entrevistas

Ao serem abordados pelo pesquisador, os professores sujeitos, nos revelaram suas intenções com as propostas de atividades de uma forma geral, não diferenciando as propostas de atividades que serão feitas no polo (aula-atividade) assim como a atividade semanal (realizada em qualquer tempo/espço). Portanto, apresentaremos as representações de suas

propostas de atividades a partir das entrevistas realizadas com eles. Para uma melhor visualização apresentaremos um gráfico com as preferências nas propostas de atividades para em seguida apresentar um recorte de seus discursos.

Figura Ilustrativa 4: Gráfico de representações das propostas de atividades a partir das entrevistas.



Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber as propostas de atividades foram divididas apenas entre interações com conteúdos e com ferramentas. Entre os conteúdos surgiram duas subcategorias: campo e problematizações que fazem um total de 85%. Dessa forma, fica evidente inicialmente que as propostas de atividades dos professores estão voltadas para uma concepção de interação inexistente entre os pares, deixando apenas as propostas com interações entre o conteúdo e depois produções individuais e quando há interações, elas surgem apenas como ferramentas.

Vamos iniciar a seguir as análises elaboradas a partir do que foi produzido de fato com as análises documentais (outro critério adotado na pesquisa enquanto instrumento de coleta) de cada produção estabelecida pela Instituição e realizadas pelos sujeitos desta pesquisa.

5.7.2 Análises das propostas de atividades avaliativas a partir das análises documentais

Para darmos continuidade com nossas análises discutiremos as **propostas de atividades** que por sua vez, são propostas avaliativas conforme o desenho do curso. Então, os educandos produzem uma proposta de atividade no encontro presencial, que é apenas um único encontro semanal por curso, e a outra atividade semanal, eles enviam pelo AVA que posteriormente serão corrigidas pelos tutores virtuais e atribuídas uma nota. Sendo assim, as propostas de atividades se concretizam com um somatório total de até 10 pontos. Contudo, o aluno será avaliado semanalmente por competência desenvolvida, visto que cada semana eles tem uma carga horária de 15 horas aulas e a quantidade de semanas que a disciplina estará disponível estará atrelada a carga horária total de cada uma delas.

Conforme já foi descrito anteriormente sobre o desenho didático destes cursos analisados que são, ofertantes de cursos técnicos, o mesmo deixa claro seus critérios avaliativos em dois momentos:

- 1) No encontro presencial eles assistem as videoaulas gravadas pelo professor da disciplina aqui já analisadas e discutidas, em seguida discutem em grupo e sistematizam toda a discussão (que por sua vez não é avaliada). Em seguida, com uma senha de “poder” do tutor presencial libera a proposta da atividade para o aluno produzir e enviar para correção dos tutores virtuais que terá uma nota atribuída de 0 a 4 (de zero a quatro).
- 2) Como uma segunda proposta de avaliação os educandos terão 7 dias da semana para realizar esta outra atividade e enviar para correção através do AVA independente do tempo e espaço em que eles estejam. Vale ressaltar que em sua grande maioria é de forma individual e que terá uma nota atribuída de 0 a 6 (de zero a seis) e somando-se com a atividade realizada no polo, gerando a média semanal.

Iniciaremos as nossas análises pelas atividades realizadas no polo que são chamadas de “aula atividade” pela instituição pesquisada. Dentre os professores sujeitos pesquisados, podemos observar nas aulas atividades, momento em que os educandos estão nos polos, **propostas de atividades que correspondem a 100% com propostas de interações aluno x conteúdo** e que entre estes sujeitos que trabalharam dentro desta perspectiva de propostas de

atividades, **90% dos sujeitos tiveram como propostas questões de múltiplas escolhas**, porcentagem esta muito expressiva em virtude de um curso na modalidade a distância que tem como pressuposto a interação entre os pares, mediados por TICs, assim como, pelos tutores virtuais com perfil de mediadores que promovem aprendizagens colaborativas e interacionistas, provocando nos educandos inteligências coletivas, LÉVY (2000) a partir do diálogo conforme podemos recorrer ao discurso Freire (1996).

Diante desta realidade podemos perceber um “modelo” ainda instrucionista como proposta de atividades em seus critérios avaliativos. O mais agravante é que estas propostas de atividades enfatizam a questão conceitual e linear sem nenhuma reflexão dos educandos, sobretudo, sem contextualização tampouco com problematizações dentre os sujeitos pesquisados. Para melhor visualização destas propostas de atividades, temos alguns exemplos a seguir.

Figura Ilustrativa 5: Propostas de atividades nos encontros presenciais do sujeito P1.

	<p><input type="radio"/> d. O homem é um ser conflitivo de acordo com sua educação doméstica. As relações interpessoais, por sua vez também caracterizam a existência de conflitos.</p> <p><input type="radio"/> e. Todas as alternativas estão erradas.</p>
<p>Questão 2 Ainda não respondida Vale 0,4 ponto(s). ▼ Marcar questão ⚙ Editar questão</p>	<p>Como surgem as negociações? Assinale a alternativa correta:</p> <p>Escolha uma:</p> <p><input type="radio"/> a. Na grande maioria das vezes, as negociações surgem para buscar a exaltação de conflitos existentes.</p> <p><input type="radio"/> b. Na grande maioria das vezes, as negociações surgem para buscar a resolução de conflitos existentes.</p> <p><input type="radio"/> c. Todas as vezes que as negociações surgem é para buscar a resolução de conflitos existentes.</p> <p><input type="radio"/> d. Na grande maioria das vezes, as negociações surgem para buscar a resolução dos egos das pessoas envolvidas nos conflitos.</p> <p><input type="radio"/> e. Todas as alternativas estão corretas.</p>
<p>Questão 3 Ainda não respondida Vale 0,4 ponto(s). ▼ Marcar questão</p>	<p>Antes de tudo o Conflito é:</p> <p>Escolha uma:</p> <p><input type="radio"/> a. Uma relação interpessoal, consistindo em uma forma de interação social.</p> <p><input type="radio"/> b. Uma relação interpessoal, consistindo em uma forma de aceitação pessoal.</p>

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber nesta figura, o **sujeito P1**, tem uma perspectiva de educação bastante tradicional, na qual podemos observar propostas de atividades de múltiplas escolhas sem nenhuma problematização e contextualização. Conduzindo aos educandos ser um reprodutor do conhecimento a partir do que o professor produziu para eles como verdade. Este mesmo olhar para uma educação tradicional poderemos observar na figura a seguir que representa as propostas de atividades dos **sujeitos P10 e P20**, respectivamente.

Figura Ilustrativa 6: Propostas de atividades nos encontros presenciais do sujeito P10.

<p>Questão 3</p> <p>Ainda não respondida</p> <p>Vale 0,4 ponto(s).</p> <p>▼ Marcar questão</p> <p>⚙ Editar questão</p>	<p>Relacione a afirmativa com o conceito de qualidade e o momento histórico:</p> <p>“Consiste em oferecer uma garantia ao cliente ao assegurar que o produto ou serviço oferecido é confiável”</p> <p>Escolha uma:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Excelência Empresarial (1987)<input type="radio"/> b. CEP - Controle Estatístico de Processos (1945)<input type="radio"/> c. Qualidade Garantida (1980)<input type="radio"/> d. TQC – Sistema de Qualidade Amplo Empresarial<input type="radio"/> e. CCQ - Círculos de Controle da Qualidade (1962)
<p>Questão 4</p> <p>Ainda não respondida</p> <p>Vale 0,4 ponto(s).</p> <p>▼ Marcar questão</p> <p>⚙ Editar questão</p>	<p>Relacione a afirmativa com o conceito de qualidade e o momento histórico:</p> <p>“Sistema de gestão empresarial baseado na qualidade e desenvolvido por Ishikawa e por Deming”.</p> <p>Escolha uma:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Excelência Empresarial (1987)<input type="radio"/> b. Qualidade Assegurada (1980)<input type="radio"/> c. Qualidade Garantida (1980)<input type="radio"/> d. TQC – Sistema de Qualidade Amplo Empresarial (1982)<input type="radio"/> e. CCQ - Círculos de Controle da Qualidade (1962)

Fonte: O Autor (2013)

Figura Ilustrativa 7 : Propostas de atividades nos encontros presenciais do sujeito P20.

<p>Questão 1 Ainda não respondida Vale 0,4 ponto(s). ▼ Marcar questão ⚙ Editar questão</p>	<p>Qual dos elementos a seguir NÃO está presente na composição do processo de satisfação de uma necessidade.</p> <p>Escolha uma:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Estado de tensão<input type="radio"/> b. Motivo<input type="radio"/> c. Comportamento<input type="radio"/> d. Objetivo<input type="radio"/> e. Feedback
<p>Questão 2 Ainda não respondida Vale 0,4 ponto(s). ▼ Marcar questão ⚙ Editar questão</p>	<p>De acordo com Maslow, qual destas necessidades diz respeito à afeição e à integração do indivíduo num grupo?</p> <p>Escolha uma:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> a. Fisiológicas<input type="radio"/> b. Segurança<input type="radio"/> c. Sociais<input type="radio"/> d. Estima<input type="radio"/> e. Autorrealização

Fonte: O Autor (2013)

Por outro lado, mesmo com um percentual muito baixo, dentre os sujeitos pesquisados, apenas 10% apresentaram como proposta de aulas atividades que favoreçam interações aluno x conteúdo com propostas de forma a levar o aluno a reflexão a partir de uma problematização e aluno por sua vez, dissertando de forma crítica suas respostas a partir de suas conclusões e sistematizações individuais. Sendo assim, a seguir podemos visualizar tais propostas de atividades que foram estabelecidas de forma dissertativa com os sujeitos P2 e P18, respectivamente:

Figura Ilustrativa 8: Propostas de atividades nos encontros presenciais do sujeito P2.

ATENÇÃO!

Esta atividade deverá ser feita em dupla. Para fazer esta atividade você deve assistir a vídeo aula, ler o conteúdo da primeira competência no caderno com atenção especial para o item 1.1. Depois elaborar junto com um colega as respostas. Lembre-se que ambos deverão postar no AVA (a mesma resposta), a fim de possibilitar a atribuição da nota para cada participante da dupla.

Carc(a) Aluno(a),

1. O que mudou com a evolução e a globalização em relação à antiga e a atual visão sobre trabalho?
2. Qual a relação entre os atributos das competências (CHA) e o conceito proteano de carreira e de profissional?

Família da font | Tamanho da font | Parágrafo

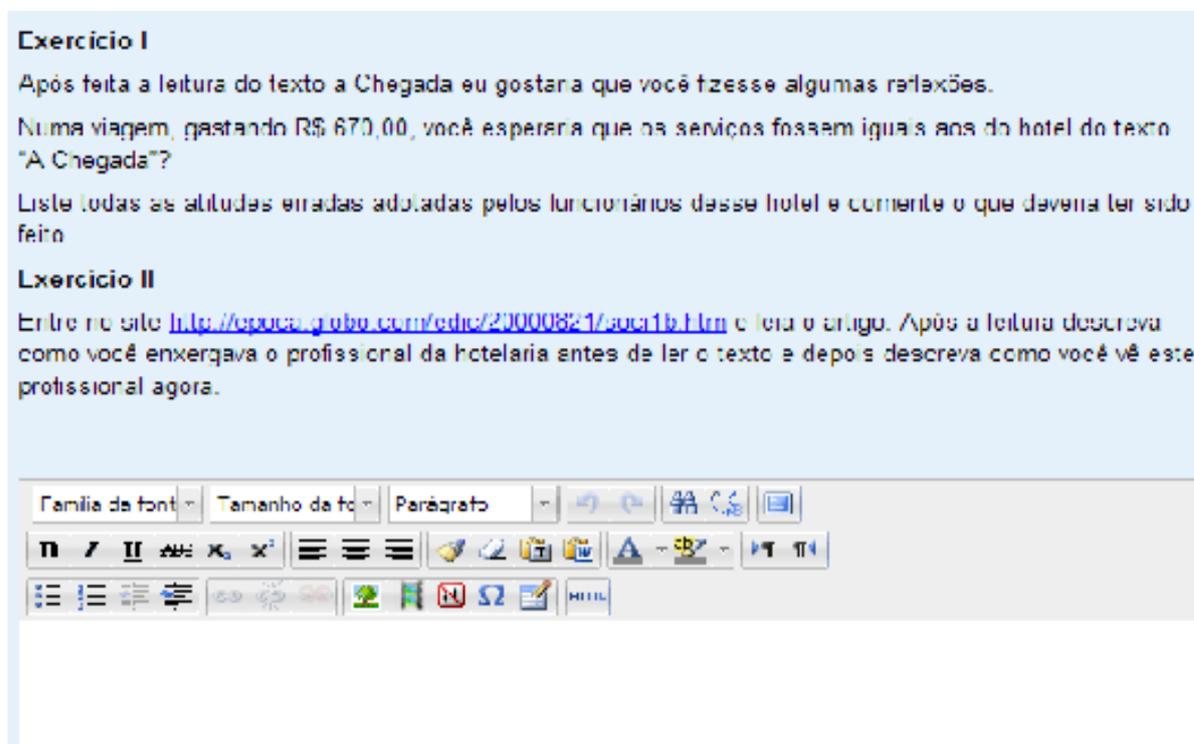
B *I* U ABC x₂ x² | [Listas] | [Imagens] | [Links] | [Tabela] | [Color] | [Align] | [Indent]

[Bullets] | [Tables] | [Media] | [Tables] | [Tables] | [Tables] | [Tables] | HTML

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber o **sujeito P2** aponta como proposta de atividade no encontro presencial, uma atividade reflexiva onde o aluno deverá responder de forma dissertativa a partir do que foi apresentado pelo sujeito nas videoaulas e material impresso. Observaremos na figura a seguir uma outra proposta de atividade que pressupõe o aluno como um sujeito reflexivo e que terá que produzir um texto dissertativo apresentando o que o professor exigirá em suas propostas de atividades.

Figura Ilustrativa 9 : Propostas de atividades nos encontros presenciais do sujeito P18.



Exercício I
Após feita a leitura do texto a Chegada eu gostaria que você fizesse algumas reflexões.
Numa viagem, gastando R\$ 670,00, você esperaria que os serviços fossem iguais aos do hotel do texto "A Chegada"?

Liste todas as atitudes erradas adotadas pelos funcionários desse hotel e comente o que deveria ter sido feito.

Exercício II
Entre no site <http://epoca.globo.com/educ/20000821/aca1b.html> e leia o artigo. Após a leitura descreva como você enxergava o profissional da hotelaria antes de ler o texto e depois descreva como você vê este profissional agora.

Família da fonte | Tamanho da fonte | Parágrafo | [Ícones de formatação]

Fonte: O Autor (2013)

Dessa forma, fica evidente que os professores sujeitos aqui apresentados ainda têm uma concepção de avaliar os educandos de forma linear com questões de múltipla escolhas sem reflexão dentro de uma perspectiva fordista de Educação no qual o aluno sem propostas de interações, será avaliado a partir de atividades tarefistas de serem realizadas por muitas vezes de forma individual. Diante estas realidades citadas, podemos perceber que não são apontadas propostas didáticas de modo a contemplarem o sociointeracionismo, concepções estas que atrela-se aos sujeitos interagirem entre eles promovendo debates entre os participantes de modo a priorizar as mediações pedagógicas, no qual educandos terão em seu processo educacional espaços a discutirem, debaterem, refletirem, serem co(autores), baseados em propostas colaborativas, de modo a favorecer as inteligências múltiplas, assim como deixa de promover tais interações que sejam reativas ou mútuas entre os sujeitos educandos (FREIRE 1996; LÉVY, 1999; SILVA 2011, SANTOS 2010; PRIMO 2008).

Com estas construções como propostas de atividades nos encontros presenciais fica

evidenciado que por mais que se tenha interações de discussões entre os pares, no que tange as avaliações, elas são apontadas de forma individual e em sua grande maioria apontadas a não se ter reflexões ao respondê-las.

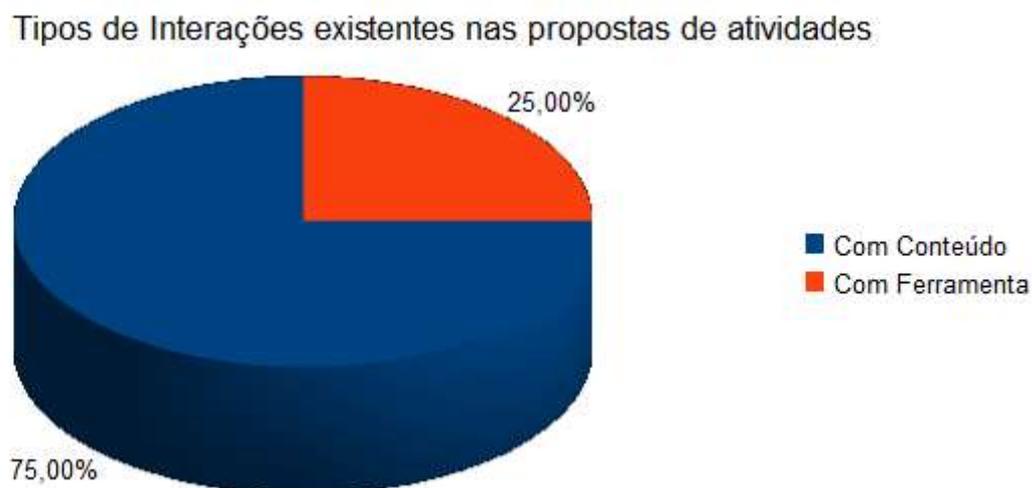
Somando-se a isto como critérios avaliativos conforme está estruturado no desenho do curso, conforme já apresentado, temos as atividades semanais, que o aluno poderá enviar a sua produção para correções pelo tutor virtual em até 7 (sete) dias pelo AVA. Então estas propostas de atividades avaliativas também serão analisadas nesta pesquisa de forma a identificar os tipos de interações que os professores favorecem nestas produções. Partindo deste pressuposto de análises, adotaremos os mesmos critérios já estabelecidos para apresentá-las.

5.7.3 Análises das interações com as propostas de atividades semanais

Antes de discutirmos os resultados quanto as interações existentes favorecidas nas propostas de atividades identificando as subcategorizações é pertinente deixar explícito que apareceram apenas duas categorias em nossas análises: interações com conteúdo, com 75% dos professores sujeitos pesquisados adotam esta proposta de interação e, por outro lado, 25% adotam a interação com ferramentas em suas propostas avaliativas.

Para tanto, visualizaremos melhor com gráfico este resultado de propostas de interações nas produções avaliativas dos professores sujeitos.

Figura ilustrativa 10: Gráfico dos tipos de interações existentes nas propostas de atividades.



Fonte: O Autor (2013)

Interessante trazer em nossas análises a identificação que tivemos como **subcategorias** as mesmas que identificamos nas propostas de videoaulas. Entretanto, surgiu uma nova subcategoria nas propostas de atividades, a pesquisa de campo, que não foi identificada na análise das videoaulas. Antes de trazermos os resultados da pesquisa quanto a estas subcategorias, estaremos verificando as análises posteriores.

Quadro Ilustrativo 26: Apresentação das subcategorias a partir das análises realizadas e seus respectivos indicadores.

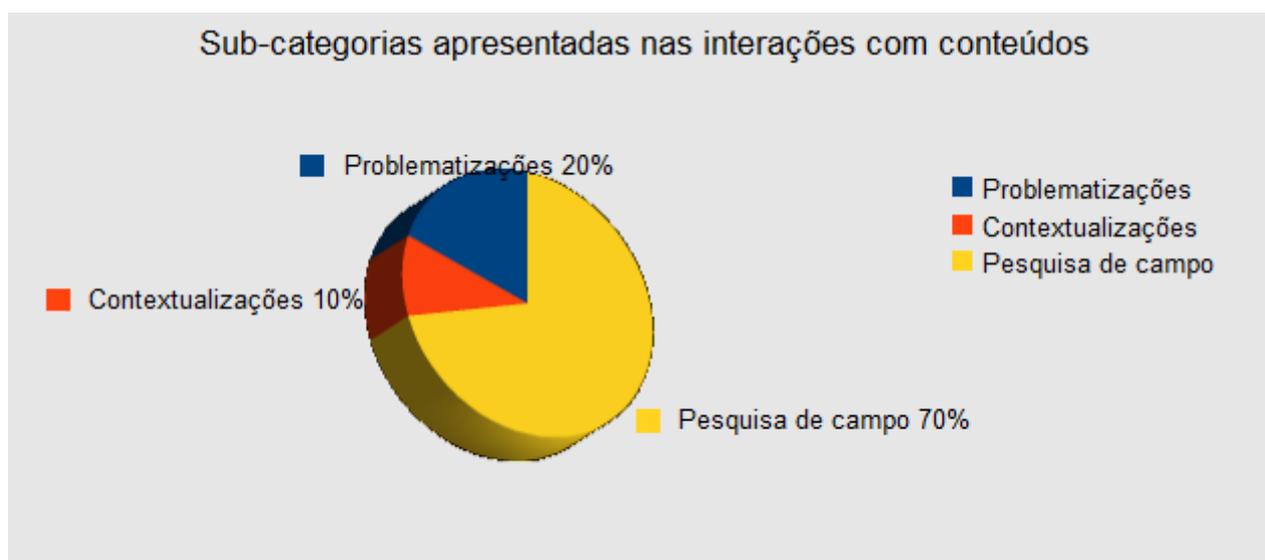
Categorias a priori	Subcategorias	Indicadores
Conteúdo	Problematização	- O professor traz como proposta de atividade situações-problemas em suas propostas de atividades de forma fictícias ou não.
	Contextualização	-Enfatiza o contexto que o aluno deverá vivenciar em suas práticas para compreender o

		contexto e o educando produzir suas atividades
	Pesquisa de campo	-Orienta o educando a identificar na pesquisa as diretrizes que ele orienta de forma inicial.

Fonte: O Autor (2013)

Para melhor visualização do surgimento destas subcategorias apresentamos, a seguir, o gráfico com os resultados.

Figura Ilustrativa 11: Representações das subcategorias nas interações com conteúdos.



Fonte: O Autor (2013)

Conforme já especificado entre as subcategorias já apresentadas, as propostas de atividades nos revelam uma outra subcategoria não identificada nas videoaulas que é a **“pesquisa em campo” que aparece com 70% dos professores sujeitos entrevistados**, entre o total de professores sujeitos entrevistados. Sendo assim, este tipo de propostas de atividade é muito evidente para estes professores como processo avaliativo.

Quadro Ilustrativo 27: Interação com conteúdo: pesquisa de campo.**Interação com conteúdo: pesquisa de campo.**

- **Proposta de atividade do sujeito P7 (na íntegra)**

Atividade em grupo – Competência 1

Pessoal,

Como estudamos ética relacionada às organizações, solicito que vocês em grupo elaborem um Código de ética para profissionais de uma determinada empresa.

Visitem uma empresa na região onde vocês moram, conheçam um pouco do funcionamento dela, conheçam e entendam a filosofia ética, princípios e valores desta empresa. Conversem com funcionários, se possível.

A partir disso, vocês devem criar um código de ética de no mínimo 12 diretrizes – descritos de forma clara para esta empresa.

Abaixo está um conceito de Código de Ética para facilitar o entendimento e construção dessas diretrizes, caso alguém ainda tenha dúvida.

Bom trabalho Pessoal!

Código de Ética: é um documento de texto com diversas diretrizes que orientam as pessoas quanto às suas posturas e atitudes ideais, moralmente aceitas ou toleradas pela sociedade com um todo, enquadrando os participantes a uma conduta politicamente correta e em linha com a boa imagem que a entidade ou a profissão quer ocupar, inclusive incentivando à voluntariedade e à humanização destas pessoas e que, em vista da criação de algumas atividades profissionais, é redigido, analisado e aprovado pela sua entidade de classe, organização ou governo competente, de acordo com as atribuições da atividade desempenhada, de forma que ela venha a se adequar aos interesses, lutas ou anseios da comunidade beneficiada pelos serviços que serão oferecidos pelo profissional sobre o qual o código tem efeito.

(Acesso: http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_de_%C3%89tica)

- **Proposta de atividade do sujeito P13 (na íntegra)**

Caro(a) Aluno(a).

Esta atividade deverá ser feita individualmente. Então, comece assistindo a vídeoaula e estudando o conteúdo do Caderno da primeira competência que traz informações sobre o contexto histórico do serviço de referência e a capacidade de diferenciar as obras de referência.

1. Visite uma Biblioteca e identifique a sua categoria (Pública, universitária, escolar, especializada ou comunitária).
2. Verifique a existência de obras de referência e selecione 02 (duas) obras anotando seus títulos, autores e ano.
3. Elabore uma pesquisa na internet utilizando a fonte de informação geográfica “Google maps” para localizar a Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco. Capture a imagem e anexe ao trabalho.

Observação: Na capa do trabalho coloque seu nome, o nome do curso, o nome da disciplina, o nome do professor e o Pólo/Cidade. Lembre-se de anexar o arquivo *word*. Boa atividade!

(Postar no ambiente em formato word - *.doc*. Fonte: Arial, tamanho 12, entre linhas: 1,5).

- **Proposta de atividade do sujeito P20 (na íntegra)**

Prezado aluno,

A partir de um questionário disponibilizado no AVA, no fórum de discussão da Competência 01, aplique uma pesquisa com pessoas conhecidas, a respeito dos seus hábitos de consumo relativos a bares e restaurantes. Dessa forma:

- Escolha 2 tipos de consumidores distintos, a partir de algum critério. Ex: pesquisar 5 idosos e 5 jovens; 5 pessoas da classe B e 5 da classe C; 5 pessoas que frequentam por lazer e 5 que usam por causa do trabalho; etc;
- Devem ser aplicados 10 questionários no mínimo (5 para cada categoria de consumidores).
- O modelo do questionário será disponibilizado no AVA em fórum de estudo (o aluno é livre para adaptar o modelo às suas necessidades).

Em posse dos resultados, elabore um relatório contendo os resultados da pesquisa e as conclusões a respeito de cada um dos tipos de consumidores. O relatório pode conter gráficos, caso deseje, mas de qualquer forma, é preciso elaborar um texto explicativo de cada gráfico.

(Postar no ambiente em formato word - *.doc*. Fonte: Arial, tamanho 12, entre linhas: 1,5).

Fonte: O Autor (2013)

Entre outras subcategorias que apareceram nos critérios avaliativos tivemos a problematização como caso “instigante” para os educandos produzirem suas propostas de atividades nos revelando 20% dos professores sujeitos pesquisados adotando esta subcategorização onde apresentam propostas que problematizam o cotidiano dos técnicos da área e solicitando do aluno resolução de tais problematizações. Para melhor visualização destas atividades recorreremos as propostas de atividades que surgiram com esta subcategorias.

Quadro Ilustrativo 28: Interação com conteúdo: problematização.

Interação com conteúdo: problematização.

- **Proposta de atividade do sujeito P1 (na íntegra)**

Em grupo discuta a melhor solução referente à questão proposta:

A RIVA S.A é uma conhecida empresa Biocombustível que fábrica óleo diesel através de sementes de mamona para o mercado nacional. Produz sob encomenda e de acordo com as especificações e necessidades de cada cliente. Assim, cada produto apresenta especificações diferentes, devendo ser projetado pelo Departamento Técnico, composto de engenheiros químicos e analistas, antes de iniciadas a fabricação.

A Diretoria da RIVA S.A é composta de:

- Diretor Presidente: Marcelo Caio Prado Junior
- Diretor Financeiro: Antonio Rivadavila Mangueira
- Diretor Industrial: Samuel Otaviano de Brega

Marcelo Cáio é um engenheiro químico de 25 anos de idade colega de faculdade de Samuel Otaviano. Ambos têm muitos pontos de vista em comum como, por exemplo, de que nenhum operário é digno de confiança. Acham que os operários são vadios, preguiçosos, espertalhões, e que precisam ser tratados com muita disciplina, controle e supervisão rígida, com o que não concorda Antonio Rivadavila, o Diretor Financeiro. Antonio Rivadavila é bacharel em administração, tem 38

anos é o único diretor que não tem participação acionária na empresa. Sempre foi defensor dos operários desde que era Assistente da Diretoria e, posteriormente, Gerente do Departamento de Pessoal, quando então tinha contatos frequentes com todos os empregados. Ao ser nomeado Diretor Financeiro, foi incumbido da administração da empresa.

Antonio Rivadavila começou a observar que os funcionários estavam passando por um processo de desmotivação e comunicou ao Diretor-Presidente. O Marcelo Caio, ciente do caso decidiu pela demissão dos funcionários desmotivados e sugeriu ao Samuel que formalizasse um formulário que pudesse identificar os desmotivados.

O Diretor financeiro que já teve experiência no setor de Recursos Humanos, tentou convencer o Marcelo Caio pela necessidade de implementar uma avaliação de desempenho, porque a insatisfação não era por causa de salário, mas pelo fato de alguns empregados que estavam tendo ascensão de cargo não por competência, mas por influências de algumas pessoas.

O Diretor Industrial não concordou com a posição do Diretor Financeiro e sugeriu que os supervisores imediatos dos funcionários, principalmente os operários da produção, fizessem a avaliação subjetiva de seus subordinados.

1º) Como consultor de RH, qual ou quais soluções você aconselharia a diretoria da Riva S.A?

Observação: Preparem um arquivo com as soluções encontradas, EM EQUIPE, e poste, cada participante com o seu nome e do colega no arquivo em Word.

Caso o aluno não esteja em equipe, pode fazer sozinho normalmente á atividade.

- **Proposta de atividade do sujeito P15 (na íntegra)**

Pessoal.

Vamos iniciar atividades que puxem mais pela criatividade e capacidade de resolver problemas em grupo na visão de Recursos Humanos.

Vamos iniciar seguindo os passos abaixo: (Ah! Temos que fazer exatamente como se pede, ok?)

ASSISTA AO LINK (VÍDEO) ABAIXO PARA AJUDAR NO ENTENDIMENTO DA GESTÃO

DO CONHECIMENTO: <http://www.youtube.com/watch?v=i2fkySV5B4E>

INÍCIO DO PROCESSO:

1º PASSO – Façam duplas ou trios de educandos para que possamos dá início à nossa atividade;

COMO SE FAZ: Apresentem-se no Pólo, perguntando quem estuda o curso de RH, pode ser também pelo Ambiente Virtual;

2º PASSO - Cada dupla ou trio, devem montar um nome de uma empresa de prestação de serviços em Consultoria de Recursos Humanos;

COMO SE FAZ: Procurem montar um nome simples para uma empresa onde vocês, os integrantes da equipe, serão os diretores.

DESCRIÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA EMPRESA:

Um determinado restaurante está passando por alguns problemas em relação ao alto índice de rotatividade, ou seja, contratações e demissões ao longo de dois anos para os funcionários. Nesta empresa, não há um departamento de RH, o que prejudica a visualização da origem deste problema.

O diretor necessita entender o que está havendo e pretende gerar um programa de esforço para retenção dos talentos.

ATIVIDADE EM EQUIPE:

OBJETIVO - 1: discutir sobre esta problemática no Polo e levar as conclusões da mesma para o fórum da competência, para ser mediada pelos tutores virtuais e o professor da disciplina, Mário dos Anjos;

OBJETIVO -2: Preparem um arquivo de apresentação da empresa (para ser postado como resposta desta atividade) informando as possíveis causas que geram a alta rotatividade na empresa e quais as possíveis soluções para este problema.

Obs.: Cada aluno deverá POSTAR, mesmo que feito em equipe, um arquivo com as respostas e o seu nome completo.

- **Proposta de atividade do sujeito P16 (na íntegra)**

PESSOAL,

TENTEM RESOLVER ESTA ATIVIDADE, CASO SEJA DO INTERESSE, PODEMOS FAZER EQUIPES DE ESTUDOS PARA DESENVOLVERMOS JUNTOS, A NOSSA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA FINANCEIRA.

Vamos conversando no fórum para debatermos sobre as dúvidas e a importância da disciplina para a gestão comercial.

1. Qual é a taxa anual de juros simples ganha por uma aplicação de \$ 1.300 que produz após um ano um montante de \$1.750?
2. Qual é a remuneração obtida por um capital de \$ 2.400 aplicado durante 17 meses à taxa de juros simples de 60% a.a.?
3. Calcular o rendimento de um capital de \$ 80.000 aplicado durante 28 dias à taxa de juros simples de 26% a.m.
4. Aplicando \$80.000 durante 17 meses, resgatamos \$140.000. Qual é a taxa anual de juros simples ganha na operação?
5. Em quantos meses um capital de \$28.000 aplicado à taxa de juros simples de 48% a.a. produz um montante de \$ 38.080?
6. Um capital aplicado transformou-se em \$13.000. Considerando uma taxa de juros simples de 42% a.a. e uma remuneração de \$4.065,29, determinar o prazo da aplicação.

Fonte: O Autor (2013)

Apesar destas propostas de atividades apontarem de forma problematizadoras que promovem o educando a realizar as atividades inseridos no contexto de seu curso, ainda é concebida pelos professores de forma individualizadas, sem interações entre os pares para discussões das mesmas. Isso é apontado quando os próprios sujeitos informaram que suas propostas de atividades voltam a ser realizadas de forma individual.

A partir destas propostas de atividades aqui apresentadas recorreremos a apresentar a terceira categoria que aparece nas nossas análises que são as propostas de atividades de interação com conteúdo de forma contextualizada no qual dentre os sujeitos pesquisados foram apontados 10% que adotam como propostas de atividades o contexto para que os educandos produzam suas respectivas atividades. Para enfatizarmos e deixarmos com evidências estas propostas, segue propostas de atividades realizadas pelos sujeitos no quadro a seguir:

Quadro Ilustrativo 29: Interação com conteúdo: contextualização.

Interação com conteúdo: contextualização

Proposta de atividade do sujeito P18 (na íntegra)

Faça uma simulação de realização de um check-in, teatralizando a situação. Registre em vídeo, em fotos, em som... Use a sua criatividade. Esta tarefa deve ser realizada individualmente ou em grupos de até três pessoas. Lembre-se de seguir os passos apresentados no caderno. Depois envie o seu trabalho pelo ambiente virtual de aprendizagem.

Fonte: O Autor (2013)

Dentre as propostas de atividades até aqui representadas quanto as interações com conteúdos e distribuídos pelas subcategorias já apresentadas. Enfatizaremos uma proposta de atividades que o professor sujeito desta pesquisa nos revela habilidades em produzir propostas de atividades que contemplem contextualização e problematizações na mesma proposta de atividade conforme podemos identificar a partir do quadro a seguir apresentando-as. Embora tenha evidências em ambas categorias, ao analisar identificamos a mesma como problematizadora.

Quadro Ilustrativo 30: Interação com conteúdo, problematização com evidências no contexto.

Interação com conteúdo: problematização com evidências no contexto.

Proposta de atividade 1 do sujeito P12 (na íntegra)

Prezado aluno,

Responda as questões abaixo:

Questão 01: (Mini Estudo de Caso)

Após participar de um processo seletivo para o cargo de **Atendente de Reserva**, de uma grande Rede Hoteleira, situada no **Estado de Pernambuco**, a candidata **Ananda Maria** ouviu da área de **Recursos Humanos** a resposta que ela tanto desejava:

“Ananda você foi a candidata escolhida para ocupar a vaga em aberto no nosso Setor de Reservas, Parabéns!”

Diante da boa notícia, Ananda teve então que providenciar toda documentação necessária para efetivamente, ser admitida no Hotel. Encaminhada ao Departamento de Pessoal para concluir sua admissão, Ananda ouviu do Encarregado do Departamento de Pessoal, o seguinte:

“Você deverá trazer a seguinte documentação para que possamos concluir seu processo admissional: Carteira de Trabalho (CTPS), cópia do RG, cópia do CPF, cópia da Certidão de Nascimento (candidatos solteiros), cópia da Certidão de Casamento (candidatos casados), Comprovante de residência, Título de Eleitor, uma Certidão Negativa de processos trabalhistas, cópia da Certidão de Nascimento dos filhos menores de 18 anos”.

Analise, segundo seus conhecimentos, os acertos e/ou erros da solicitação de documentos necessários para Admissão de Ananda. Com relação aos erros, se ocorreram, quais as sugestões você daria para tornar o processo de Admissão correto com relação à documentação solicitada? Além da documentação, você sentiu falta de algum outro procedimento necessário no ato da Admissão de Ananda? Se sim, cite qual (is) foi (RAM). (Esta Questão vale 3,0 pontos)

Questão 02: (Mini Estudo de Caso)

O **Departamento de Pessoal** de uma empresa iniciou o processo de desligamento de um funcionário com menos de um ano de empresa. Era o primeiro emprego daquele funcionário, que pediu seu desligamento em decorrência de uma nova oportunidade em outra empresa. Sendo assim, o mesmo pediu que lhe informassem quais seriam seus direitos naquele momento. O Encarregado do Departamento de Pessoal, respondeu da seguinte maneira:

“Como você tem menos de ano de empresa e o motivo do desligamento foi um pedido de dispensa, você terá direito apenas ao saldo de salário, ou seja, receberá apenas os dias trabalhados. Você não terá direito a Férias proporcionais, Décimo Terceiro Salário proporcional nem à multa de 40% do seu saldo do FGTS”.

De acordo com seus conhecimentos com as rotinas de desligamento de pessoal, quais as suas considerações quanto à resposta do Encarregado do Departamento de Pessoal, neste tipo de desligamento (Pedido de Dispensa ou Pedido de Demissão)? (Esta Questão vale 3,0 pontos)

(Postar no ambiente em formato word *-.doc*. Fonte: Arial, tamanho 12, entre linhas: 1,5).

Proposta de atividade 2 do sujeito P12 (na íntegra)

Prezado aluno,

Observe abaixo algumas das verbas que podem aparecer nos contracheques de um funcionário.

1. Horas Extras;
2. Férias;
3. Repouso remunerado;
4. Adicionais (Insalubridade e Periculosidade);
5. Décimo terceiro salário;
6. Imposto de Renda;
7. Assistência médica e Odontológica
8. Recolhimento de INSS.

Após conhecer as rotinas necessárias para elaboração de uma folha de pagamentos, observe o que se pede a seguir:

1. Explique quando as verbas constantes nos contracheques são classificadas como **Proventos**. Dentre as verbas constantes na questão acima, quais são tidas como Proventos?
2. Explique quando as verbas constantes nos contracheques são classificadas como **Descontos**. Dentre as verbas constantes na questão acima, quais são tidas como Descontos?
3. Observe a frase a seguir: “O Departamento de Pessoal descontou 10% do meu salário a título de **INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social**. Mas este valor eu posso sacar depois, seja quando for desligado sem justa causa ou até mesmo na minha aposentadoria”. Que considerações você pode fazer quanto à frase acima: Está correta? Por que? (Se não estiver correta, reescreva a frase de modo que ela fique de acordo a legislação que trata sobre o INSS).
4. Observe a frase a seguir: “O Departamento de Pessoal descontou 8% do meu salário a título de **FGTS – Fundo da Garantia sobre Tempo de Serviço**. Mas este valor eu posso sacar depois, seja quando for desligado sem justa causa ou até mesmo na minha aposentadoria”. Que considerações você pode fazer quanto a frase acima: Está correta? Por que? (Se não estiver correta, reescreva a frase de modo que ela fique de acordo a legislação que trata sobre o FGTS).
5. Para o cálculo de Horas Extras diurnas, de segunda à sexta-feira, a Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT, determinam um percentual mínimo de acréscimo sobre o valor da hora

normal, para cálculo destas horas. Qual é este percentual e quantas Horas Extras poderão ser realizadas por dia por um funcionário?

6. Observe as datas descritas a seguir com relação ao pagamento das parcelas do 13º Salário:

A primeira parcela corresponde ao adiantamento de 50% e deverá ser paga impreterivelmente até o dia 30 de novembro de cada ano. A segunda parcela, correspondente aos 50% restantes deverá ser paga impreterivelmente até o dia 30 de dezembro de cada ano. Quais as suas considerações quanto aos percentuais e as datas descritas acima com relação ao pagamento do 13º Salário, estão corretas? Justifique. (Se não estiver correto, quais seriam estes percentuais e datas de acordo com o que determina a CLT?).

(Postar no ambiente em formato word - .doc. Fonte: Arial, tamanho 12, entre linhas: 1,5).

Fonte: O Autor (2013)

Como podemos perceber, estudos de casos e contextualizações são propostas de atividades de outros sujeitos. Embora podemos perceber, são construções de atividades que explorarão conhecimentos específicos dos educandos integradas a resoluções de problemas. Mas para uma educação que se configura com cooperação, colaboração, e autoria entre os educandos, não fica evidenciado nas ações dos professores para com seus educandos.

Como podemos perceber as propostas de atividades em sua maioria foram de interações entre aluno x conteúdo. Mas como já descrito anteriormente, foram observados em nossas análises também propostas de atividades avaliativas que promovem interações com ferramentas assim como poderemos apresentar as propostas das atividades dos sujeitos a seguir:

Quadro Ilustrativo 31: Interação com ferramenta nas propostas de atividades.

Interação com ferramenta:

- **Proposta de atividade 1 do sujeito P4 (na íntegra)**

ATIVIDADE SEMANAL

Conhecer os princípios de programação orientada a objetos

Como será?

Poderá ser realizada em dupla.

Como proceder?

Estudar e entender os conceitos do caderno

Buscar livros da área

Realizar pesquisas na internet

O nosso exercício será baseado na disciplina anterior “Desenvolvimento para web”. Você lembra que o professor pediu para que você trabalhasse os dados do Fornecedor? Será com os dados do Fornecedor que trabalharemos.

Caro, aluno, qual é a primeira coisa que a gente deve fazer quando vai codificar alguma parte do programa? Ora, é saber o que vamos codificar! Se a gente vai trabalhar com Fornecedor, a gente precisa saber quem é esse Fornecedor, de que informações (atributos) e capacidades (métodos) ele é composto.

Você pode conferir isso no banco de dados, onde vai obter as seguintes informações: id, cnpj, razão _social e telefone. Perceba que essas são informações que irão compor os atributos do objeto. Precisamos agora saber as capacidades de um fornecedor e no caso desse exercício, a única capacidade considerada será carregar dados do banco de dados. Então o primeiro passo será a criação da classe com os atributos e a assinatura do método. Em seguida será o preenchimento com o código necessário para que a ação seja executada corretamente. Mas fique atento, nas próximas atividades avançaremos um pouco mais.

1 - Antes de começar a codificar, você deve inserir dados de 3 fornecedores no banco de dados, utilizando o phpMyAdmin, como segue abaixo.

id	cnpj	razão_social	telefone
1	111	Fornecedor A	11 11111111
2	222	Fornecedor B	22 22222222
3	333	Fornecedor C	33 33333333

2 - Em um arquivo php, inclua o arquivo que permite a conexão com o banco de dados. Veja como

isso é feito no arquivo “listar_produto.php”, que foi utilizado na disciplina “Desenvolvimento para web” e está no projeto padrão do superestoque.

3 – No mesmo arquivo, crie a classe Fornecedor com os atributos id, cpnj, razão - social e telefone. E adicione o método carregarDados, que receberá o parâmetro “id”. Esse método deverá consultar o banco e preencher o objeto com os dados do fornecedor localizado.

4 - Em seguida, deverá instanciar à classe fornecedor criando um novo objeto.

5 – Execute o método carregar Dados, passando como parâmetro o id de um dos fornecedores cadastrados.

6 – Para conferir se tudo funcionou corretamente, escreva na tela todas as informações do fornecedor. Para isso utilize “echo”, como foi demonstrado em vídeo aula extra. Em seguida, tire uma foto da tela (print screen) e salve o arquivo de imagem.

Caso você tenha alguma dúvida sobre como iniciar esse exercício, sugiro que você assista novamente a vídeo aula extra da competência 1, onde eu fiz essa mesma estrutura para os objetos do tipo Produto.

ATENÇÃO:

1. O documento a ser entregue deve estar em um arquivo compactado, composto pelo projeto superestoque com o incremento do arquivo php criado nesta atividade e como a imagem solicitada no item 6.

2. A atividade pode ser elaborada em dupla. Ambos integrantes da dupla devem postar a atividade no seu perfil.

3. O nome do arquivo deve ter o nome da dupla (Exemplo: Joao_e_Maria.zip).

- **Proposta de atividade 4 do sujeito P17 (na íntegra)**

Prezado aluno,

Aplique o que você aprendeu nesta e nas competências anteriores para inventar seu próprio coquetel. Crie uma receita de uma composição que pode ser alcoólica ou não alcoólica, observando os seguintes itens:

- Crie um nome para o seu coquetel, explicando sua origem;
- Escreva uma receita passo a passo do seu coquetel, com as quantidades corretas de ingredientes necessários e a quantidade de pessoas que ela serve;

- Defina a categoria, modalidade e grupo do seu coquetel;
- Efetivamente pratique a sua criação, tire uma foto do coquetel e insira no arquivo do Word com as informações acima.
- **Filme e coloque no youtube** o passo a passo da preparação (Receita). E insira o link do vídeo no texto.

A produção deve ser apresentada em formato de texto, em arquivo eletrônico do Word ou compatível, com fonte Arial, tamanho 12 e espaçamento de 1,5, tendo entre 1 e 2 páginas.

- **Proposta de atividade 4 do sujeito P18 (na íntegra)**

Exercício I

Qual o passo-a-passo para fazer a reserva abaixo no sistema ADMH Hotel? Faça a simulação para uma reserva em nome do hóspede Carlos Magno. Ele vai ficar hospedado por três noites e deseja uma unidade habitacional com cama de casal. Depois faça o check-in desta reserva. Considere o dia da realização desta atividade como o primeiro dia da reserva. Obs. Caso você não tenha conseguido baixar no seu computador o sistema ADMH Hotel você pode descrever etapa por etapa da reserva no word registrando os passos em texto. Se você tiver conseguido baixar o sistema no seu computador pode “copiar” e “colar” as telas da reserva e escrever cada passo.

Exercício II

Faça o check out da reserva feita por você em nome do hóspede Carlos Magno. Obs. Caso você não tenha conseguido baixar no seu computador o sistema ADMH Hotel você pode descrever etapa por etapa da reserva no word registrando os passos em texto. Se você tiver conseguido baixar o sistema no seu computador pode “copiar” e “colar” as telas da reserva e escrever cada passo.

- **Proposta de atividade 4 do sujeito P19 (na íntegra)**

Esta atividade serve para fortalecer os conceitos até o presente momento apresentados e expostos na competência 4.

Como será?

A atividade poderá ser realizada em dupla.

Atividade: Elaboração de algoritmo

Elabore um algoritmo para ler informações sobre 6 educandos:

- a idade
- o valor mensal do curso (valor bruto mensal). Fazer crítica (restrição) para que não seja aceito o valor 0 ou negativo.
- a duração do curso em meses. Fazer crítica (restrição) para que não seja aceito curso com menos de 6 meses de duração.
- o turno do aluno. Fazer crítica (restrição) para aceitar apenas os turnos M para manhã, T para tarde e N para noite.
- o tipo do curso do aluno. Fazer crítica (restrição) para aceitar apenas os tipos de curso P para presencial ou D para a distância.

O algoritmo deve calcular:

- A idade aproximada em dias, considerando que cada ano tem 360 dias
- Valor bruto total
- O valor do desconto. Este valor é calculado sobre o valor mensal do curso, sendo: 10% para curso presencial e 20% para curso a distância.

Obs.: Para aluno do turno da manhã, conceder um desconto adicional de 5%.

- O valor líquido mensal (Valor bruto – valor do desconto)

Você pode elaborar este algoritmo, a partir o algoritmo desenvolvido na atividade da semana anterior.

Após elaborar e testar o algoritmo, salve-o com o seu primeiro nome dos componentes da dupla e publique no ambiente.

ATENÇÃO:

1. Ambos os integrantes da dupla deverão postar o arquivo no AVA.

Fonte: O Autor (2013)

Em tempo, discutir estas análises nos deixa claro as concepções que os professores adotam em seu percurso, desde as preparações dos planejamentos, construções de materiais didáticos, e suas propostas avaliativas para a EaD. Mesmo que tenhamos poucas propostas de atividades que contemplem **interações com ferramentas** e conforme podemos verificar, estas

farão os educandos refletirem em seus percursos que serão adotados para suas respectivas produções, mesmo que sejam realizadas de forma individuais, pois, não identificamos indícios de interação entre os sujeitos. Percebemos também, que o público-alvo está voltado ao campo técnico e são concretizados com questões operacionais nas empresas que atuam com o cargo que almeja com este curso.

Para tanto, traremos a seguir as considerações finais, o que representa estes percursos que os professores adotam e seu olhar para cada proposta que ele apresenta, sobretudo, suas experiências na EaD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Os cursos na modalidade à distância têm se expandido por toda parte, vem atendendo a demanda social e democratizando a educação em todas as esferas sociais. Entre essas democratizações de educação, podemos destacar Políticas Públicas com objetivo de elevar o grau de escolaridade dos educandos que fazem seus respectivos cursos. Daí, a necessidade de identificar os modelos de design instrucional/educacional nos materiais didáticos e as interações favorecidas pelo professor autor/conteudista ao produzirem seus materiais para EaD.

Para tanto, analisar estes modelos e interações favorecidas nos materiais nos remete também a analisar o que os documentos oficiais do MEC e Institucionais revelam para a produção dos mesmos. Para tanto, ficou claro na pesquisa realizada que estes materiais ficam sob a produção das Instituições ofertantes destes cursos, sendo custeados pelo MEC.

Analisando os documentos oficiais da Instituição (campo de pesquisa) identificamos que as diretrizes para estas produções nos documentos são apontadas de modo a ser articuladas entre os sujeitos: professor autor/conteudista, designer instrucional/educacional e coordenador de curso. Porém, nas entrevistas, foram revelados que estas integrações entre estes sujeitos não acontecem, embora, alguns sujeitos apontam a necessidade desta produção estar articuladas à profissionais de área distintas para uma proposta de material dialogado e que os alunos “estejam mais próximos” desses materiais. Baseado neste fato pode-se perceber, que as orientações para as produções didáticas destes materiais são de fato isoladas, onde coordenadores de curso não discutem entre eles para socializar características relevantes e apontadas em nosso marco teórico para a produção destes materiais didáticos. Sendo assim, concretizamos uma produção de fato isolada nas produções.

Outra questão que podemos apontar é sobre as considerações que os coordenadores de curso adotam para a contratação de profissionais para atuarem como professores autores/conteudistas. Que na maioria das vezes contratam seus professores a partir das habilidades na escrita para escrever seus materiais, assim como, priorizam profissionais com currículo com formação na área e repetindo estes profissionais no sentido de serem pessoas que deram certo. Por outro lado, outros coordenadores apontaram a prioridade que tem para a produção destes materiais, focando na escrita, relacionando com práticas, contextos e problematizações, o que tornaria uma concepção de educação significativa.

Percebemos claramente que entre os coordenadores de cursos não há interação para

uma melhor construção de materiais didáticos. Embora, todos recebam da Instituição (campo de pesquisa) as diretrizes para estas produções, mas os cursos são desenvolvidos de forma individualizada. Apesar da autonomia que os coordenadores de curso desenvolvem poderiam socializar os anseios e suas respectivas adoções em sistematizar as ações desenvolvidas para a construção destes materiais. O que tornaria ainda mais os materiais favorecidos com construções construtivistas apontados por alguns coordenadores de curso. Evidentemente, sem deixar de perder as características e identidade que cada um dos cursos têm, pois o objetivo não é de unificar, mas socializar os problemas e soluções que ficaram evidenciadas nas orientações no percurso do processo.

Quanto aos sujeitos DI, foi apontados por eles na entrevista um trabalho isolado. Pois, eles mesmos afirmaram que todo o percurso de produção textual do professor estará ligado somente ao coordenador de curso. E depois de ser validado este material pelo coordenador de curso, o mesmo chegará ao DI, para analisar formatação, fontes, listas, tabelas, fluxogramas entre outros. Para tanto, me questiono até agora: Afinal os DIs sabem de fato seu papel? Ainda apontam que é de função do DI analisar as atividades, se estão de fato a atenderem os alunos no encontro presencial de forma individualizada. Com este olhar do DI, podemos perceber claramente, uma divergência entre seu papel e o que são apontados por Filatro (2008); Palange (2009); Fernandez (2009), onde propõem postostas de materiais didáticos colaborativos, favorecendo diálogos entre os pares, favorecendo as inteligências coletivas (LÉVY, 2011).

Um outro equívoco apontado por um dos sujeitos de DI conforme podemos observar foi quando afirma que a propostas de materiais didáticos e as atividades deverão estar elaborados a promover as interações quando os alunos estão nos seus respectivos pólos no encontro presencial. Se para eles, as relações entre os sujeitos estão relacionados apenas aos encontros nos pólos, por que estas atividades são em sua maioria de múltiplas escolhas e as atividades são de forma individualizadas? Penso, que é uma construção de EaD ainda bancária como podemos observar nas críticas de Freire (1996). E esta transposição na EaD ainda é muito clara! Se houver interações entre os sujeitos, certamente estará estabelecido apenas quando houver dúvidas de conteúdos dos educandos. Até por que não identificamos propostas de discussões de forma síncronas ou assíncronas nas propostas de materiais didáticos, visto que, momento nenhum é apontado pelo desenho didático do curso como proposta avaliativa. O que nos deixa claro, é que professores produzem suas propostas de materiais didáticos e de atividades de forma isolada, sem se quer ter conhecimentos do que os

Ambientes Virtuais têm a oferecer quanto às ferramentas diversificadas entre síncronas e assíncronas. Outro detalhe que fica claro é quanto à rigidez do próprio desenho didático do curso que determina no processo avaliativo que serão duas propostas de atividades como mecanismos de avaliação. Percebe-se o quanto o próprio desenho do curso engessa o processo educacional. Até por que os professores conteudistas/autores estarão produzindo seus materiais baseados nas diretrizes que o desenho do curso esteja formatado.

Quanto as questões das produções do material impresso, todos os professores apontaram situações que colocaram em seus materiais, assim como, mídias e hipermídias, deixando seus materiais ricos para o educando desenvolver suas autonomias. Entretanto, o que ficou visivelmente claro, foram indicações de filmes, textos para apenas quem deseja aprofundar seus conhecimentos, mas sem nenhuma reflexão e orientação a assistir e fazer em seguida sínteses ou até mesmo discutir nas ferramentas que os AVAs oferecem. Portanto, mais uma situação evidente que deixa claro uma concepção de material voltada a uma construção de interação com conteúdos e de forma passiva o aluno receberá estes conteúdos como verdade. Acreditamos que também esteja atrelada a formação que estes profissionais tenham a focar apenas o lado profissional, deixando questões educacionais como segunda opção. Isto é tão evidente que os resultados apontam como as prioridades surgidas nestas produções, entre elas destacamos as citações, saiba mais, conceitos e referências como fatores essenciais nestas construções. O que deixa evidente que o professor produz estes materiais visto como uma produção acadêmica de forma criteriosa e muito formal o que dificulta o educando a navegar em sua produção delimitando o percurso que o aluno poderá adotar em suas leituras. Evidentemente, podemos destacar que as propostas destes materiais são de fatos informacionais, visto que não identificamos situações didáticas que evidenciam indicações nestes materiais situações que orientem seus educandos a colaborações entre os pares.

Partindo para as propostas de interações entre as demais produções dos professores, destacamos às vídeos aulas que são gravadas e editadas antes de ir ao ar para os educandos. Neste fica-se evidente a linearidade a apresentação dos professores até por que são vídeos e que não diferem dos vídeos que podemos observar a partir da televisão, onde professores como transmissores do saber. Muitos deixam claro que trazem em sua grande maioria recortes do que já trouxe no material escrito. Daí um grande questionamento: Se o vídeo é um recorte do material impresso, alguma produção está sem função!

Portanto, professores junto com os DI/DE precisam rever os significados que poderão melhorar para uma educação significativa estes materiais didáticos. Se por um lado, o material

é construído a trazer as reflexões para os educandos, por que os vídeos deverão ser diferentes? Seriam as limitações como falta de Infraestrutura, visto que são gravados em uma pequena sala apenas com câmera e slides? Mas ainda sim, acreditamos que é uma questão de planejamento do próprio professor ao ter uma concepção vertical de educação.

Como se não bastasse os materiais didáticos e vídeos aulas de forma lineares em sua maioria. As propostas de atividades em sua grande maioria ainda consistem em interações com conteúdos como praticamente uma única estratégia de interação. Embora tenham aparecido subcategorias interessantes que contemplem contexto, situações-problemas e problematizações, ainda sim, são propostas individualizadas e trefistas. O que deixou muito claro nas entrevistas destes professores, foram suas convicções errôneas quanto às propostas avaliativas. Em sua grande maioria, eles afirmaram ter feito propostas avaliativas individualizadas devido a ter certeza que o aluno fez sua atividade. Porém, qual a garantia que temos de ter sido feita pelo educando mesmo sendo individualizada? Sabemos que propostas de avaliações apontadas por Silva (2012); Santos (2010) deverão ser criteriosas pensadas a partir de projetos, construções coletivas, de modo a estabelecer colaborações entre os sujeitos mediados por tecnologias e ferramentas que os AVAs disponibilizam. Mas, as propostas foram individualizadas, o que nos deixa evidente, mas uma vez é uma educação voltada para uma produção trefista, individualizada, sistematizada e hierarquizada. Tendo como modelo as concepções Fordistas educacionais (linha de produção).

Esta pesquisa apontou outras relevâncias que precisam futuramente ser pesquisadas e discutidas. Entre outras, podemos destacar o que de fato acontece nos Ambientes virtuais após todo este percurso de produções de materiais didáticos. Será que os tutores virtuais estão mediando este processo de forma a construir significados com os educandos? Embora pesquisas como a de SILVA (2012) tenham apontado que tutores virtuais de fato têm feito nos ambientes virtuais, inclusive questões que vão além do que consta como diretrizes nos documentos oficiais. Vale analisar o que de fato os tutores estão mediando no processo educacional a partir destes materiais estruturados, sobretudo que neste modelo de desenho didático do campo empírico, o professor autor/conteudista também será o professor executor, quando a efetivação da disciplina acontecerá com os educandos. E, ao mesmo tempo, que é executada a disciplina é neste momento que o professor que produziu seu material terá um feedback do que produziu. Será que estes feedbacks que o professor tem ao aplicar a disciplina é refletido em suas ações, visto que, alguns coordenadores utilizam para futuras disciplinas? Questões como esta poderá ser pesquisada também identificando o que mudou no

comportamento do professor ao produzir novos materiais didáticos de outras disciplinas, ou até a mesma ao ser utilizada novamente no futuro próximo.

Outra questão como sugestão para pesquisa é analisar o que de fato os DI/DE estão de fato fazendo entre eles para a concretização destas orientações que eles têm feito, visto que também identificamos concepções errôneas de seus papéis.

Diante deste exposto, podemos perceber que as orientações didáticas dos sujeitos em pesquisa que contribuem para as orientações das produções dos professores ainda estão estruturadas a uma prática de produção ainda linear de modo a serem construídos materiais informacionais e hierárquicos, deixando de ser hipertextuais, impossibilitando a autonomia dos educandos a terem seus percursos ao navegarem em suas produções, fazendo com que educandos tenham apenas uma única forma de navegar em suas produções. Além de observar estes materiais informacionais, observamos que as interações em todos as análises perpassam em propostas em sua maioria do educando com conteúdos desde os materiais didáticos assim como as propostas de atividades que também são produzidas pelos professores autores/conteudistas. Desta forma, a hipótese inicial desta pesquisa se confirma ao percebermos propostas de produções ainda voltadas a interações com conteúdos, tomando como única verdade as produções estabelecidas dos professores, visto que, nada identificamos como propostas de interações entre os pares, baseados nas relações entre os sujeitos, fazendo assim uma proposta de educação Fordista.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. **Educação a distância/** (organizadoras). - São Paulo: Futura, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo;** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, – São Paulo; Edições 70, 2011.
- BEHAR, Patrícia A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância.** Porto Alegre; Artmed, 2009.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica /** Marilda Aparecida Behrens. - Petrópolis, RJ: 3. ed. Vozes, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância/** Maria Luiza Belloni – 5 ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- BOTELHO, Adriano. **Do fordismo a produção flexível.** Ed.Anablume. São Paulo. 2008.
- BRASIL. **Decreto nº. 5.622,** de 19 de setembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acessado em: 12 de maio de 2012.
- _____. BRASIL. **Decreto nº 7589/2011,** de 26 de Outubro de 2011. Institui a Rede E-Tec Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm>. Acessado em: 08 dez. 2012
- _____. BRASIL. Concessão de Bolsa. Lei. **11.273.** Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11273.html>>. Acesso em: 11 dez. 2012.
- _____. BRASIL. Consessão de Bolsas. Lei **11.502.** Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11502.html>>. Acesso em: 08 dez. 2012.
- _____. BRASIL. E-tec. E-tec Brasil (Org.). **Cursos Técnicos:** EaD. . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12326&Itemid=665>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- _____. BRASIL. LDB. Lei: 9394/96. . Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.
- _____. BRASIL. SEEP. **Secretaria Executiva de Educação Profissional:** Cursos Técnicos. . Disponível em: <<http://ead.educacao.pe.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2013.
- CARVALHO, Ana Beatriz . **Os múltiplos papéis do professor em educação à distância:** uma abordagem centrada na aprendizagem In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007.

CASTELLS, Manuel. **Fluxos, redes e identidades**: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, M. et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

DEPLACIDO, Silva. **Vocabulário Jurídico**. Vasques. 29º Ed. Rio de Janeiro, 2012.

DUARTE, Regina. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista - Issn: 0104-4060**, Curitiba, n. 24, p.213-225, 2004. Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2216>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

FERNANDEZ, Consuelo Teresa.(Org.). Os métodos de preparação de material impresso para EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. Cap. 54. p. 395-402.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**/ Andrea Filatro. São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2008.

_____. FILATRO, Andrea.(Org.). As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. Cap. 14. p. 96-105.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GIMENES, Marcelo C. **A utilização do computador na educação**. Educere – Revista da educação. Toledo – PR, vol. 1, n.2, jul/dez 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9º Edição – Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3º edição. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

LAVILLE, C. & DIONNE, J.A. **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Monteiro, H. SETTINERI, F. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte. Editora UFMG, 1999

LEMOS, A . **Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

____LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**/ Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa. – Rio de Janeiro: Ed.2º. 2011

LIRA, Bruno Carneiro. **O professor sociointeracionista e @ inclusão escolar** / Bruno Carneiro Lira. - São Paulo : Paulinas, 2007.

LITTO, Frederic Michael et al. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. 461 p.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Ludke, marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Carmem; MÁTTAR, João. **Abc da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

MATTAR, João. **Tutoria e Interação em educação a distância**/ João Mattar. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MENDONÇA, Alzino Furtado de; MENDONÇA, Gilda A. de Araújo. **Formação de professores para educação a distância: relato da experiência do CEFET-GO**. Goiás. Goiânia, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/002-TC-A1.htm>>. Acessado em: julho de 2010.

MOORE, Michael, G. **Educação a distância: uma visão integrada** / Michael G. Moore. Greg Kearsley. São Paulo. Thoson Learning, 2011.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, Jose Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Editora Papirus: Campinas – São Paulo, 2000.

PALANGE, Ivete (Org.). **Os métodos de preparação de material impresso para EAD**. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. Cap. 52. p. 379-385.

PALLOFF, R; e PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**.

Porto Alegre: Artmed, 2006.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. Tradução: Leila Ferreira de Souza Mendes. Ed. Unisinos. São Paulo. 2012.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**: Porto Alegre. 2º Edição, Sulina, 2008.

SIEMENS, George. **CONNECTIVISMO: Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital**. 2004. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf> . Acessado em: 11 de Setembro de 2013.

SILVA, Angela e SILVA, C. **Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: Aprendizagem em ambientes virtuais. Porto Alegre. Mediação 2009.

SILVA, Marcos Sala de aula interativa: **A educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. Senac-Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. São Paulo, SENAC, 2006.

____ SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006b.

____ SILVA, Marco, SANTOS, Edméa (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação on-line: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Loyola, 2010.

____ SILVA, Marco. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 4. Ed. Loyola, 2012.

____ SILVA, Marco. **Formação de professores para docência online** / Marco Silva. (org). – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TIFFIN, John. **A universidade virtual e global**/ John Tiffin e Lalita Rajasingham; tradução Vinícius Figueira, - Porto Alegre; Artmed, 2007.

TRAVAGLIA, Marcus. **Internet na educação**. Uberlândia – MG, 2000. Disponível em: <<http://computacao.unitri.edu.br/downloads/monografia/91771143167050.pdf>>. Acessado em: julho de 2010.

VILARDI, Raquel. **Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista** / Raquel Vilardi & Eloiza Gomes de Oliveira. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente; o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. de José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Antônio Carlos. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia.** Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2009.

APÊNDICES – A

Entrevista com o professor autor/conteudista:

- 1) Quando você foi convidado(a) pelo coordenador(a) do curso para assumir a disciplina e recebeu as competências para fazer o material didático, como você se organizou para produzir seu material didático?
- 2) Quando você foi convidado(a) para escrever a disciplina quais os critérios adotados tomados por você para a produção?
- 3) Além da escrita do material didático você traz alguma outra situação para melhorar seu material didático?
- 4) Existe a solicitação de gravação de video-aulas pela Instituição. É suficiente para a sua disciplina? E nas suas gravações individuais o que você contempla?
- 5) E com relação a proposta avaliativa quando você pensa nas atividades , você pensa em atividades individuais, em grupo?

APÊNDICE – B

Entrevista com a Equipe de DI.

- 1) Como você executa a sua função de DI?
- 2) Você participa da construção diretamente com os professores autores/conteudistas?
- 3) O que é de sua responsabilidade para a construção dos materiais didáticos?
- 4) Como chega o material didático em suas mãos?

APÊNDICE – C

Entrevista com os Coordenadores de curso.

- 1) Quais os critérios que você adota ao contratar professores para EaD?
- 2) Quais os critérios que você estabelece para o professor produzir seus respectivos materiais didáticos?
- 3) Você costuma repetir professores?
- 4) Quais as diretrizes que você dá aos professores para produzirem seus respectivos materiais?

APÊNDICE – D

Entrevista com a Equipe de gravação das vídeos aulas

- 1) Qua(is) recurso(s) os professores usam para a gravação de vídeos aulas?
- 2) Eles têm gravado apenas internamente (na sala de gravação)?
- 3) Qual a sequência didática que os professores têm usado na gravação?
- 4) Eles trazem exemplos do cotidiano do curso em formação?