

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Clinger Cleir Silva Bernardes

**DESENHO DIDÁTICO DE MATERIAIS DIGITAIS PARA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA ONLINE**

Juiz de Fora
2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Clinger Cleir Silva Bernardes

**DESENHO DIDÁTICO DE MATERIAIS DIGITAIS PARA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA ONLINE**

Dissertação de Mestrado apresentada a linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Rocha Bruno.

Juiz de Fora
2012

Bernardes, Clinger Cleir Silva.

Desenho didático de materiais digitais para educação a distância online / Clinger Cleir Silva Bernardes. – 2012.

161 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Educação a distância. 2. Educação. I. Título.

CDU 37.018.43

Dedico estes escritos à minha esposa Cida. Grande amor da minha vida, minha companheira, incentivadora e melhor amiga.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me socorrido nas minhas fraquezas e por não ter desistido de mim.

À São Francisco de Assis, pelos exemplos de paciência e perseverança.

À Cida, minha esposa, por ter acreditado em mim, mesmo quando eu mesmo não acreditava e por ter sido símbolo de força e de esperança em minha vida. Amo você!

À minha família, Dona Regina, “Seu” Zé, “Mene” e “Keb”, que souberam à sua maneira, com choro, marmitta e orações, dar o apoio necessário. Obrigado por acreditarem em mim.

À minha orientadora, Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno, por ter sido paciente com um orientando tão complicado. Obrigado por tudo! Obrigado por não desistir! Meu agradecimento é imenso!

Às Professoras Lucila Pesce e Eliane Medeiros Borges pelas contribuições teóricas e por me honrar com sua participação na banca deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Antonio Henrique Campolina Martins pela amizade, apoio e compreensão. Sua presença ressignificou a palavra “Pai”. Muito agradecido!

À Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira pelas imensas contribuições no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior pela compreensão num dos momentos mais complicados deste mestrado.

Ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF, nas pessoas de seus funcionários e dos amigos que ali fiz, por terem possibilitado meu desenvolvimento profissional. Em especial, aos amigos Rodrigo Brandão, Henrique Vale e Davidson Lopes que comigo iniciaram o setor de *Design* Instrucional. Foi de nossas brigas e consensos que surgiu o projeto deste mestrado. Valeu galera!

À Profa. Márcia Gonçalves Azevedo, diretora da Escola Estadual Cel. Gomes de Oliveira – Anchieta/ES, por ter me dado todo o apoio necessário. Obrigado querida diretora!

Aos amigos de caminhada, por terem compartilhado de minhas dúvidas e aspirações.

A todos, muito obrigado!

*Não há fatos eternos,
como não há
verdades absolutas.*

FRIEDRICH NIETZSCHE

RESUMO

A presente pesquisa parte da seguinte questão investigativa: como os docentes e *designers* de cursos de formação *online* em Educação podem formular o desenho didático de materiais de forma a fazê-los condizentes com os requisitos legais da dialogicidade, autonomia e linguagem própria? Buscou-se fundamentação metodológica na pesquisa bibliográfica e na pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. O campo de pesquisa se constituiu em uma instituição pública de ensino superior situada no sudeste brasileiro, através de duas experiências de educação a distância *online*. A investigação se desenvolveu por meio de entrevistas semiestruturadas com três docentes e três *designers* e por meio de posterior análise hermenêutica. A análise dos dados está organizada em seis categorias: (a) Formação dos membros da equipe, (b) Interdisciplinaridade, (c) Tematização a partir da realidade, (d) Função do material didático digital, (e) Características do Material Didático e (f) Comparação com o presencial. Esta pesquisa apresenta um recorte sobre os instrumentos de avaliação do MEC para a autorização de cursos na modalidade EaD. Este recorte tem por foco os requisitos avaliativos relacionados ao material didático digital. Dos requisitos emergem os conceitos de dialogicidade, autonomia e linguagem própria que foram ressignificados a partir da perspectiva libertadora de Paulo Freire e da perspectiva dialógica de Bakhtin. Potencializando o cenário de fundamentação, a pesquisa contou com os estudos dos pesquisadores Marco Silva e Lucila Pesce que possibilitaram a atualização de nossa discussão para os novos paradigmas comunicacionais e educacionais. A análise das entrevistas apresentou possíveis diretrizes para a construção de um desenho didático de materiais digitais que além de atenderem a legislação podem favorecer o aprendizado dos educandos, educadores e *designers*.

Palavras-chave: Educação a Distância. Materiais didáticos digitais. Desenho didático.

ABSTRACT

This search takes from inquiry question: how teachers and designers of online courses in education may make the didactic design of instructional materials consistent with the legal requirements of dialog, autonomy and its own language? It was based on search in the academic literature and qualitative research phenomenological approach. The research consisted of a public institution of higher education located in southeastern Brazil, through the experiences of two distance education online. The research is developed through half-structured interview with three teachers and three designers. It also happened after analysis hermeneutics. The data analysis is organized into six categories: (a) training of team members, (b) Interdisciplinary, (c) from thematization of reality, (d) Function of digital educational material, (e) Characteristics and form teaching materials (f) Comparison with the classroom teaching. This study presents part of the evaluation tools of the Ministry of Education for approval of courses in distance education mode. This cutting focuses on the evaluation requirements related to digital courseware. Emerged of half-structured interview concepts of dialogism, autonomy and its own language that were reconsidered from the libertarian perspective of Paulo Freire and dialogical perspective of Bakhtin. Leveraging the stage of reasoning, the research included studies of researchers Lucila Pesce and Marco Silva that enabled the upgrade of our discussion to the new communication paradigms and educational . The data analysis presented guidelines for the possible construction of an didactic design digital materials as well as meet the law can promote the learning of students, educators and designers.

Keywords: Distance Education. Digital learning materials. Didactic design.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 – Estado da Arte	24
2 - Desenho Didático para a Elaboração de Materiais Digitais para EaD on-line	32
2.1 A equipe de produção interdisciplinar.....	35
2.2 “Pra não dizer que não falei das flores” I – Um Opúsculo sobre a autoria	36
2.3 O Hipertexto como estrutura.....	41
2.4 O Web-roteiro	43
3 – Os parâmetros legais e a realidade brasileira	47
3.1 A Dialogicidade e a autonomia: nosso referencial freireano	51
3.1.1 O que nos dizem os referenciais?	52
3.1.2 Caminhos possíveis para a construção da dialogicidade e da autonomia de Paulo Freire nos materiais digitais de EaD online.....	59
3.2 – A Linguagem dos Materiais Didáticos Digitais para Educação a Distância: A contribuição da Sociolinguística e da Filosofia da Linguagem Bakhtiniana	74
3.2.1 A trajetória da palavra e do texto e os caminhos e descaminhos da Educação a Distância.....	75
3.2.2 “Pra não dizer que não falei das flores” II – A linguagem nos materiais didáticos digitais nas iniciativas informais e empresariais de Educação on-line	78
3.2.3 A estação legislação – Nosso ponto de partida e de chegada ...	79
3.2.4 Os materiais didáticos para EaD on-line e as contribuições da sociolinguística	80
3.2.5 Os materiais didáticos para EaD on-line e a interação verbal de Bakhtin	83
3.3 - Formação tecnológica dos docentes e a formação pedagógica dos técnicos.....	87
3.3.1 Da “dialogia” de Bakhtin e da “interação dialógica” de Paulo Freire nasce a dialogia digital!	88
3.3.2 Dinamizando a autonomia freireana na interatividade de Marco	

Silva.....	97
4 – A pesquisa de Campo: um olhar fenomenológico sobre a produção de materiais digitais para a Educação a Distância.....	105
4.1 - Categoria 1 – A formação dos sujeitos envolvidos na produção de material didático digital para Educação Online.....	112
4.2 - Categoria 2 – O exercício da interdisciplinaridade	118
4.3 – Categoria 3 - Tematização a partir da realidade do aluno	122
4.4 – Categoria 4 - Função do material didático digital	127
4.5 – Categoria 5 – Características dos materiais didáticos digitais	132
4.6 – Categoria 6 – Comparação com o presencial	137
4.7 – O que nos dizem as categorias?.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE I - Roteiro de entrevista semiestruturada	160

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) *online*, como modalidade de ensino, tem sido objeto de muitas pesquisas acadêmicas, nos últimos anos. Isto se justifica dado o grande número de instituições de ensino superior no Brasil que aderiram a esta modalidade, principalmente a partir de meados da primeira década dos anos 2000, com os projetos do MEC junto às Universidades Federais, como o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Uma das hipóteses para este crescimento, no caso das instituições públicas, notadamente as federais, é o incentivo governamental sob a lógica da democratização e ampliação da oferta de vagas destinadas ao ensino superior por meio da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil em 2005 e do sistema e-tec Brasil em 2007.

Da geração textual à geração digital, a Educação a Distância *online* abre novas possibilidades de interação. O acesso às redes de comunicação e informação agilizou a possibilidade para troca de ideias, a cooperação e o debate entre grupos de professores e estudantes (ABRAED, 2007).

No entanto, não é exatamente o que vem acontecendo na atualidade. Muitos cursos tornaram-se uma transposição do ensino presencial, refletindo inclusive as mesmas relações de transmissão de conhecimento que se observava em alguns deles. Esta transposição também está presente nos materiais digitais para EaD *online*.

Considera-se como material digital para EaD *online*, a partir de nosso olhar, todo material didático que visa a aprendizagem e que utiliza como meio de propagação os recursos digitais. Em síntese, são considerados materiais digitais para EaD *online* as imagens digitais, os vídeos, o hipertexto, as animações, as simulações, as páginas *web*, os jogos educacionais, todos disponibilizados na Internet de forma ordenada e sistêmica, na maioria das vezes através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

A ênfase ao material didático na EaD *online* é o que se percebe nos Referenciais para a Elaboração de Material Didático para EaD no Ensino Profissional e Tecnológico (BRASIL, 2009), nos posteriores decretos (DECRETO N.º 2.561, DE 27 DE ABRIL DE 1998; DECRETO N.º 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE

2005; DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006), portarias (PORTARIA Nº 4.361, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2004; PORTARIA NORMATIVA Nº 2, DE 10 DE JANEIRO DE 2007; PORTARIA Nº 1.050, DE 22 DE AGOSTO DE 2008; PORTARIA NORMATIVA Nº 10, DE 2 DE JULHO DE 2009) que fizeram especificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/96) e nos instrumentos de Avaliação utilizados pelo MEC para a autorização do funcionamento de cursos na Modalidade a Distância. Nestes documentos fica clara a importância do Material Didático, incluindo sua versão digital. Surge, a partir daí, um primeiro esboço legal em torno das características desse material. Assim, segundo o Instrumento de Autorização de Curso para Oferta na Modalidade a Distância, é preciso pensar em um

material didático para Internet que atenda especificidades da modalidade de EAD (dialogicidade, construção da autonomia e linguagem própria), em consonância com o projeto pedagógico do curso, com plena abordagem do conteúdo específico da área e estar pronto para a primeira metade do curso. Além disso, um excelente ambiente de aprendizagem deve servir de suporte ao material didático, com interface amigável, facultando uma aprendizagem significativa.(MEC, 2007)

Nesta perspectiva, é importante uma reflexão acerca de um desenho didático de materiais digitais que contemplem o caráter dialógico, a construção de autonomia e a linguagem própria inerentes a modalidade de EaD *online*.

Pensar o desenho didático neste contexto é pensar materiais e ferramentas que integrem estudantes e professores e que, a partir do diálogo, desenvolva competências, habilidades e atitudes que possam colaborar na construção do conhecimento. Isto nos leva a uma reflexão sobre a interação e a interatividade, em contraposição a um modelo instrucionista que vigora ainda em muitas experiências de EaD *online*.

Na visão instrucionista a possibilidade de interação se restringe a soluções de informática autoinstrutivas e que reproduzem, por meio de um bom suporte gráfico e imagético, um modelo obsoleto baseado na transmissão de conteúdo. Conforme nos aponta Demo (2010):

Algo similar dir-se-ia da educação à distância, quando apela para procedimentos digitalizados. Em geral, usam-se para aprimorar a aula, torná-la mais motivadora e capciosa, engrandecer o papel docente, transmitir conteúdos mais levemente, etc. O instrucionismo continua o mesmo, ainda que agora inserido no mundo digitalizado. Não se percebe que, nas novas tecnologias, a par de velharias e banalizações recorrentes, há igualmente inovações disruptivas e das quais é urgente dar conta, em especial para não ficar refém delas.

Torna-se necessário pensar, não modelos, mas algumas diretrizes didáticas que possam orientar os profissionais envolvidos na produção de materiais digitais, que atendam às especificidades da modalidade em estudo, dos currículos e do projeto político pedagógico das instituições.

Questão

Diante desse contexto, a questão de estudo que nos propomos investigar é: **como os docentes e *designers* de cursos de formação *online* em Educação podem formular o desenho didático de materiais de forma a fazê-los condizentes com os requisitos legais da dialogicidade, autonomia e linguagem própria?**

Nossa prática e nossa revisão de literatura nos mostram que existem pesquisas que abordam a produção de materiais didáticos para a EaD sob perspectivas idealistas que se baseiam em concepções educacionais largamente aceitas como, por exemplo, o construtivismo, o tecnicismo ou o construcionismo, que se apresentam extremamente consonantes com os objetivos propostos por cada uma destas abordagens, mas pouco tem da perspectiva que o Ministério da Educação espera ao realizar a avaliação destes materiais para a autorização ou credenciamento de cursos de EaD *online*. Nossa reflexão tem por esteio a legislação que fundamenta as iniciativas formais de Educação Superior na modalidade EaD *online* por pensarmos que, muitas vezes, as reflexões empreendidas até então sobre a EaD *online* não encontram respaldo ou mesmo apoio na legislação e nos documentos normativos que versam sobre os materiais digitais na EaD *online*. Buscamos, portanto, uma perspectiva mais empírica e legal quanto a produção de materiais digitais para EaD *online*.

Nosso objetivo é, portanto, tentar aliar a legislação com a concepção educacional que defendemos e demonstrar com isso que será necessário uma

interpretação da legislação que possa orientar a prática de uma educação libertadora (FREIRE, 2005), bem como apontar que se fará necessária uma legislação que esteja em sintonia com essa concepção educacional, pois identificamos que, a despeito do posicionamento político de nossas lideranças, as teorias de Paulo Freire têm sido aceitas como características da educação brasileira, senão em sua prática, pelo menos em seus objetivos. É isto que percebemos ao lermos os Referenciais de qualidade para a Educação Superior à Distância (MEC, 2007) quando enunciam:

O ponto focal da educação superior - seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância - é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado. (MEC, 2007, p. 9)

Entende-se aqui a didática como um conjunto de ações educativas sustentadas em enfoques diferenciados (políticos, econômicos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, entre outros) que são integrados, visando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e que, por isso, deve ser estudada no contexto específico da EaD *online* e suas peculiaridades.

Propõe-se, ainda, um recorte mais detalhado no tocante aos materiais didáticos digitais (Material para internet), pois percebemos que a produção desse tipo de material é um dos desafios que se apresenta à didática de cursos via EaD *online*, especialmente se comparada à do material impresso e do material audiovisual utilizados em experiências de EaD, que mesmo ainda existindo, são anteriores ao uso do suporte informático *online*.

A interatividade é compreendida como a possibilidade do estudante interferir no material didático digital de maneira a construir seu próprio conhecimento e estabelecer novas condições de aprendizagem. Pois, de acordo com Marcos Silva, pensamos que

A disposição interativa permite ao usuário ser ator e autor fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas co-criação da própria mensagem e da comunicação. Permite a participação entendida como troca de ações, controle sobre acontecimentos e modificação de conteúdos. O usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar. Em suma, a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo. (SILVA, 2001. p. 2)

Isto é, a nosso ver, o que se pretende com a coadunação entre a dialogicidade, a autonomia e a linguagem própria necessárias à EaD *online* e identificadas nos referenciais teóricos, na legislação e na experiência cotidiana com trabalhos em EaD *online*. Posto que estas disposições entram em acordo com o espírito de nosso tempo, de nosso mundo cibercultural.

Neste sentido, esta dissertação procura investigar questões referentes à construção do conhecimento e ao ensino/aprendizagem, cujo foco é o computador e a internet. Propondo uma reflexão em torno da linguagem dos materiais digitais e sua relação com a dialogicidade. Além disso, buscando refletir sobre a didática de materiais digitais e de alternativas epistemológicas que se baseiem na possibilidade da construção de autonomia do estudante.

Objetivos

Geral:

- Analisar como se realiza o desenho didático em cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância *online* e a incorporação de materiais didáticos a este desenho.

Específicos:

- Identificar diretrizes didáticas à elaboração de Materiais Digitais para EaD *online*.
- Refletir sobre o papel do docente em sua relação com a equipe de produção de materiais didáticos e com as próprias tecnologias utilizadas para esta produção, em cursos que partem de iniciativas públicas formais de Educação em nível superior.
- Propor subsídios metodológicos para a elaboração do desenho didático de materiais digitais para EaD *online* para professores e para as equipes de Produção de materiais didáticos digitais.

- Possibilitar, por meio de proposições ao final da dissertação, alternativas pedagógicas para potencializar o uso de materiais digitais para EaD *online*.
- Contribuir para a reflexão sobre uso de materiais digitais dentro da prática docente.

Metodologia

Diante do exposto, propomos investigar como os Docentes *online* podem orientar o desenho didático de Materiais Didáticos Digitais que visem promover um uso condizente com os parâmetros legais da dialogicidade, autonomia e linguagem própria promulgados pelas legislações que versam sobre a EaD.

Nosso olhar se direciona a docentes e *designers* que tenham atuação direta na produção de materiais didáticos digitais para EaD *online*. Foram selecionados sujeitos que participam de iniciativas públicas de formação superior, na área de educação. As experiências selecionadas variam de professores conteudistas que contam com uma equipe para a produção de seus materiais até professores que se responsabilizam pela elaboração, adaptação e postagem de seus recursos.

Para atingir os objetivos propostos anteriormente, lançaremos mão da pesquisa de cunho qualitativo por permitir a compreensão de uma realidade específica, conforme nos esclarece Bogdan & Biklen (1994, p.27):

As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase da compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.

Nossa pesquisa será do tipo “pesquisa de campo”, pois buscaremos perceber como se realiza a produção de materiais didáticos digitais situada no seu contexto natural. A partir disto, intenta-se apontar sugestões para a elaboração do desenho didático de materiais digitais, ancorado nas contribuições mais direcionadas oferecidas por SILVA (2003, 2010), PESCE (1999, 2002, 2003, 2004) e BRUNO

(2007, 2010) que possam auxiliar os profissionais envolvidos no planejamento e confecção de materiais digitais para EaD online.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com sujeitos envolvidos na produção de materiais digitais para EaD. Os sujeitos foram separados em dois grupos:

Grupo	Quantidade de Participantes
Docentes	3
<i>Designers</i>	3

Tabela 1 - Grupos para entrevista semiestruturada.

Todas as entrevistas foram baseadas na discussão entre os requisitos de avaliação de materiais estabelecidos pelo MEC e as implicações práticas destes requisitos, de acordo com o roteiro presente no Apêndice I desta pesquisa.

Nossa observação tentou perceber como as ações relacionadas à produção do material didático *online* dos sujeitos de pesquisa aconteceram e, em que medida, corresponderam às suas expectativas. Estes sujeitos apresentaram suas opiniões e demandas por meio das entrevistas semiestruturadas. Esta observação buscou também confrontar a realidade da produção dos materiais didáticos com o que é proposto pelo Ministério da Educação para o credenciamento e autorização de cursos superiores na modalidade à distância, de acordo com Instrumentos de avaliação para credenciamento e autorização de Instituições de Educação Superior criados como especificação aos termos do art. 6º, inciso V, do Decreto no 5.773/2006 pelo Parecer 197/2007¹ do Conselho Nacional de Educação pelo relator Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, no que concerne à produção de materiais didáticos digitais.

Neste parecer, o relator busca estabelecer uma conceituação, que varia de 1 (mínimo) a 5 (máximo), para as instituições em diversos critérios organizados nas dimensões abaixo especificadas:

Relativas ao credenciamento institucional para oferta de educação a distância

- Organização institucional para educação a distância - (EaD)

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces197_07.pdf> . Acesso em: 28 out. 2011.

- Equipe multidisciplinar
- Instalações físicas
- Requisitos legais

Relativas à autorização de curso para oferta na modalidade a distância

- Organização didático-pedagógica
- Corpo docente e corpo de tutores
- Instalações físicas
- Requisitos legais

O Parecer trata ainda de critérios relacionados ao credenciamento de polos de educação à distância, mas em nossa incursão pelo documento procuramos os indicadores que estavam relacionados à produção, implementação e uso dos materiais didáticos digitais que destacamos na tabela a seguir:

Item	Indicador
Corpo técnico-administrativo para atuar na área de produção de material didático para EAD.	Quando todos os profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na área de produção de material didático para EAD.
Conteúdos curriculares	Quando os conteúdos curriculares são relevantes, atualizados e coerentes com os objetivos do curso e o perfil do egresso, contando com pleno dimensionamento da carga horária para o seu desenvolvimento, incluindo atividades complementares, plenamente definidas e articuladas com o processo global de formação.
Metodologia	Quando a metodologia definida para desenvolver as atividades do curso está plenamente comprometida com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.
Compatibilização entre as tecnologias de informação e comunicação e curso proposto	Quando são propostas diferentes tecnologias de comunicação e informação plenamente compatíveis ao curso e às disciplinas, bem como às características dos estudantes potenciais.
Formação inicial em EAD	Quando o curso prevê, para o seu início, conteúdo específico com o objetivo de prover a formação inicial e familiarização do estudante com a metodologia da educação a distância, disponibilizando informações detalhadas do módulo introdutório e do módulo específico para cada disciplina/semestre.
Material didático impresso	Quando o material didático impresso está em consonância com o projeto pedagógico do curso, com plena abordagem

	do conteúdo específico da área, indica bibliografia complementar, atende às especificidades da modalidade de EAD, em particular quanto à dialogicidade da linguagem, como promotor da autonomia de estudo e estão prontos para a primeira metade do curso.
Material didático audiovisual para rádio, TV, computadores, DVDROM, VHS, telefone celular, CD-ROM	Quando a instituição comprova material didático audiovisual que atenda especificidades da modalidade de EAD (dialogicidade, autonomia e linguagem própria), em consonância com o projeto pedagógico do curso, com ampla abordagem do conteúdo específico da área, disponível em, pelo menos, três (3) mídias distintas e o material pronto para a primeira metade do curso.
Material para Internet (<i>web</i>)	Quando a instituição comprova material didático para Internet que atenda especificidades da modalidade de EAD (dialogicidade, construção da autonomia e linguagem própria), em consonância com o projeto pedagógico do curso, com plena abordagem do conteúdo específico da área e está pronto para a primeira metade do curso. Além disso, um excelente ambiente de aprendizagem deve servir de suporte ao material didático, com interface amigável, facultando uma aprendizagem significativa.
Articulação e complementaridade dos materiais impressos, materiais audiovisuais ou materiais para Internet (<i>web</i>)	Quando há, comprovadamente, plena articulação entre todos os materiais educacionais e estes materiais apresentam relação de complementaridade.
Materiais educacionais propiciam a abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conteúdos	Quando os materiais educacionais possibilitam plena abordagem interdisciplinar e contextualizada, favorecendo a integração de todos os conteúdos ofertados no âmbito do curso.
Guia Geral para o estudante	Quando está previsto um Guia Geral, divulgado em diferentes suportes, com informações claras e completas sobre a EAD, os objetivos a serem alcançados no curso, as formas de interação entre docentes, tutores e alunos, bem como explicita detalhadamente as normas referentes à avaliação e demais orientações para o curso.
Guia de Conteúdos (módulos, unidades, etc.) para o estudante	Quando há previsão de guia estabelecendo, a cada período letivo, um cronograma geral para os conteúdos (módulos, unidades, disciplinas, entre outras), divulgado em diferentes suportes, com informações claras e completas sobre a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, as formas de interação entre docentes, tutores e alunos, que explicita detalhadamente o modelo de avaliação e demais orientações.
Mecanismos para autoavaliação nos materiais educacionais pelo estudante	Quando os materiais educacionais apresentam mecanismos claros, coerentes e abrangentes de auto-avaliação pelo estudante.
Mecanismos gerais de interação	Quando o projeto do curso tem plenamente definidas e especificadas as formas de interação entre docentes, tutores e estudantes e as tecnologias que serão utilizadas. Além disso, a tecnologia adotada atende plenamente o perfil dos estudantes potenciais.
Avaliação do material educacional	Quando há previsão de processos de avaliação e revisão periódica e continuada dos materiais educacionais,

	plenamente adequados para garantir a melhoria dos mesmos no aspecto científico, cultural, ético e estético, didático-pedagógico, motivacional, sua adequação aos estudantes e às TIC utilizadas, bem como da capacidade de comunicação, entre outros.
--	---

Tabela 2 - Excertos dos instrumentos de avaliação relacionados à produção de Materiais Didáticos.

Todos os indicadores relacionados se referem ao conceito máximo (Conceito 5) e foram base para a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada apresentada no Apêndice I do presente texto.

Epistemologia

“os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx, XI tese sobre Feuerbach)

A epistemologia desta pesquisa se fundamenta no conceito de *práxis* de Marx que entendemos como sendo uma **ação** que parte de uma **análise crítica** de uma realidade visando à **transformação** desta no plano histórico-social. Nas palavras de Marx (1982, p.107) “É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento”. Neste sentido, buscamos repensar a didática dos materiais digitais para EaD a partir do papel histórico-social que estes cumprem perante os alunos e professores de EaD, de maneira a repensá-los como instrumentos de emancipação daqueles que estão aprendendo através destes materiais.

Mais do que estabelecermos um estado da arte em torno desta produção de materiais e das leis que a regem buscaremos propor alternativas para a construção destes materiais que visem fazer dos professores agentes do processo e não somente concretizadores dos anseios da política liberal que está à frente da grande maioria das iniciativas de EaD *online* no Brasil.

Partindo de Kozik (1995) podemos traçar três passos que caracterizam essa epistemologia, a saber:

- **Minuciosa apropriação do objeto de estudo (matéria), incluindo todos os detalhes históricos** – a análise do processo de produção de

materiais didáticos para EaD *online* não pode negar o papel que eles cumprem junto aos alunos (e o papel que deveriam cumprir, pensando em sua libertação), bem como as diretrizes para a confecção que expressam os anseios das políticas dominantes, dentre as quais destacamos os anseios da política neo-liberal e seu estado mínimo.

- **Análise de cada forma de desenvolvimento** – analisar as várias alternativas de desenvolvimento de materiais digitais para EaD *online* pode favorecer uma crítica mais construtiva, pois o confronto de opiniões e de modelos representam formas para a criação de novos modelos mais próximos da realidade histórico-social e que atendam a uma perspectiva mais ampla de sociedade.
- **Investigação da coerência interna** – a confrontação das várias experiências leva ao reconhecimento de uma unidade interna comum a vários modelos que além de decifrar esta estrutura em sua conjuntura histórica permitem a reelaboração a partir desta mesma estrutura, visando, porém, a superação de estruturas que apenas reforçam a alienação dos envolvidos diretamente na produção (docentes e *designers* Educacionais) e na recontextualização (alunos) dos materiais didáticos digitais para EaD *online*.

Pensar objetos de pesquisa a partir desta perspectiva epistemológica é entendê-los como instrumentos sociais que se expressam por meio das relações sociais. Para Marx (1982), tais movimentos são assimilados como relações de produção que, por sua vez, apresentam as condições materiais que as classes se encontram em sua dinâmica de luta pela mudança.

Cabe, como Marx o fez em sua obra *O Capital*, entender o funcionamento da modalidade de ensino EaD e o mecanismo de produção de material didático que, se não for criticamente pensado, pode estar ligado a uma extrema racionalização dos processos, a uma divisão alienante do trabalho, a uma produção visando uma massa de alunos, amorfa e homogênea, e que pode reforçar o discurso da classe dominante ou a situação de dominação característica do capitalismo, como nos questiona Carvalho em sua tese de doutorado:

Considerando esta apropriação do modo de produção capitalista, quem era beneficiado pela educação a distância neste contexto? O capitalista desejoso de uma formação barata que não consumisse as horas de trabalho dos funcionários da linha de produção ou o trabalhador excluído da escola formal que desejava se apropriar do conhecimento para superar a sua condição e progredir no sistema? (2009, p.52).

A partir de um olhar marxista histórico-social podemos analisar criticamente como se constituem estas instituições e qual o papel de cada membro ou, no novo linguajar capitalista, que cada colaborador deve cumprir nas relações de ensino que envolvem grandes iniciativas formais, públicas ou privadas, de EaD *online*. Poderemos, assim, apresentar alternativas que rompam com a alienação, baseadas em direcionamentos filosóficos que regem as instituições de classe, as iniciativas de economia solidária e as cooperativas que se apresentam como contrapontos ao desenvolvimento de um capitalismo selvagem que já começa a demonstrar sua fragilidade sob a forma de crises econômicas e éticas que perfazem o panorama da política nacional e internacional.

Pensar deve, então, tornar-se mudança!

Referencial Teórico

Ao propor uma reflexão sobre Educação a Distância é imprescindível uma visita à obra do Professor Pierre Levy. Este autor apresenta uma discussão profícua sobre temas de interesse para este trabalho, como: Educação Aberta e a Distância, Ciberespaço e Cibercultura. Em suas reflexões, Levy apresenta de maneira primorosa os desafios que a Educação a Distância online deve enfrentar, no sentido de criar novos modelos educacionais que possam favorecer a aprendizagem coletiva, pela sua estreita ligação com as Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Dessa maneira, o autor propõe reconstruir modelos educacionais que possam atender aos desafios do tempo presente, apresentando inclusive um discurso pautado na prática em torno das ferramentas midiáticas e de interação disponíveis

na *web*. Algumas obras podem contribuir para a construção deste trabalho, dentre elas: “O que é o Virtual?” (1996), “Cibercultura” (1999) e “A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço” (2000).

Outra referência importante são os trabalhos acadêmicos da professora Maria Luiza Belloni, que será o nosso “link” com a realidade brasileira. Por meio de suas obras, ela apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil, além de discutir as modificações na prática pedagógica advindas da apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação, no contexto escolar. Sua reflexão torna-se extremamente pertinente pela análise que estabelece do uso das tecnologias dentro do que ela chama de Sociedade do Espetáculo, termo originariamente cunhado por Debort. Destaca-se como obras fundamentais para este trabalho as seguintes: “Educação a Distância” (1999), “O que é mídia Educação” (2001) e “A formação na Sociedade do Espetáculo” (2002). Na mesma linha seguem as reflexões de Vianney, Torres e Silva, na obra “A Universidade Virtual no Brasil” (2003) e Vianney e Torres na obra “A educação superior virtual na América Latina e no Caribe” (2005). Com destaque para esses autores, pretende-se traçar o panorama dos desafios da Educação a Distância.

Contribuições relevantes também nos traz a pesquisadora da UFRJ, Edméa Santos que reflete largamente sobre a docência nos ambientes *online* e soluções didáticas para Educação na Cibercultura. Dentre as obras da autora damos destaque para a sua Dissertação de Mestrado, intitulada “O currículo e o digital: Educação presencial e a distância” (2002) e a tese de Doutorado sobre “Educação online” (2005). Além das obras “Docência na Cibercultura” (2007), “A metodologia da webquest interativa na educação online” (2008) e “A informática na educação antes e depois da Web 2.0” (2010). Suas reflexões levam a um entendimento mais amplo da docência perante os avanços do mundo da cibercultura através de críticas e análises do desenvolvimento histórico das TIC’s, principalmente no Brasil.

O autor Pedro Demo traça o itinerário de como uma visão tecnicista (baseada no pensamento linear, no instrucionismo) pode levar ao uso equivocado do que ele denomina de “nova mídia”. Este itinerário passa pela percepção crítica de Paulo Freire (2005) e sua busca pela emancipação do sujeito; por uma visão mais biológica e crítica à inteligência artificial estabelecida por Maturana e Varela (1995) e por Gödel (apud DEMO, 2001) e sua definição da não-linearidade do mundo dos significados simbólicos. Baseado nestes críticos, Demo denuncia as manifestações

do instrucionismo nos recentes processos de educação no ciberespaço, em suas obras “Complexidade e Aprendizagem” (2002), “Conhecimento e aprendizagem na nova mídia” (2001), “Política social do conhecimento” (2000) e “Educação e conhecimento” (2002).

Com a autora Andrea Cecília Ramal pretende-se estabelecer o recorte das reflexões propostas pensando no desenho didático do curso que se manifesta por meio do desenho instrucional, termo que é paradoxalmente impróprio dentro desta discussão, mas que no contexto da autora representa um esforço em

projetar os caminhos possíveis de navegação para que o usuário construa ativamente o conhecimento, selecionando para isso os meios tecnológicos mais adequados, concebendo atividades pedagógicas e avaliando permanentemente a sua utilização. (RAMAL, 2001, p.15).

Aqui será estabelecida a discussão mais específica sobre os materiais digitais utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem. Além de vários artigos e contribuições em obras organizadas por outros autores, Ramal contextualiza as discussões que estabelece nas obras: “Ler e escrever na cultura digital” (2000) e principalmente na obra “Educação na Cibercultura: Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem” (2002).

Diante desse quadro, com um viés mais diagnóstico, propõe-se como contribuição inovadora as perspectivas dos autores Lucila Pesce, Marco Silva e Adriana Bruno que apontam caminhos didáticos para a elaboração de ações em EaD *online* que rompam com uma concepção instrucionista e que apresentem soluções em materiais digitais que favoreçam a Interatividade e/ou a interação digital. A interatividade tem uma ligação muito estreita com o diálogo. Por isso se faz necessário refletir sobre a possibilidade de aproximação conceitual entre os autores, sem desconsiderar as especificidades inerentes a cada abordagem.

Destacam-se como obras de essencial importância para essa pesquisa, de Silva “Sala de aula interativa” (2003) e “Educação online” (2003) onde figura como organizador. Em Bruno destaca-se a tese de doutoramento pela PUC-SP intitulada “A Aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática *online*.” (2007), e artigos, dentre os quais o elaborado para o painel “Desenho Didático em Educação *online*” organizado por Silva (2008) para o XIV ENDIPE intitulado “Didática online: contribuições para o desenho didático em ambientes

digitais de aprendizagem.”. Em Pesce destaca-se a tese de doutorado intitulada “Dialogia Digital: em busca de novos caminhos à formação docente em ambientes” (2003) e a dissertação de mestrado “Rede de papéis: contribuições telemáticas à formação do leitor crítico” (1999), ambas defendidas junto à Pontifícia Universidade de São Paulo. Além do capítulo “Educação a distância: novas perspectivas à formação de educadores” (2002) e o livro “Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas” sob sua organização.

A centralidade de nossa discussão se dá com base no pensamento de Paulo Freire, com destaque para as obras “Pedagogia do Oprimido” (2005), “Pedagogia da Autonomia” (2011a) e “Extensão e comunicação” (2011b) que auxiliaram na busca por um conhecimento mais profundo em torno dos termos dialogicidade e autonomia. Estas reflexões são centrais para a hermenêutica em torno dos instrumentos para a avaliação dos cursos a distância elaborados pelo MEC.

Por meio deste arcabouço teórico buscamos apontar as possibilidades conceituais que podem guiar a produção de materiais didáticos digitais de maneira a estabelecer uma passagem do instrucionismo à interatividade por meio de estratégias concretas na elaboração do desenho didático de materiais digitais para EaD.

1 - Estado da Arte – O desenho didático de cursos on-line e o designer instrucional de Ambientes Virtuais de Aprendizagem: o que se encontra na literatura acadêmica brasileira?

O autor deveria morrer depois de escrever. Para não perturbar o caminho do texto. (Umberto Eco)

Ao iniciarmos um trabalho apaixonado de dissertação, nosso intuito é logo correr para anunciar ao mundo as novidades presentes em cada ideia defendida. A cabeça fomenta sonhos de encantar plateias, escrever livros e ser reconhecido como uma autoridade no assunto. Pensamos ser por esses motivos que a revisão de literatura ou o desenvolvimento do Estado da arte se situa logo no período inicial da pesquisa. É esta revisão que nos traz ao chão novamente, que nos mostra as limitações, não para nos ‘podar’, mas para indicar quais rotas ainda precisam ser abertas. É este estudo que nos transforma de caminheiros em bandeirantes. Deste modo, em articulação com os levantamentos realizados anteriormente, apresentamos as pesquisas que versam sobre a temática aqui investigada de modo a situá-la no contexto científico.

Para o autor Cláudio de Moura Castro, que tão poeticamente apresenta assunto tão áspero como a metodologia, “deve haver não apenas familiaridade, mas intimidade com o assunto” (2006, p. 180) e essa intimidade só é possível através de um conhecimento sobre o que já foi produzido na área sobre a temática em estudo. Nas palavras do autor:

É preciso especial atenção com a literatura recente. Por razões que nada tem de acidentais, se estamos explorando a fronteira do conhecimento, podemos esperar que os colegas realizem trabalho semelhante. Podem complementar nosso esforço, abrindo portas, mostrando falsos caminhos. Mas podem também mostrar que não diremos nada de novo ou relevante se seguirmos por esse ou aquele caminho. Ou então podem nos preceder com uma pesquisa que torna a nossa redundante. [...] No fundo é preciso pensar longamente sobre o problema, dormir com ele. Sonhar, se possível. (CASTRO, 2006, p. 181)

Pensamos também que é pela revisão de literatura que delineamos de fato o problema de pesquisa, é durante esse processo que o projeto de pesquisa se reescreve inúmeras vezes, muda constantemente, torna-se outro. Isto pelo fato de

encontrar várias vozes, amigos, alunos, interlocutores, críticos, inquisidores em meio a textos monocromáticos, resumos, e arquivos pdf².

Heráclito de Éfeso, filósofo pré-socrático do séc. V a. C. coloca na oposição dos contrários³ (quente-frio, acima-abaixo, longe-perto,...) a grande possibilidade de entendimento do mundo que nos cerca. Foi preciso estar perdido no início desta pesquisa para que se pudesse encontrar o caminho a seguir, e foi pela revisão de literatura, pelo silêncio da escrivinha e pela lentidão da barra de rolagem que se delineou o processo de construção da pesquisa tão bem apontado por Umberto Eco no Pós-escrito a O Nome da Rosa, onde se lê:

Quem escreve (quem pinta, esculpe, compõe música) sempre sabe o que está fazendo e quanto isso lhe custa. Sabe que deve resolver um problema. Pode acontecer que os dados iniciais sejam obscuros, pulsionais, obsessivos, não mais que uma vontade ou uma lembrança. Mas depois o problema resolve-se na escrivinha, interrogando a matéria sobre a qual se trabalha – matéria que possui suas próprias leis naturais, mas que ao mesmo tempo traz consigo a lembrança da cultura de que está embebida (o eco da intertextualidade). (ECO, 1985, p. 13)

Nosso tema, por se tratar de um tema fronteira entre áreas, apresenta certa dificuldade quando da busca nos motores acadêmicos de pesquisa. Foi preciso escolher termos que nos pudessem dar um retorno direto e objetivo no que concerne ao desenho didático de cursos *online* e sua relação com a produção dos materiais digitais, bem como foi preciso uma seleção minuciosa de forma a destacar principalmente as abordagens de cunho mais pedagógico em detrimento de abordagens mais tecnológicas. Diante disso, escolhemos como termos de pesquisa “*Design* instrucional” e seus variantes, “Desenho didático” e “Ambientes Virtuais de Aprendizagem”. Nossa pesquisa focou as produções indexadas no Banco de Teses da Capes, nos artigos da base *Scielo*, nas comunicações apresentadas pelo GT16 da Anped e nas produções relacionadas ao tema de renomados autores da área que por mérito e por serem necessários serão nossos interlocutores durante todo esse texto.

² *Portable Document Format*.

³ “Tudo de faz por contraste; da luta dos contrários nasce a mais bela harmonia” (SANTOS, 2001, p. 90)

Nossa apresentação das pesquisas encontradas tratará, então, do (1) *Design* Instrucional; das pesquisas que apresentam a relação deste com o (2) desenho didático e das pesquisas em torno de (3) Ambientes Virtuais de Aprendizagem que toquem na questão do uso metodológico desses ambientes.

Ao se tratar do tema *Design* Instrucional é necessário passar pelas ricas contribuições de Filatro. Em sua dissertação de mestrado (2003), que posteriormente foi transformado em um livro com viés bem prático, a autora apresenta o conceito de *Design* Instrucional Contextualizado fazendo notar, através de uma pesquisa teórico-prática, que as potencialidades da internet, ao serem aplicadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), podem superar formas estáticas de ensino fazendo emergir experiências autênticas de aprendizagem. Após trazer ao cenário brasileiro o *Design* Instrucional Contextualizado, em sua Tese de Doutorado defendida na USP (2008), a autora busca sua concretização prática no modelo de *Learning Design*, um exemplo bem claro de *Design* Instrucional ligado ao preceitos da Web 2.0, trazendo a lume que as interações entre as tecnologias e as teorias pedagógicas podem apresentar resultados que rompem com o instrucionismo característico de alguns modelos anteriores de *Design* Instrucional. Suas pesquisas apontam ser necessário uma adequação aos parâmetros ligados ao *E-learning* 2.0 que se baseia no uso da Web como plataforma que conjuga vários elementos como *folksonomia* (indexação de informações), redes sociais, *wikis* e tecnologias da Informação e da comunicação.

A pesquisa de Nunes (2008) sobre um documento auxiliar do profissional *Designer* Instrucional denominado “Projeto Instrucional” revela, em uma experiência de *E-learning* corporativo, as discrepâncias possíveis entre o projetado e o executado no que concerne à produção de objetos de aprendizagem (OA)⁴, bem como apresenta soluções plausíveis que minimizem este distanciamento favorecendo, por vias práticas, a boa execução do *Design* Instrucional de um curso *on-line*.

⁴ Componentes instrucionais que podem ser reutilizados várias vezes em diferentes contextos de aprendizagem. Além disso, objetos de aprendizagem são geralmente entendidos como entidades digitais disponibilizados através da Internet, o que significa que qualquer número de pessoas possa ter acesso e utilizá-los ao mesmo tempo (ao contrário da mídia tradicional de ensino, como as fitas de vídeo, que só podem ser usadas em um lugar de cada vez). Além disso, aqueles que incorporam objetos de aprendizagem podem colaborar com novas versões. Estas são diferenças significativas entre os objetos de aprendizagem e outros meios instrucionais que existiam anteriormente.

Já em Pinto (2003), em dissertação de mestrado defendida na UCP, vemos que o *Design* Instrucional de cursos *online*, e, por consequência, de seus materiais deve passar por pesquisa que busque identificar quais teorias pedagógicas mais atenderiam aos alunos. No caso em estudo pela pesquisadora foi identificado que as teorias de Lévy Vygotsky atenderiam ao esperado pelos participantes do curso que envolveu professores da segunda etapa do ensino fundamental em uma proposta de formação continuada.

Ainda no contexto das pesquisas que tratam sobre o *Design* Instrucional, mesmo não sendo o foco de nossa pesquisa, cabe ressaltar o montante de pesquisas sobre o tema vinculados à programas de pós-graduação nas áreas de *Design* e de Engenharia da produção. Destarte às questões específicas das áreas, fica claro, em muitos trabalhos, questões que envolvem o uso não otimizado das ferramentas informáticas em cursos *online*, bem como a importância do planejamento para a produção. Pensamos que, por tratarem de questões de áreas fronteiriças no que concerne a produção de materiais educacionais, estes trabalhos podem apontar subsídios que auxiliem os profissionais da educação em sua prática de docentes *online*. Dentre estes trabalhos destacamos, na área do *design*⁵ a produção de Mauro (2008) que aponta que os materiais *online* não exploram de maneira satisfatória os recursos da Hipermídia⁶ em favor do engajamento dos alunos. Bem como a pesquisa de Lucena (2008) que trata da transposição de recursos didáticos para cursos *online* focados na acessibilidade de deficientes visuais. Ainda em destaque ressaltamos a pesquisa de Martins (2001) que foca na importância de um *feedback* colaborativo sobre a usabilidade dos materiais digitais *online* por parte de seus usuários diretos (discentes e docentes) para um constante aprimoramento e otimização de tais materiais.

Na área de Engenharia da Produção⁷ destacamos os trabalhos de Pinheiro (2002) que apresenta de forma clara os passos para a implementação de um projeto de *Design* Instrucional para materiais digitais em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Bem como a produção de Araújo (2009), na qual a pesquisadora

⁵ Principalmente os vinculados ao programa de Pós-Graduação em *Design* da PUC-RIO.

⁶ Uso de várias mídias em suporte educacional.

⁷ Principalmente os vinculados aos programas de Pós-Graduação das Universidades Federais de São Carlos (UFSCAR) e de Santa Catarina (UFSC).

aponta a importância de estratégias que evidenciem uma aprendizagem colaborativa e significativa dos alunos baseada na taxonomia de Bloom.

As pesquisas envolvendo o desenho didático de cursos *online* também nos apontam caminhos a serem descobertos e foram foco de nossa revisão de literatura. Entendemos aqui “Desenho Didático” como sendo um conjunto de materiais e ferramentas que integram estudantes e professores e que, a partir do diálogo, desenvolvam competências, habilidades e atitudes que possam colaborar na construção do conhecimento. Em sua tese de Doutorado, junto a PUC-SP, a pesquisadora Bruno (2007) apresenta seus resultados em pesquisas que envolviam cursos *online* e a andragogia que apontam para a complexidade envolvida nos processos de ensino-aprendizagem no que concerne a atores, meios e estratégias de forma a estabelecer rico material para a elaboração de Desenho Didático de cursos *online*, o que abarca diretamente os materiais digitais. Já a pesquisa de Araújo (2007) destaca, através de um estudo de caso, que o desenho didático de cursos *online* não é uma simples articulação de intenções docentes com os dispositivos e ferramentas tecnológicas, mas é antes de tudo um desenho educativo muito complexo e que requer um reconhecimento mais amplo por parte dos atores envolvidos, seja no campo educativo, seja no campo tecnológico.

O interesse em torno dos materiais digitais para cursos *online* também aparece nas pesquisas envolvendo os Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Dentre os termos pesquisados é esse o que apresenta mais resultados nos motores de busca acadêmicos e foi preciso identificar aqueles que perpassariam a temática material didático como a pesquisa de Santos (2005) que evidenciou, através de uma pesquisa formação, as potencialidades comunicativas de um AVA quando utilizado em consonância com teorias pedagógicas que atendam à complexidade nas relações de ensino-aprendizagem. Pensando no tema da autoria, Ricardo (2005) propõe em sua pesquisa que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são um espaço privilegiado para o favorecimento da autoria discente, o que ficou evidenciado, principalmente, nos fóruns de discussão e no trabalho final.

Fileno (2007) busca estabelecer em sua pesquisa qual o perfil mais adequado ao docente *online*. Através dos critérios da usabilidade e da experiência do usuário compreendeu que as professoras envolvidas na pesquisa desenvolveram-se como leitoras imersivas e apresentaram um perfil condizente com a prática *online*, pois conjugavam a sua formação com a sua experiência na cultura digital da internet.

Na mesma esteira o trabalho de Oliveira (2007) buscou pensar a inclusão digital dos docentes de cursos superiores para a lida com a docência *online*. Como conclusão a pesquisa apontou a necessidade de formação continuada na área para favorecer o pleno desenvolvimento da Modalidade EaD *online* que, como aponta a pesquisa, tem em si grandes contribuições para o desenvolvimento educacional brasileiro. Esta experiência teve como campo de pesquisa um curso de desenvolvimento de Materiais Didáticos para a EaD desenvolvido pela Universidade Federal de Alagoas.

A pesquisa de Pinho (2008) refletiu, especificamente, sobre o material didático para Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Os resultados apontam que a elaboração de material didático para a aplicação em AVAs deve conjugar diferentes mídias e levar em consideração o aluno nas suas especificidades.

No Grupo de Trabalho – 16 da ANPED, denominado “Educação e comunicação”, podemos encontrar as valiosas contribuições de Pesce (2010; 2008; 2007) sobre a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem na formação de docentes. No trabalho intitulado “Educação a Distância e formação de educadores: a contribuição dos desenhos didáticos dialógicos”, Pesce (2007) aponta, através de um itinerário que passa por Habermas, Bakhtin e Paulo Freire, que o desenho didático de cursos de Educação a Distância *online* devem proporcionar uma experiência dialógica que gere a emancipação do indivíduo, o que não condiz com o determinado pelas políticas públicas nacionais e pelos parâmetros internacionais que pensam a lógica da educação a distância numa perspectiva ligada a racionalidade do projeto neo-liberal. Já em seu trabalho intitulado “A problemática do tempo nos programas de formação docente online”, Pesce (2008) estabelece uma crítica que parte de uma reflexão filosófica sobre as diferenças entre o tempo Cronos (do relógio e dos calendários) e o tempo Kairós (tempo vivido) para propor que os cursos, através de atitudes práticas, repensem uma harmonia maior entre as duas perspectivas visando uma melhor formação do sujeito. No artigo intitulado “Os recursos de linguagem como contribuição à construção de sentidos entre formadores e professores universitários em formação no contexto digital” Pesce e Vizontim (2010) apresentam, através de um estudo de caso, as contribuições para a formação docente de uma formação realizada através do contexto digital e para o contexto digital. O estudo revelou que a questão é ampla e perpassa vários fatores como: desenho didático de formação, os recursos a serem utilizados, o envolvimento

dos docentes e a proposta de trabalho do formador. A pesquisa apontou a importância de se possibilitar aos docentes uma experiência com as interfaces digitais, para além do instrumental, em favorecimento da criação de uma cultura do digital.

No mesmo grupo de trabalho, encontramos ainda as contribuições de Schneider e Moraes (2009), no trabalho “A comunicação *online* entre professores e alunos: um estudo da UNISUL Virtual”, destacam que existem elementos que podem gerar frustrações, expectativas, dilemas nos alunos de iniciativas de formação *online* quando não se trabalha em uma perspectiva dialógica.

Na pesquisa “Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural”, Freitas (2009), pesquisadora da UFJF, alerta para o fato de que é a mediação humana (a utilização) que transforma instrumentos tecnológicos em meios de ensino e objetos para a aprendizagem. Sua pesquisa teve como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural de Vigotsky.

O trabalho de Mallmann (2008) sobre a reelaboração de materiais didáticos na modalidade a distância em consonância com as TIC mostrou que isso ocasionou mudanças na Docência Universitária, tornando-a uma docência compartilhada já que torna-se necessário, para um melhor aproveitamento dos materiais digitais nas iniciativas de EaD *online*, a constituição de equipes multidisciplinares.

A avaliação tem sido tema de calorosas discussões, sejam acadêmicas ou informais, e o trabalho de Barreiro-Pinto e Silva (2008) que trata da transposição de procedimentos de avaliação presenciais para a dinâmica específica da EaD *online* sugere mudanças na concepção dos materiais didáticos digitais no interior dos AVA de maneira a propiciar uma avaliação processual e que possa ser, também, um momento de aprendizagem. As sugestões perpassam um trabalho mais conjunto entre “informatas” e docentes, bem como uma customização das possibilidades pedagógicas das ferramentas informáticas.

Lapa (2007) respaldada no pensamento de Habermas e Paulo Freire, em seu trabalho intitulado “Por uma abordagem da educação a distância que propicie uma formação crítica do sujeito”, conclui que a formação crítica do discente de EaD *online* deve levar em consideração cinco importantes parâmetros, a saber: relacionamento horizontal, o compartilhamento de ideias, a reflexão crítica, a prática social, e a ação política.

Nosso caminhar pelas produções acadêmicas relacionadas à nossa temática de pesquisa nos fez enxergar que ainda se faz necessário pesquisas que definam quais seriam as linhas guias, os parâmetros, as diretrizes para a produção de Materiais Didáticos Digitais, que atendam as características específicas da EaD apontadas pela ainda incipiente legislação pertinente a esta modalidade de ensino, bem como que levem em consideração os critérios de avaliação para a autorização e validação de cursos à distância em sua forma *online*, definidos pelo Conselho Nacional de Educação e que ainda respondam ao desafio de aliar a tecnologia à prática pedagógica sem uma relação de submissão, mas sim de colaboração. Pensamos que aqui se nos aponta um bom caminho de pesquisa e nos livramos da repetição ou da pesquisa desnecessária como apontada no início desta revisão de literatura.

Percebemos que nossa pesquisa é permeada por muitas questões apontadas pelos pesquisadores aqui citados e que estes contribuíram sobremaneira para abrir perspectivas e apontar caminhos ainda desconhecidos. Valeu-nos perceber que a EaD *online* é um intrigante e desafiador campo de pesquisa, amplo e com um viés altamente pluridisciplinar, ao qual pretendemos contribuir com o recorte em torno da produção do material didático digital e as relações pedagógicas, políticas, interpessoais e institucionais que esta produção enseja.

2 - Desenho Didático para a Elaboração de Materiais Digitais para EaD *online*.

Oscar Niemeyer, arquiteto brasileiro reconhecido internacionalmente, sempre quis quebrar com o utilitarismo da arquitetura de sua época. À dureza do concreto armado ele proporcionou a leveza das curvas, a fragilidade das pontas. Antes de qualquer preocupação com a prática suas obras demonstravam um cuidado quase que filosófico com a beleza. Antes de qualquer cálculo vinha a intenção de entender a arquitetura como uma obra de arte. Suas obras sempre tiveram uma relação dialética com os seus fins, ora elas explicavam-nos, ora eram por eles explicadas. Vejamos pelas palavras do próprio Niemeyer:

Quando projetei um bloco em curva, por exemplo, solto no terreno, junto apresentei croquis demonstrando que as curvas de nível existentes o sugeriram; quando desenhei as fachadas inclinadas, da mesma forma as expliquei como destinadas a proteger ou aproveitar a insolação encontrada; quando projetei um auditório, cuja forma poderia lembrar um mata-borrão, foi para o problema da visibilidade interna que apelei; quando criei um sistema de montantes na forma de um 'y', reduzindo-os no térreo e multiplicando-os nos andares superiores, a razão que apresentei foi de economia; quando propus coberturas em curvas, com apoios inclinados nas extremidades, dei como justificativa o problema estrutural do empuxo; quando propus uma solução com curvas e retas, foi para diferenças de pé-direito que recorri... (NIEMEYER, 1998, p. 268).

A intencionalidade de suas criações, por certo, geraram uma grande inquietação entre engenheiros, projetistas, mestres de obras e operários que buscavam transformar os traços de Niemeyer em construções de ferro e concreto.

Percebemos que inquietação parecida acontece, pelo menos pelo que se vê na literatura acadêmica, entre os personagens envolvidos na elaboração de materiais didáticos para EaD. É como se comparássemos os traços inquietantes de Niemeyer às proposições em torno do Desenho Didático de cursos para EaD *online*.

Antes de entrarmos nessa “seara”, é preciso definir o que seria Desenho Didático, para que este seja entendido quanto a sua pertinência em projetos para EaD *online*, bem como sua relação com a produção de materiais Digitais para EaD. Destacamos que trataremos aqui do Desenho Didático relacionado às iniciativas de

EaD *online*, posto que o mesmo termo também diz respeito a outras modalidades de ensino e, também, a outros modelos de EaD. A princípio percebemos que a tensão que reside na questão sobre o Desenho Didático (sua pertinência e validade), se deve à antiga questão em torno da importância da ideia em relação à experiência, a velha questão do idealismo *versus* o empirismo. A nosso ver, o desenho didático, mesmo apontando para a prática está mais próximo do campo das ideias, já que concordamos com Santos e Silva, quando apresentam o Desenho Didático como “**arquitetura** que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem” (2009, p. 275, grifo nosso). O uso da palavra arquitetura segue o pensamento do filósofo alemão Kant que considerava a arquitetura (*Architektonik*) como a arte de conhecimentos múltiplos reunidos sobre uma única ideia (KANT, apud ABBAGNANO, 2000, p. 81). De fato, o Desenho Didático, enquanto arquitetura, se apresenta como uma possibilidade de discurso que a partir de uma única ideia pode reunir uma multiplicidade de conhecimentos.

Esses conhecimentos podem ser expressos pelas várias perspectivas que o Desenho Didático precisa levar em consideração como, por exemplo, os apresentados por Ramal (2003) sob a forma de **princípios pedagógicos** que deveriam nortear o Design Instrucional de cursos e programas de EaD, como:

- Coerência entre os objetivos de cada curso e a abordagem pedagógica;
- Contextualização;
- Ênfase na formação e no desenvolvimento de competências;
- Estímulo da autonomia;
- Aprendizagem significativa;
- Currículo em rede e;
- Abordagem reflexivo-crítica dos conteúdos

Nosso entender é que esses princípios revelam os conhecimentos (perspectivas) que o Desenho Didático deve contemplar, o que talvez esvaziasse os objetivos desse nosso trabalho, mas insistimos nesta pesquisa por pensar que esses princípios devem estar ligados à legislação que avalia as iniciativas formais de EaD e por pensar que a especificação mais atenta à produção de materiais pode suscitar

novas questões. Estes princípios serão apresentados no decorrer deste trabalho ao analisarmos sua ligação com os requisitos legais (autonomia, dialogicidade e linguagem própria) relativos aos Materiais Didáticos Digitais para EaD.⁸

Retomando, podemos dizer que o Desenho Didático seria, então, uma busca em torno dos ideais ou das linhas guias para elaboração de cursos, incluindo aí, seus materiais, atividades, as personagens e seus papéis. O Desenho Didático, guardadas as devidas proporções, poderia ser comparado ao Projeto Político Pedagógico do curso, ou seja, ele orienta as dimensões de formação que o curso deve atender, sua abordagem pedagógica, o papel das tecnologias dentro do curso, bem como as formas de tratamento do conteúdo e as possibilidades de comunicação.

Como são muitas as dimensões do Desenho Didático, faremos o recorte para as questões que este suscita na produção de materiais, pois percebemos que esta nuance, por si só, já aponta questionamentos sobre os alcances e limites do Desenho Didático, bem como já apresenta possibilidades concretas para a elaboração dos materiais. Em nosso entender, o *Design* Instrucional está contido no Desenho Didático e é por este determinado, já que se apresenta como “arquitetura de conteúdos e de situações de aprendizagem para estruturar uma sala de aula *online*, contemplando as interfaces de conteúdo e de comunicação.” (SANTOS; SILVA. 2009, p. 275.). Porém percebemos que muitas vezes é a prática do *Design* Instrucional, a criação dos materiais e as relações no curso que vão definindo como deve ser o Desenho Didático, e é nesse sentido que muitas vezes ele é esvaziado como mera “perfumaria”, ganhando apenas uma versão impressa que nada diz à concretude das ações.

Para mostrar a complexidade que envolve o desenho didático de materiais digitais refaremos o percurso de Santos e Silva (2009) ao apresentar as “três bases essenciais da produção e estruturação dos conteúdos e das situações de aprendizagem”, a saber:

- A equipe de produção interdisciplinar;
- O Hipertexto como estrutura e;

⁸ Instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior criados como especificação aos termos do art. 6o, inciso V, do Decreto no 5.773/2006 pelo Parecer 197/2007 do Conselho Nacional de Educação pelo relator Paulo Monteiro Vieira Braga Barone.

- O Web Roteiro.

2.1 A equipe de produção interdisciplinar.

Freire (2005) já alertava, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, que existia uma dicotomia entre os momentos de produção de uma aula e o “fato aula” em si, que muito mais que temporal, também se apresentava como momentos distintos e desconexos. Essa dicotomia pode acontecer de forma potencializada na EaD *online* pois existe uma separação maior entre a produção e a concretização do ato aprendente. Na EaD *online* a produção é mais complexa, pois além dos requisitos necessários a uma boa aula (presencial, semi-presencial ou a distância) como planejamento, definição de competências, pesquisa, seleção de materiais, organização, planejamento de avaliação, entre outros, conta ainda com a parte de preparação tecnológica destes materiais para a disponibilização *online* que pode envolver somente o trabalho do professor-conteudista e de seus tutores ou o trabalho de uma equipe heterogênea em sua formação e objetivos. Segundo a proposta de Silva e Santos é preciso quebrar com a lógica da transmissão e perceber que o Desenho Didático deve promover uma produção coletiva que abra a possibilidade da autoria aos docentes, a equipe de produção e aos cursistas. Assim posto, “o desenho didático será [...] obra aberta ou proposição estratégica [...] um campo de possibilidade para a construção do conhecimento” (SANTOS; SILVA, 2009, p. 278). A equipe de produção, como apresentada pelos autores, inclui os docentes e os técnicos⁹, sem a exclusão do *Designer Didático (Designer instrucional)* que, conforme defendemos, é um profissional extremamente necessário para a coesão e intercomunicabilidade da equipe¹⁰.

⁹ Termo genérico para identificar os profissionais que atuam mais no campo das criações tecnológicas e seus recursos, como web-roteristas, web-designer’s, programadores.

¹⁰ BERNARDES, Clinger Cleir Silva. A Relevância da linguagem na relação do designer instrucional com o docente online. In: **Revista Ética e Filosofia Política**, Juiz de Fora, n. 14, v. 1, julho de 2011.

2.2 “Pra não dizer que não falei das flores” I – Um Opúsculo sobre a autoria

Um conceito a ser repensado a partir da constituição de uma equipe que prepare os materiais didáticos e as situações de aprendizagem é a autoria. Numa perspectiva mais comumente encontrada na realidade brasileira podemos dizer que, em grande parte das iniciativas presenciais e semipresenciais de Educação formal, quem tem a autoria é o docente, pois ele se torna o centro que irradia os conhecimentos, é o detentor do saber por excelência e portanto autor dos textos ou, se abdica desta função em favor de outros autores, torna-se o autor de rotas e percursos a serem seguidos, selecionando o que e como deve ser lido. Nas palavras de Freire, quando critica a educação bancária, temos que

A concepção e a prática da educação que vimos criticando [Educação Bancária] se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (2005, p. 73)

Reafirmando esse entendimento, destacamos as posições de Rumble (1986, p.88) ao destacar as características da EaD, por entender que na produção de Materiais numa perspectiva mais industrial (com fases de produção) nem sempre é fácil de combinar as atividades relativas a criação no desenvolvimento do curso a um sistema de produção rigidamente programada, pois os educadores tem um alto grau de autonomia no seu trabalho do dia a dia e se ressentem da perda de autonomia que está implícita em numa rotina de produção mais regularizada. Isto levanta problemas no relacionamento interpessoal tanto dentro do grupo produtivo

quanto entre grupos, o que exige uma abordagem mais humana dos gestores para que o entendimento possa ser alcançado¹¹.

Concordamos com Keegan (apud BELLONI, 2003, p. 79), ao defender que em EaD quem educa é a instituição. Ora, se quem educa é a instituição parece-nos claro que a autoria também deve ser da instituição, ou seja, dos atores que participam da “trama” de construção das iniciativas e materiais que visam o ensino e a aprendizagem dos alunos, aí incluídos os conteudistas, os professores-tutores e os técnicos. É uma autoria coletiva, que reflete uma nova concepção de docência que Mill chamou de Polidocência. Em suas palavras:

Antes, no trabalho docente tradicional, [os docentes] ainda podiam minimamente ser considerados ou comparados aos artesãos, que dominam grande parte (ou todo) das etapas necessárias à elaboração do seu trabalho. Agora, no teletrabalho docente, essa realidade é, necessariamente, inexistente. A “totalidade” do trabalho docente foi dividida tecnicamente em várias parcelas e atribuídas a trabalhadores distintos, de modo interdependente [...] essa equipe “colaborativa” de trabalhadores da docência da educação a distância foi denominada de polidocência. (MILL, 2006, p. 184)

Desta maneira, a constituição de uma equipe de trabalho interdisciplinar para o trabalho com a EaD *online* coloca na Instituição, e não mais no docente, a promoção dos cursos e a responsabilidade pelo Material Didático. É preciso, portanto, que o docente faça parte da Instituição no sentido de que a produção do material, bem como as outras atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem sejam coletivamente pensadas. Para um melhor entendimento sobre o que seria o Desenho Didático, podemos relacionar, de modo análogo, a produção de materiais didáticos digitais de EaD *online* às produções das grandes escolas cinematográficas mundiais. Ao vermos um filme Hollywoodiano percebemos claramente que eles são mais dinâmicos que a maioria dos filmes europeus, guardadas as devidas

¹¹ It is not always easy to match the relatively creative activities of course development to a rigidly scheduled production system, while many educators, used to a high degree of personal autonomy in their day-to-day work, resent the loss of autonomy that is implicit in such regularised and task differentiated systems. For some the environment proves stress lid. This raises problems of interpersonal behaviour both within the productive group and between groups that require a more human-relations approach to management if understanding is to be achieved. (RUMBLE, 1986, p. 88)

especificidades e abordagens. Conforme José de Souza Miguel Lopes, são características das produções Hollywoodianas:

- Envernizamento da realidade;
- Uma psicologia rudimentar baseada na divisão entre bons e maus e na ilustração de heróis e super-heróis positivos;
- Essa concepção tem como corolário o realce exacerbado do individualismo;
- A complacente exposição das frustrações;
- A ambigüidade ideológica;
- A manipulação das emoções;
- A falsificação histórica;
- Ao invés de adotar uma visão política séria, criou uma "estética" falsa;
- A opressão da mulher;
- O racismo;
- Inculcação e conseqüente imunização contra a violência;
- O primitivismo e a inverosimilhança das situações. (LOPES, 2007, p. 14)

Podemos dizer, novamente de modo análogo, que esse é o desenho didático dos filmes a serem produzidos por Hollywood. Estas características aparecem na maioria dos filmes, mas de modo algum tira o brilhantismo dos Diretores, a beleza da fotografia, a riqueza de efeitos especiais. Podemos dizer, que cada membro da equipe de produção do filme (Diretores, câmeras, editores, cenógrafos, etc.) exerce a sua autoria, e não a perde nem para as determinações do cinema Hollywoodiano, nem para a genialidade de seus diretores. Cabe ressaltar que tal analogia não significa o enaltecimento do modelo hollywoodiano e nem uma comparação com as produções europeias, asiáticas etc, mas uma ponderação acerca dos movimentos que envolvem essa produção e seus desdobramentos.

O docente, de forma similar ao diretor e/ou ao roteirista, exerce a sua autoria. Ele tem uma trama (o conteúdo e as relações de ensinagem) para ser apresentada que se articula com a filosofia da instituição de ensino (Desenho Didático) e que conta com uma equipe de produção para se concretizar/viabilizar (Designers,

programadores, web-roteiristas, desenhistas, etc.). Ele não perde sua autoria, ela se ressignifica, se torna co-autoria, uma autoria partilhada. Precisaremos pensar em uma lógica de créditos, ou seja, o texto é do professor, a organização em telas do web-roteirista, a organização da disposição didática dos conteúdos do Designer instrucional, as funcionalidades dos programadores e o produto final da instituição, que congrega todos estes autores. Falamos, portanto, em coautoria em sua potência máxima, visto que, ainda que cada membro seja responsável por um segmento dessa produção, todos estão implicados nesse processo. Dito de outro modo, estima-se que todos participem efetivamente da produção de cada segmento, interatuem com seus pares e, portanto assumam-se como coautores, não somente do que lhe cabe especificamente, mas do todo. Seria a coautoria da coautoria.

Nesta nova configuração, podemos falar que cada membro da equipe de produção irá, numa relação dialética com seus pares, apresentar quais recursos, estratégias, mídias e tecnologias poderão ser utilizadas, para que os Materiais Didáticos Digitais não sejam apenas formas de disponibilização do conteúdo, mas passem a ser experiências concretas de Ensino, termos que empregamos pois

Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional, como única forma de explicitar os conteúdos, é que se inserem as estratégias de ensino. (ANASTASIOU, 2011, p. 4)

Nossa interpretação da opinião de Mauri e Onrubia é de que, para os autores, a elaboração de conteúdo, e não somente a disponibilização, é tarefa que o docente compartilha com outras pessoas que compõem a equipe de produção de Materiais Didáticos Digitais para EaD *online*. Confrontemos:

O professor é visto fundamentalmente como um *designer* de propostas de aprendizagem cuja qualidade, baseada no aproveitamento das possibilidades que as TIC oferecem para o desenvolvimento de novos materiais, explica os resultados do aprendizado. No desenvolvimento desta tarefa, que o professor pode

dividir com outros profissionais (*designers*, programadores, etc.), é possível utilizar numerosos recursos e ferramentas para a elaboração de conteúdo, alguns deles desenvolvidos especialmente para a educação virtual. (2010, p. 121).

Fica o desafio de superarmos o discurso cêntrico em torno da figura do docente, que talvez remonta a um ideal jesuíta que nos acompanha desde nosso período enquanto colônia, em prol de um discurso e prática mais conectados aos ideais da Web 2.0 e suas possibilidades de compartilhamento e cooperação. É preciso superar o discurso que coloca a ênfase na figura do professor e não no seu trabalho. Especialistas em saberes precisam ser também pessoas que saibam dar a sua contribuição e entender que sua parcela segue um projeto que visa ações coletivas, seguem um Desenho Didático que prima pela formação de uma equipe de trabalho interdisciplinar. O conteudista não perde sua autoria, mas a tem resignificada e ampliada pela autoria que os técnicos, os tutores e os alunos irão conceber, ao manusearem os conteúdos, seja para deles fazerem novos conteúdos ou novas aprendizagens. O que garante a integridade é justamente um Desenho Didático bem definido pela Instituição promotora, que não deve ser imposto de cima para baixo, mas coconstruído, que possa ser resignificado para a prática de cada membro da equipe em suas especificidades. Por isso, para se realizar efetivamente, o desenho didático deve ser concebido de forma a expressar os anseios de todos os integrantes da equipe de produção. O que só será possível por meio de uma ação conjunta dos membros da instituição, a partir dos saberes e experiências de cada membro. Ora, uma nova tecnologia pode suscitar novas concepções didático-pedagógicas. Um novo olhar didático-pedagógico pode suscitar outros usos para tecnologias já utilizadas ou o seu desdobramento. O Desenho Didático não é estático, é dinâmico e se reconstrói. Essa talvez seja a grande diferença entre a produção de materiais e a produção cinematográfica à que relacionamos anteriormente. A nosso ver, o desenho didático diz respeito a um curso, segue a 'filosofia' da instituição, mas deve ser pensado para cada curso, pois variam os objetivos, público, corpo-docente e etc.

2.3 O Hipertexto como estrutura.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem representam hoje um processo de tentativa de formalização das relações entre os saberes na grande teia de possíveis ligações (*links*) que representa a internet. O Hipertexto surge como um desafio a organização do conhecimento e a aprendizagem, sendo assim, torna-se um desafio a EaD *online*. Como controlar um ambiente dominado por *links*? É preciso controlar? Como pensar relações de aprendizado ante a diversidade de opções possibilitadas pelo hipertexto e suas ligações?

O assombro diante do hipertexto assemelha-se ao assombro do jovem Adso diante do labirinto, na célebre obra de Umberto Eco, imortalizada no cinema, intitulada “O Nome da Rosa”¹². O que se percebe é que cada nova entrada no labirinto, representa para a personagem um novo e desconhecido caminho que pode levar a uma série de desventuras, da mesma forma que, o acesso a um link pode levar a tantas outras possibilidades de informação que é necessário repensar o seu papel para a EaD *online*.

Apreende-se do discurso entre Adso e seu mestre Wilhem, ao saírem do labirinto, uma pista e partimos desta para estabelecer nossa reflexão sobre o hipertexto e o Desenho Didático.

Voltamos para trás, caminhamos durante quase uma hora, renunciando a saber onde estávamos. A certa altura, Guilherme decidiu que estávamos derrotados [...] Enquanto nos lamentávamos pelo miserável fim da nossa bela empresa, encontramos inopinadamente a sala de onde partia a escada. Agradecemos com fervor ao céu e descemos com grande alegria. [...] O ar belíssimo da noite pareceu-me um bálsamo divino. As estrelas brilhavam à nossa volta, e as visões da biblioteca pareceram-me bastante longínquas.
- Como é belo o mundo e como são feios os labirintos! – disse [Adso] aliviado.

¹² Romance de estreia do crítico literário italiano, 'O nome da rosa' é uma narrativa policial ambientada em um mosteiro da Itália medieval. A morte de sete monges ao longo de sete dias e noites desencadeia a ação. Crônica da vida religiosa e dos movimentos heréticos do século XIV, esta obra foi bem recebida pela crítica e pelo público, tanto na literatura como em sua adaptação para o cinema. Fonte: Site Livraria Cultura

- **Como seria belo o mundo se houvesse uma regra para andar nos labirintos** - respondeu o meu mestre. (ECO, 2009, p. 134, grifo nosso)

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem visam uma organização em torno do emaranhado de possibilidades advindas com o surgimento do hipertexto, pois expressam dentro do caos uma possível ordem baseada no conceito de comunidade aprendente. Ao motivar a interação na plataforma deve-se buscar gerar a autonomia, na acepção sociológica do termo, onde a autonomia é tomada como a capacidade de estabelecer com liberdade suas próprias leis e normas. Tem-se claro que a autonomia difere muito do autodidatismo, processo que independe da interatividade entre os membros de um determinado AVA, apesar de ter como base de pesquisa o conhecimento construído pelo social.

Ao entrar no Ambiente Virtual de Aprendizagem, passa-se a criar junto com os outros participantes as leis e normas que irão gerir aquele espaço. São as críticas, as dúvidas e as contribuições dos participantes que vão criando um caminho no labirinto. São os usuários do hipertexto que vão criando sentidos, formulando intertextos, estabelecendo contextos. Nesse sentido, o Desenho Didático deve, de acordo com Lemos,

estruturar links com textos, imagens, sons, palavras, páginas, gráficos, etc. E para a elaboração de conteúdos de aprendizagem deverá contemplar princípios do hipertexto eletrônico como usabilidade (fácil acesso à informação, navegabilidade intuitiva), multivocalidade (vários pontos de vista), intratextualidade (conexões no mesmo documento), intertextualidade (conexões com outros documentos), multilinearidade (leituras sem hierarquias) (1999 apud SILVA; SANTOS, 2009, p. 279)

Estabelecer intenção e direção no uso de hipertextos, é um dos objetivos que percebemos para a importância do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem. Mas, ainda assim, isso não impede que a 'ensinagem' se dê na interação das múltiplas leituras e releituras feitas pelos docentes, técnicos e pelos alunos.

O que se percebe é que os AVA são uma microrreprodução dos recursos disponíveis na Internet e que, mesmo sem o uso de AVA é possível estabelecer um

processo de aprendizagem *online*. Fóruns, chats, textos, hipertextos, imagens, vídeos e sons já fazem parte do cotidiano da internet e são realidades muito próximas à maioria dos alunos, posto que esses recursos já são amplamente utilizados.

Cabe à equipe de desenvolvimento de Materiais Didáticos para EaD *online* possibilitar a interligação dos recursos multimídia e pensar o uso e a interação desses recursos, de forma a privilegiar os objetivos pedagógicos de cada curso.

2.4 O Web-roteiro

Uma dúvida que muito frequentemente perpassa as discussões em torno do Desenho Didático diz respeito à aplicabilidade prática ou às formas como ele pode se concretizar nos Materiais Didáticos Digitais. No nosso entender, grande parte desta dúvida está relacionada ao fato de, normalmente, os questionadores esperarem uma resposta única, uma receita, uma série de especificações. A princípio, a impossibilidade de uma resposta única se deve ao fato de existirem diversas configurações de cursos em EaD *online* com objetivos tão diversos quanto. A partir da reflexão de Filatro (2008, p. 19), ao refletir sobre os modelos de *Design Instrucional*, podemos inferir as concepções de Desenho Didático ligadas a cada um destes modelos. Vejamos:

Design Instrucional Fixo – Neste modelo, os materiais produzidos seguem uma lógica de pré-produção baseada em respostas automatizadas para os alunos através de **produtos** altamente atrativos visualmente, com um alto grau de navegabilidade e usabilidade. Podemos dizer, concordando com Filatro, que o Desenho Didático envolvido nesta abordagem tem como base uma separação entre as fases de concepção e execução, ainda a não participação ou a participação mínima do educador e o fato de estar direcionado às massas.

Design Instrucional Aberto – Neste modelo, os materiais são criados, refinados e modificados durante o seu uso, a partir de opções básicas pré-definidas. As mudanças acontecem a partir do *feedback* dos alunos. O Desenho Didático

envolvido nesta abordagem tem como base o foco na aprendizagem e não nos produtos, a personalização e a contextualização.

Design Instrucional Contextualizado – Neste modelo, busca-se produzir uma série de materiais no estilo de objetos de aprendizagem que serão conjugados com uma dose de personalização no decorrer do curso. É uma busca de equilíbrio entre a automatização (DI Fixo) e a contextualização (DI Aberto). O Desenho Didático envolvido nesta abordagem tem como base o conceito de inteligência coletiva que pode ser entendido, a partir de Levy, como

uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências [...] a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas (1999, p. 28).

No modelo acima referido, ainda se destaca características da Web 2.0 como as redes sociais e a convergência.

Convergência, em um primeiro momento, tecnológica, na medida que os dispositivos e aplicativos de acesso a estas redes de informação e comunicação se aproximam, mesclando-se e abrindo novas possibilidades de uso. Mas convergência também de contexto, conforme a educação vê seu tradicional espaço de atuação compartilhado por estes processos informais de acesso aos bens culturais, marcados pela lógica de atuação em rede e de colaboração. (SABBATINI, 2011, p. 1)

Estes modelos de Design Instrucional, bem como as concepções de Desenho Didático inerentes a eles podem coexistir, mas, geralmente, como consequência de uma reflexão maior sobre as práticas de EaD *online* e de um maior planejamento, percebemos que a dinâmica dos cursos acaba por fazer pender mais para uma ou outra concepção e um ou outro modelo de Design Instrucional.

Na perspectiva de se pensar as implicações empíricas do Desenho Didático, Silva e Santos (2009) propõem o web-roteiro, como possibilidade de dar concretude ao Desenho Didático e favorecer tanto o uso de uma perspectiva mais hipertextual,

como a constituição efetiva de uma equipe interdisciplinar que exerça sua interdisciplinaridade de forma efetiva. De acordo com os autores,

o desenho didático se estrutura inicialmente no web-roteiro, ou seja, na sistematização hipertextual das temáticas de um curso com seus conteúdos e situações de aprendizagem. (SILVA; SANTOS, 2009, p. 280).

Este Web-roteiro pode ter início no mapeamento dos conteúdos, em uma perspectiva hipertextual, através de Mapas conceituais¹³ que devem levar em consideração algumas sugestões, a saber:

Arquitetar percursos hipertextuais – interligar as diversas formas de narrativas (textuais, imagéticas, sonoras e multimídia) atentando para o interesse dos alunos e ao seu universo cultural.

Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências – pensar numa perspectiva de teia que permita que os alunos possam chegar aos objetivos da aula por caminhos diversos, meios diversos, mídias diversas e com resultados diversos em suas vivências específicas. Neste sentido, faz-se necessário que os membros da equipe de produção de materiais possam estabelecer juntos, a partir da experiência e da proposta didática dos Docentes, dos objetivos gerais da instituição e dos recursos tecnológicos disponíveis as possibilidades de abordagem dos conteúdos através dos Materiais Didáticos Digitais.

Provocar situações de inquietação inovadora – em uma perspectiva freireana - ao apresentarmos aos educandos situações-problemas, estudos de caso e contradições os levamos a repensar sua condição existencial e, no mais das vezes, possibilitamos a ação criativa, o confronto de ideias e a construção de um saber inovador e não previsível que o Material Didático Digital não comportaria.

¹³ Os autores recomendam, inclusive, o uso do software CMap Tools disponível para download em <http://cmap.ihmc.us/download/>.

Adotar estratégias de sinalização para os webdesigners – De modo geral, especificar o máximo possível os passos a serem seguidos na produção. Passos estes que devem ser coletivamente pensados, com o conteúdo tratado e não somente inserido, mas recriado dentro do universo das tecnologias em comum acordo entre os membros da equipe.

Do exposto, podemos perceber que a formação dos professores e o papel de docência deverão ser repensados,

O docente precisará estar convencido de que em lugar de substituí-lo, as interfaces online vêm potencializar a sua autoria (Silva, 2005). Na sala de aula online o desenho didático interativo conta com o docente formulador de interrogações, coordenador de equipes de trabalhos, sistematizador de experiências. Em lugar do guardião do conhecimento e disparador de lições-padrão de pedagogia da transmissão, o docente precisará acionar a participação do cursista, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem como co-criação, como expressão e confrontação das subjetividades, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia. (SILVA; SANTOS, 2009, p. 284)

Após esta definição em torno do Desenho Didático, buscaremos nos próximos capítulos imbricar a concepção aqui apresentada aos requisitos legais para a avaliação de cursos, materiais e instituições de Educação à Distância *online* propostos pelo MEC.

Percebemos que o exposto neste capítulo como questões inerentes ao Desenho Didático dos Materiais Digitais para EaD *online* são idealizações que estão muito longe do encontrado em algumas experiências de EaD *online*. Porém destacamos que é da utopia (lugar nenhum) que podemos pensar novas práticas, soluções inovadoras, passar de uma perspectiva idealista para uma atuação concreta que, mesmo aquém do esperado, tenha em sua filosofia uma busca por uma otimização, não industrial, mas efetiva, ampla e multifacetada das situações de ensinagem.

3 – Os parâmetros legais e a realidade brasileira.

— O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?

— Isso depende muito de para onde você quer ir. Respondeu o Gato.

— Não me importo muito para onde. Retrucou Alice.

— Então não importa o caminho que você escolha. Disse o Gato.

— Contanto que dê em algum lugar. Alice completou.

LEWIS CARROL

As estratégias de Marketing e Propaganda de instituições de ensino superior tem apresentado, cada vez mais, uma lógica empresarial e como tal, é preciso buscar o diferencial mercadológico que chamará a atenção dos futuros alunos. Dentro destes diferenciais, um dos mais festejados é o reconhecimento por órgãos públicos (OAB, MEC, CRM,...) que atestam a qualidade dos cursos ou da instituição. A prática nos mostra que, em se tratando do reconhecimento legal do MEC para a autorização e credenciamento de cursos, o caminho é árduo e muitas instituições se perdem em meio às exigências legais, muitas por desconhecer “qual o caminho que devem tomar”. Neste sentido pensamos que um conhecimento mais amplo e crítico dos Instrumentos de avaliação utilizados pelo MEC/INEP podem favorecer uma maior adequação à legislação (ainda que estes instrumentos não tenham força de lei) e por consequência uma aproximação maior com a tão buscada qualidade na educação, objetivo final de todo o processo.

Em nossa pesquisa, pretendemos auxiliar no entendimento destes instrumentos, fazendo um recorte sobre aqueles que tratam dos Materiais Didáticos Digitais para Educação a Distância on-line. Neste capítulo e em seus subcapítulos teremos, portanto, a reflexão central de nosso trabalho, pois buscaremos estabelecer um entendimento mais amplo a respeito dos requisitos legais de avaliação de Materiais Didáticos e estabelecer algumas chaves de entendimento, a partir da realidade brasileira. Em suma, pretendemos entender o que a legislação, no caso os critérios de avaliação do MEC/INEP, querem dizer ao buscar a autonomia, a dialogicidade e a linguagem própria nos Materiais Didáticos Digitais de Educação a Distância on-line.

Percebemos que o grande número de alunos matriculados em cursos de Educação a Distância na última década¹⁴ reacendeu as reflexões sobre o desenvolvimento desta modalidade nos meios acadêmicos e levou a temática a se tornar pauta nos meios de comunicação. Se por um lado vemos notícias e trabalhos exaltando as vantagens da modalidade e sua conexão com o mundo contemporâneo, de outro vemos matérias, artigos, notícias e reportagens que lançam no ar uma desconfiança sobre a modalidade. Segundo a interpretação de Carlos Alberto Costa Gomes, no artigo “A legislação que trata da EAD” (in: LITTO; FORMIGA, 2009, p. 21), esta desconfiança também aparece na legislação sob a forma de um excesso de burocratização pelo Estado para a autorização, credenciamento e avaliação de cursos na modalidade a distância. De acordo com o autor, é preciso abrir mão do juridicismo, que se manifesta na legislação educacional da seguinte forma:

- Elevado número de instâncias capazes de baixar normas e firmar jurisprudência.
- Tendência a ultrapassar as competências legislativas e normativas.
- Elaboração de novas legislações e normas, mais minuciosas, quando constatada a ineficácia das vigentes.
- Pormenorização da legislação e das normas como meio de impedir a arbitrariedade.
- Presunção de que as mudanças se reduzem à edição de novas legislação e normas.

Na mesma linha, o artigo do professor Bernardo Kipnis intitulado “Educação superior a distância no Brasil: Tendências e perspectivas.” alerta que

Especificamente para o Brasil, com tradição europeia na educação superior e colonização patrimonialista portuguesa, a tendência para centralização do controle e a necessidade do estabelecimento de uma legislação detalhista a ser seguida impõe uma “camisa de força”, principalmente às iniciativas inovadoras. No caso da EaD, apesar dos avanços conquistados, corre-se o risco de paralisação de um processo cuja dinâmica, principalmente tecnológica, requer a máxima flexibilidade possível, deixando para os indivíduos julgarem

¹⁴ Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2010, são mais de 930.000 matriculados e 144.000 concluintes somente em cursos de graduação na modalidade a distância.

os resultados alcançados, e uma legislação apenas direcionadora, com princípios mais gerais. (in: LITTO; FORMIGA, 2009, p. 212)

As posições citadas anteriormente, a nosso ver, mostram um esforço das entidades que defendem os interesses privados ligados à EaD (em especial a Associação Brasileira de Educação a Distância), para tornar mais liberal (no sentido de autorregulação) a atuação de empresas no campo da Educação. Estes interesses se alinham à concepção de um Estado Mínimo, tão caro aos liberais. No Brasil, apesar de termos atualmente um Estado com princípios ligados ao chamado Neoliberalismo, temos claro que a legislação segue mais a linha de um pormenorizado racionalismo cartesiano, no qual a elaboração de leis segue uma linha que parte do universal ao particular, ou seja, partem de princípios gerais que orientarão as demais especificações à lei. Sendo assim, percebemos que ao tratarmos dos Instrumentos de Avaliação para o credenciamento de Instituições de Ensino Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, temos, não apenas um documento burocrático e detalhista, mas sim, um detalhado instrumento que carrega em si os anseios e linhas gerais esboçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em seu artigo 80 e pelos Referenciais de Qualidade para EaD de 2003 e 2007.

Cabe ressaltar que estes instrumentos foram elaborados com bases nas reflexões empreendidas pelo Conselho Nacional de Educação em parceria com as Secretarias de Educação a Distância – SEED/MEC (extinta no início de 2011), de Educação Superior – SESU, de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e com o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, após consulta pública sobre os referenciais de qualidade nos meses de junho e agosto de 2007.

Os itens contemplados no instrumento correspondem aos indicadores de qualidade elaborados nos Referenciais de Qualidade para a Modalidade de Educação a Distância de 2007 e, em nossa pesquisa, conforme apresentamos na introdução desta dissertação, fizemos o recorte nos indicadores que tinham uma relação direta com a produção de Material Didático Digital. Nesta incursão pelos indicadores selecionados, percebemos que os termos autonomia, dialogicidade e linguagem própria perfaziam as linhas gerais para a produção de Materiais para os

cursos de EaD e nos interessou perceber a profundidade destes termos dentro da realidade brasileira.

Pensamos que são termos que necessitam ser estudados dentro do contexto em que foram gestados. Nosso desafio é perceber de que autonomia, de que dialogicidade e de que linguagem própria o legislador tratava ao propor estas linhas gerais para a elaboração dos materiais. São termos amplos, que merecem especificação, e se em nossa pesquisa não encontrarmos “o que se passava na cabeça do legislador”, proporemos, nós mesmos, a leitura destes conceitos dentro daquilo que percebemos, em conjuntos com outros pesquisadores, ser a interpretação mais encarnada na realidade de nosso país, o que não nos poupará do ônus da crítica.

3.1 A Dialogicidade e a autonomia: nosso referencial freireano.

Em nosso estudo sobre os Instrumentos de Avaliação para o credenciamento de Instituições de Ensino Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância¹⁵, percebemos que os termos “dialogicidade”, “autonomia” e “linguagem própria” aparecem como norteadores para a preparação, produção e implementação dos materiais didáticos a serem utilizados nos cursos de Educação a Distância mediados pela internet, bem como o que especifica esta modalidade de Educação. É o que podemos perceber no trecho a seguir, quanto à avaliação satisfatória do Material para a internet,

Quando a instituição comprova material didático para Internet que atenda as especificidades da modalidade de EAD (dialogicidade, construção da autonomia e linguagem própria), em consonância com o projeto pedagógico do curso, com plena abordagem do conteúdo específico da área e estar pronto para a primeira metade do curso. Além disso, um excelente ambiente de aprendizagem deve servir de suporte ao material didático, com interface amigável, facultando uma aprendizagem significativa. (BRASIL, 2007)

Diante de um vasto mundo de concepções pedagógicas a que temos acesso, interessou-nos perceber quais eram as que sustentavam esta “dialogicidade” e esta “autonomia”, ou, melhor dizendo, interessou-nos saber a qual “dialogicidade” e a qual “autonomia” os instrumentos se referiam. Apesar de já termos uma tendenciosa crença em torno de quais seriam estas concepções, foi preciso que buscássemos razões para nossas crenças, o que nos levou a pesquisar quais foram as bases para estes instrumentos.

Nossos estudos indicaram que tais Instrumentos de Avaliação descendem da formalização e a instrumentalização oriunda dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, elaborados pela extinta Secretaria de Educação a

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Parecer no tocante aos Instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do art. 6º, inciso V, do Decreto nº 5.773/2006. Parecer normativo, nº 197/2007 de 13 de setembro de 2007.

Relator: Paulo Monteiro Vieira Braga Barone. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces197_07.pdf > . Acesso em: 27 jul. 2012.

Distância do MEC, em agosto de 2007. Estes referenciais foram o fruto de uma longa caminhada legal que se inicia na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 2011a (Lei 9394 de 20 de dezembro de 2011a) - sintetizada por Fátima Cristina Nóbrega da Silva no artigo “A evolução dos Referenciais de Qualidade para a EAD” (In: ABRAED,2007) na figura a seguir:

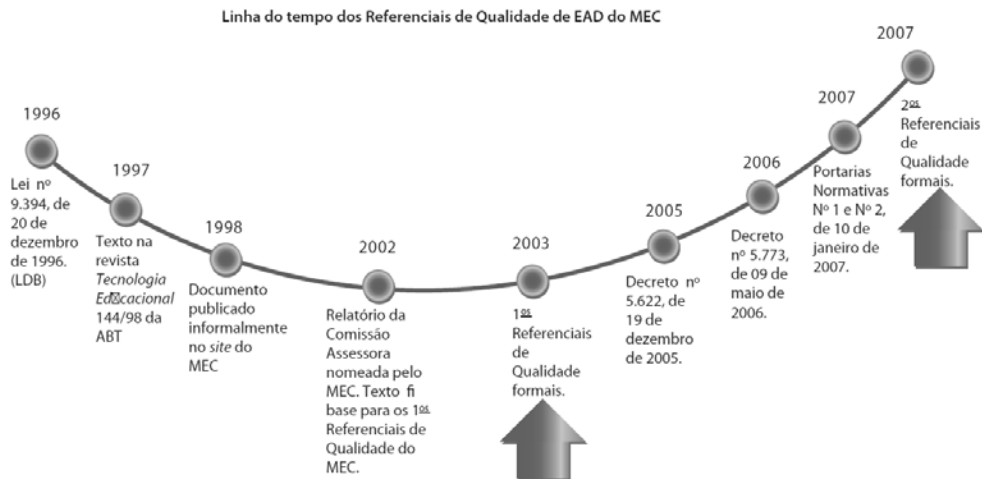


Figura 1 - Linha do Tempo dos Referenciais de Qualidade de EAD do MEC.

Fonte: ABRAED, 2007, p. 155.

Sendo os Instrumentos supracitados uma formalização dos referenciais, também supracitados, percebemos que a concepção pedagógica dos referenciais nos daria as pistas para um entendimento mais condizente com os objetivos do legislador (os conselheiros do MEC) quando este fala de “Autonomia” e “Dialogicidade”. Nosso foco, então, se direcionou para as entrelinhas dos referenciais de 2007, na busca de tentar perceber traços da concepção ou das concepções que sustentam estes referenciais.

3.1.1 O que nos dizem os referenciais?

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância não definem claramente uma concepção pedagógica, pelo menos não numa primeira leitura, mas a análise de alguns trechos selecionados do documento nos leva a alinhá-lo à teoria do conhecimento elaborada por Paulo Freire, pelos motivos que

veremos adiante. Antes, porém, vamos destacar os trechos que pensamos serem os que mais nos revelam a concepção pedagógica do documento.

O que primeiro nos chamou a atenção é o fato de o documento compreender que é preciso ter como fundamento a Educação, antes de pensar na modalidade ou, como dizem os referenciais, no modo de organização “a distância”. Esta prerrogativa já assinala que as discussões e as práticas da Educação a distância devem se pautar nos objetivos educacionais e não nos desafios da prática da modalidade. A título de exemplo, poderíamos dizer que mais importante do que saber a quantidade de alunos que um professor terá que atender, os desafios na logística dos materiais ou os custos para a implantação do curso é preciso que os gestores, professores, tutores e técnicos tenham clareza sobre os objetivos educacionais do curso, para só então se voltarem para a prática da modalidade. Ou seja, não é porque a modalidade a distância traz uma concepção diferente, por exemplo, das aulas em laboratórios, dos estágios e das orientações para Trabalhos de Conclusão de Curso que os cursos devem abrir mão destas práticas pelas dificuldades da modalidade. A nossa prática nos mostra que muitas vezes os objetivos do curso se moldam aos limites da modalidade, e a modalidade por sua vez é moldada pelos limites orçamentários e, por assim ser, acabam se afastando dos objetivos educacionais. Como diria Paulo Freire, em sua *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, é preciso entender a educação como prioridade, pois “Não há prioridade que não se expresse em verbas. Não adianta o discurso da prioridade, para, no ano seguinte, dizer: ‘É prioridade, mas, lamentavelmente, não tenho dinheiro.’” (FREIRE, 2001, p. 245).

É a “natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes [...] que definirão a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada” (ABRAED, 2007, p. 157) apontam os referenciais, e nos levam a pensar se não é possível que estejam acontecendo em experiências brasileiras de educação a distância, cursos que são iniciados sem que se realize um estudo prévio sobre a realidade a qual o curso deveria atender, ou mesmo, nos leva a pensar quantas vezes um curso, com seus materiais, metodologias e tecnologias pode ter sido replicado sem levar em consideração as especificidades dos alunos e das localidades em que se encontram. Nossa interpretação é a de que a mercantilização da educação transformou o ato de educar em um produto, que para atender a um maior número de consumidores cria um aluno “ideal” de uma realidade “ideal” para transformar um mundo “ideal”. Este idealismo põe a ênfase no processo e não nos

assusta a organização de Cursos de EaD ser tema de discussões no âmbito da Engenharia de Produção, pois fica claro que, dentro desta visão mercadológica, trata-se realmente de um processo de produção que precisa ser otimizado. Os referenciais de Qualidade para EaD, a nossa prática e o nosso referencial freireano refutam esta prática, pois

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 2005, p. 70).

Os que negam a esperança talvez digam que a prática acima, uma tal importância dada aos contextos específicos dos educandos, não se coaduna com a necessidade de formação específica, técnico-científica que as avaliações de larga escala e que a prática burocrática exigem, nem com as exigências de abrangência das políticas públicas. Mas os próprios referenciais já alertam que a EaD deve proporcionar “um processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão”, ou seja, o conhecimento técnico científico deve estar a serviço da inserção, alocação e manutenção do educando no seu trabalho, na sua realidade e na transformação de seu mundo. Não fica excluída, porém, a vinculação política do cidadão para a transformação de seu mundo. Desde a Grécia antiga, berço da democracia e da política, atuar politicamente exige um envolvimento com a sua *Pólis* específica e seus sabores e dissabores, e, claro, o ato de educar não pode negar estas realidades específicas. A título de exemplo, percebemos discussões acadêmicas sobre o uso das tecnologias nas salas de aula, dentre elas a telefonia móvel, que não levam em consideração que na maioria das escolas públicas brasileiras o que ainda está em discussão, pelos professores, diretores, pedagogos e gestores é justamente proibir os alunos de usarem o celular na escola. Um curso de qualidade não pode ter esta ambiguidade entre o discutido (o conteúdo) e a realidade dos educandos.

As tecnologias ganham no documento uma tênue reinterpretação que as coloca no patamar que consideramos ser o seu por excelência: o de estar a serviço do homem, e não o contrário. Como afirmam os referenciais, é o USO da tecnologia que deve ser inovador, e em nossa interpretação tal questão deve ser revista,

especialmente diante da cultura digital em que vivemos, pois a tecnologia por si só pode, inclusive, reforçar usos antigos em novos suportes. E mais, esse uso inovador deve proporcionar uma atividade dialógica através de interação, projetos compartilhados, respeito às diferenças e construção de conhecimento, ou seja, estamos diante de um outra lógica de pensamento, de prática, mediada e potencializada pela cultura digital. Vejamos:

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento. (ABRAED, 2007, p. 158)

A nosso ver, isto se aproxima muito do que nos ensinou o mestre Paulo Freire, ao tratar do conhecimento dialógico da realidade.

[...] a comunicação eficiente exige que os sujeitos interlocutores incidam sua “ad-miração” sobre os mesmos objetos; que o expressem através de signos linguísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação.

Nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não se pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade. Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas [...] o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos socioculturais. (FREIRE, 2011b, p. 70).

Esta comunicação eficiente, justamente porque é condicionada socioculturalmente, não pode ser considerada como uma questão pertinente somente aos sujeitos da comunicação. Seus alcances e limitações também dependem do que a sociedade organizada, por meio dos poderes públicos constituídos, tem a oferecer para o sucesso desta comunicação. Toda comunicação exige meios e, com certeza, não é de boa vontade que estes sobrevivem, mas sim de políticas públicas eficazes. Posso ter bons objetivos educacionais, visando atender um grande número de alunos, mas se disponho somente de meu aparelho fonador pouco alcançarei de meus objetivos. No mesmo sentido, é importante

ressaltar que ao colocar na avaliação de seus cursos critérios que não dizem respeito somente às instituições de ensino, mas também aos alcances do próprio Ministério da Educação, este deve levar em consideração em que medida o seu papel de prover instituições foi cumprido. E mesmo dêem relação às instituições privadas, perceber o quanto as políticas públicas para TV digital, banda larga e telefonia foram atingidos para que se possa propor em uma avaliação a dialogicidade, sem que sejam considerados o contexto em que estão imersos as instituições, seus técnicos e docentes, e ainda, seus alunos.

Gostaríamos de salientar que ao criticarmos antigos usos, estamos nos referindo aos usos que negam a possibilidade de construção do conhecimento e que, na visão de Paulo Freire, atendem à conhecida Educação Bancária que se vale do depósito de conhecimentos. Salientamos isso, pois existem usos, antigos no tempo, mas que se revelam sempre modernos, pois, ainda que utilizem de tecnologia rudimentar, são emancipadores. Chamamos de inovador, o uso da tecnologia que ultrapassa o esperado para cada mídia. Um vídeo, por exemplo, é uma sequência de imagens, que dá a impressão de movimento, e são conjugadas com um som. Isto é o que possibilita a mídia. Um uso inovador, deste ponto de vista, seria, por exemplo, a produção de uma novela ou mesmo de um documentário. Isto seria uma sofisticação que ultrapassa a mídia. Gravar um arquivo em vídeo é muito mais simples do que pensar uma novela ou documentário e gravá-la em vídeo, pois vai além da manipulação do recurso (vídeo), mas implica em criar roteiros, storyboard, fazer pesquisa, entrevistas, pensar no layout etc. O uso inovador se dá pela potencialização da mídia. Um professor que usa o quadro negro/branco/verde para organizar, por exemplo, um mapa conceitual com os alunos tornou, em nossa concepção, o uso deste recurso inovador.

Sobre o conhecimento, os referenciais apontam que não se trata de um ato mecânico de acomodação de informação, mas sim, é fruto de um tratamento da informação que é ressignificada no confronto com a realidade vivida. Sendo assim,

O conhecimento é o que cada sujeito constrói – individual e coletivamente – como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos. (ABRAED, 2007, p. 158)

Esta mesma relação que deve existir entre a informação, seu tratamento e sua ressignificação no mundo aparece nas interpretações de Paulo Freire quando tratava do tema do conhecimento em sua obra “Extensão ou comunicação?”, na qual exorta que “O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 2011b, p. 36). Podemos dizer que temos nos referenciais e nas concepções freireanas uma epistemologia muito próxima que valoriza a relação do homem-homem, homem-objeto e homem-objeto-mundo, que não dicotomiza nem a um nem a outro, mas valoriza a relação.

Esta epistemologia de Paulo Freire ensina que conhecer

Exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 2011b, p. 27).

Em sua preocupação para mostrar a importância que reside no ato de educar, anterior a qualquer forma de organização (modalidade), os referenciais nos mostram que a educação superior deve ser voltada para

o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, os quais favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado.

Portanto, a superação da visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais enseja a estruturação curricular por meio da interdisciplinaridade e contextualização. Partindo da idéia de que a realidade só pode ser apreendida se forem consideradas em suas múltiplas dimensões, ao propor o estudo de um objeto, busca-se não só levantar quais os conteúdos podem colaborar no processo de aprendizagem mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram. (ABRAED, 2007, p. 158)

Este materialismo histórico aplicado à educação é marcante também na epistemologia de Paulo Freire. Ele, como poucos, alertou para a importância de se

levar em consideração a cultura dos alunos ao se pensar a forma como os conteúdos serão trabalhados. Os conteúdos, se não se relacionam com a realidade do educando, serão apenas apresentados aos (depositados nos) alunos e não serão resignificados, nem mesmo colocados a serviço da transformação da realidade que os cerca. Os conhecimentos são vivos, se interrelacionam, tem a marca da história, são fruto de uma produção cultural e se tomados de forma estanque, pouco ou nada dizem aos educandos. Como exemplo, podemos dizer que discutir com os educandos gestores de escolas sobre a organização de uma escola democrática sem aventar a possibilidade de transformarem suas escolas em democráticas, seja a partir da mudança de políticas ou das atitudes na escola, seria apenas apresentar-lhes uma possibilidade que a legislação proporciona e que nada diz de suas realidades concretas. Ainda exemplificando, ensinar a leitura de gráficos e de índices sem partir de suas realidades é apenas treiná-los para uma leitura, que não é do mundo, mas sim, de símbolos gráficos no papel ou na tela do computador.

Ressaltamos, porém, que a preocupação com o ato de educar não pode ser tomada como única preocupação, pois com isso isenta-se o Estado e as políticas públicas do papel que devem assumir em favorecer a inserção e o acesso à modalidade. Ora, a educação a distância como modalidade não acontece somente com a ideia do ato de educar. Ela pede uma estrutura que deve ser preocupação de todos e, em grande medida, dos responsáveis pelas políticas de implantação de tecnologias e recursos. Pensando na sua disponibilização *online*, os desafios que envolvem as tecnologias (acesso, usos, concepções etc) ainda estão sendo implantadas em algumas regiões. Nosso olhar sobre o documento deve ser daquele que percebe a importância dos ideais apresentados, mas que tem a consciência que ele diz, por mais paradoxal que pareça, de uma realidade idealizada, que não tem materialidade ainda.

Se o documento aponta uma prática em que os conteúdos se interpenetram parece-nos claro, como o próprio documento aponta,

que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, com profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, entre outros. (ABRAED, 2007, p. 159)

Pois, na educação, além de integrarmos os conteúdos e seus especialistas é preciso que todos conheçam o processo de produção. A alienação do trabalhador, tão criticada por Marx e por Paulo Freire, deve ser vencida através do reconhecimento de todos como educadores. De que nos adianta recursos informáticos bem pensados do ponto de vista do design da interação, da usabilidade e dos recursos estéticos se eles não condizem com a proposta do curso, ou do conteúdo específico? De que nos adianta, se em sua disponibilização negam as práticas que o conteúdo recomenda? Exemplificando, como podemos falar de emancipação do educando, se utilizamos de um recurso que fixa número de letras, palavras ou linhas?

Buscamos dentro desta reflexão dar razão à nossa crença de que os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e por conseguinte, os Instrumentos de Avaliação para o credenciamento de Instituições de Ensino Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, de alguma forma podem ser reinterpretados à luz da teoria do conhecimento e das concepções pedagógicas elaboradas por Paulo Freire. Este fato se torna crucial para nossa pesquisa, pois assim fica mais viável a proposta de uma prática para a produção de materiais digitais para educação *online* que esteja de acordo com o esperado pelos avaliadores do MEC, sem negar a possibilidade de uma interpretação mais “tupiniquim” e, portanto, mais arraigada em nossa realidade e que ainda, espera-se, traga benefícios para a Educação a Distância *online*.

Nosso objetivo agora é mostrar como as teorias de Paulo Freire indicam os caminhos para se atingir a autonomia e a dialogicidade esperadas para os materiais digitais de EaD *online*.

3.1.2 Caminhos possíveis para a construção da dialogicidade e da autonomia de Paulo Freire nos materiais digitais de EaD *online*.

Para refletir sobre a dialogicidade e a autonomia freireana nossa pesquisa teve por esteio três obras, a saber:

- Pedagogia do Oprimido;
- Pedagogia da autonomia e

- Extensão ou comunicação?

Na obra *Pedagogia do Oprimido* buscaremos compreender mais a fundo o conceito de dialogicidade que é trabalhado de forma mais direta no terceiro capítulo intitulado “A Dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade”, no qual apresenta as relações entre a educação dialógica e o diálogo em sua interação com os conteúdos programáticos, propondo como metodologia a problematização por meio dos temas geradores.

Já na obra *Pedagogia da autonomia* temos o intuito de buscar as bases para a prática libertadora do educador através da reflexão sobre as exigências de um ensinar que visa a autonomia dos educandos e a libertação do educador-educando e do educando-educador. Nosso foco será, portanto, encontrar esta autonomia freireana e seu significado multifacetado.

Em *Extensão ou comunicação*, tomando principalmente o segundo capítulo, pretendemos aproximar as reflexões de Paulo Freire ao mundo da tecnologia utilizando como suporte as reflexões que este empreende sobre a comunicação e a função que ela deve verdadeiramente cumprir para a emancipação dos homens. Nosso objetivo específico é tentar criticar, a partir de um olhar freireano, os desafios impostos pelas relações pedagógicas entre educadores que se utilizam da tecnologia e os desafios da comunicação dialógica.

Nosso primeiro objetivo é entender o que seria essa dialogicidade freireana e tentar perceber em que o entendimento deste termo pode ajudar na reflexão que vimos empreendendo sobre os materiais digitais para Educação a Distância *online*.

Para Paulo Freire, o diálogo é um encontro de homens com o objetivo de pronunciar o mundo, mediatizados pelo próprio mundo. Antes de mais nada, é preciso dizer que esse diálogo não se esgota na palavra, mediatizar o mundo é apreendê-lo, criticá-lo e compreendê-lo em toda a sua amplitude. É ato relacional, não se esgota na subjetividade, nem na objetividade, mas reside na relação eu-tu. Nesta relação os participantes são chamados a reconhecer no outro uma outra interpretação tão válida quanto a sua própria. Dito de modo mais claro e mais pragmático, o diálogo, a dialogicidade¹⁶, só é possível se reconhecer que o outro pode me fornecer elementos para a minha interpretação, assim como eu também posso. Ou seja, Educar de maneira dialógica é reconhecer que não se detem todo o

¹⁶ Estamos entendendo aqui dialogicidade como a prática do diálogo ou a prática dialógica.

conhecimento, mas apenas uma interpretação possível, que juntamente com outras interpretações podem construir o conhecimento verdadeiro, que é mediatizado pelo mundo.

Este talvez seja o primeiro alerta trazido por Paulo Freire para aqueles que pensam uma disciplina, um curso ou um material para a educação a distância *online*. Em muitas experiências de EaD *online* que trabalham com a figura do professor conteudista, o que vemos acontecer, as vezes até por uma questão de mercado, é a escolha de grandes nomes, pesquisadores altamente reconhecidos nos meios acadêmicos para serem os responsáveis pela disciplina. Estes professores, sem esta intenção subjetiva, é claro, acabam por reforçar um modelo que considera os educandos como meros receptáculos do conhecimento. E a própria organização do curso, das disciplinas ou dos materiais não favorece o reconhecimento da possibilidade que tem o educando de enriquecer ou mesmo dar significado às discussões pensadas pelo conteudista.

Com o intuito de reflexão, penso que as perguntas de Paulo Freire poderiam ser um primeiro passo para ajudar na reflexão destes professores e de todos os que participam da elaboração de um curso para que possam atender ao requisito legal da dialogicidade. Vejamos:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?
Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?
Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?
Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?
Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?
Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 2005, p. 93)

Não estamos aqui defendendo uma “caça as bruxas” para com os conteudistas, mas defendemos que este profissional, bem como toda a equipe de

produção do material didático, deve estar atento ao que os educandos trazem e podem trazer para a elaboração dos materiais. “A auto-suficiência é incompatível com o diálogo” (FREIRE, 2005, p. 93). Como já aventamos anteriormente¹⁷, a autoria na EaD online se dilui em uma autoria múltipla ou uma pluridocência, não cabendo mais a responsabilidade de uma disciplina ser facultada a um ou a outro professor simplesmente por seus méritos acadêmicos, seus inúmeros projetos de pesquisa ou seu nome, pois em EaD, os objetivos e desafios são maiores e exigem do professor e de toda a equipe de produção uma clareza muito grande a respeito dos objetivos primeiros, dentre eles, o de atingir a dialogicidade, como promulga os documentos legais que nos baseamos.

Dito de forma direta, pois não encontramos outro modo de expor esta ideia, o fator distância física e temporal entre educadores e educandos e mesmo o entendimento sobre educação que temos hoje já não comporta a ideia européia de que faço o curso de “Fulano de tal”, autoridade no assunto. As pessoas tem mais a percepção em torno de um curso bem pensado, bem produzido e bem trabalhado sem se importar com quem o assina. Muitas vezes conta mais a instituição que oferece o curso do que o nome do professor, até porque, diante da imensidão de textos oferecidos de forma aberta e gratuita na internet, é possível organizar um curso com “grandes” nomes de uma forma mais dialógica, sem necessariamente contar com estes expoentes na equipe docente. Não raro, vemos relatos de cursos que foram pensados por uma equipe de tutores, mas receberam o nome de um professor, que geralmente é o responsável pela disciplina. Salientamos que não estamos julgando moralmente tal atitude, apenas pontuando que muitas vezes isso acontece até mesmo para atender parâmetros legais, ou seja, em certas configurações é necessário que um professor assine por uma disciplina para que o curso seja aprovado em conselhos superiores.

Uma proposta, dentre as muitas viáveis, para resolver esta questão, seria, por exemplo, que as disciplinas fossem pensadas e gestadas por grupos de pesquisa que tenham o seu funcionamento ligado às instituições que ofertam os cursos, e que apresentem uma vocação para as temáticas das disciplinas a serem ministradas. Neste sentido, as disciplinas em curso seriam uma possibilidade de aliar a pesquisa acadêmica, a prática docente e a realidade dos alunos. Mais utópico

¹⁷ Item 3.2 - “Pra não dizer que não falei das flores” I – Um Opúsculo sobre a autoria.

ainda seria a participação de alguns alunos nos grupos de pesquisa de maneira a facilitar a comunicação e o diálogo. Seria uma forma de aproximar as instituições de ensino da população de modo geral, dando concretude às pesquisas e ao mesmo tempo sendo mais arraigadas na realidade. Estes grupos poderiam realizar a pesquisa temática que abordaremos mais a frente.

Outra prática que devemos fomentar na elaboração dos cursos de EaD *online* e por conseguinte na produção de Materiais Didáticos Digitais é o ato de pensar na emancipação dos alunos sem tratá-los como uma massa de manobra, amorfa e inculta. Segundo Freire,

Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. (2005, p. 93).

A idealização do aluno que já criticamos anteriormente muitas vezes acontece de forma minimalista, pensando em alunos que não teriam as condições mínimas para o acompanhamento do curso. Esta prática aparece no material didático quando as atividades não permitem um pensar autêntico ou a expressão de opinião, ou quando o direcionamento se dá apenas no sentido de “tirar dúvidas”. No pensar autêntico o mais sensato seria fomentar dúvidas, novas interpretações e contextualizações diversas. O diálogo acontece quando se entende- que seus participantes são iguais em possibilidades, ainda que díspares em condições.

A construção desta dialogicidade deve começar desde a concepção do curso e se estender por sua elaboração e aplicação. O diálogo e a dialogicidade só podem existir se o conteúdo do diálogo é significativo para os participantes. No caso da prática educativa, de acordo com Paulo Freire, ao refletirmos sobre o conteúdo do diálogo estamos nos referindo ao conteúdo programático, pois “esta inquietação em torno do conteúdo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2005, p. 96).

Não raro, vemos que a seleção de conteúdos a serem trabalhados nos cursos de pós-graduação são elaborados de maneira a contemplar aquilo que se julga ser o mais adequado para os alunos a partir de uma perspectiva subjetiva de um professor, da vocação institucional ou de experiências anteriores realizadas pelos professores e instituições. Para elaborarmos um curso que atenda a uma

perspectiva dialógica freireana, é preciso entender que o conteúdo programático está impregnado daquilo que os próprios alunos ou futuros alunos do curso possam fornecer, ou seja, questões relevantes de seu cotidiano que se relacionam com os temas das pesquisas da instituição e com os objetivos do curso. Reafirmando, com as palavras do próprio autor, o conteúdo programático é “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2005, p. 96).

Não cabe, portanto, numa perspectiva que pretenda atender a dialogicidade, planejar um curso com o intuito de trazer como elementos do conteúdo programático aquilo que se considera ser o mais importante, se esses temas não apresentam relação com o mundo do educando. O objetivo de cada tema abordado deve ser dialogar sobre a objetividade em que estão o educandos (o seu mundo) e sobre a consciência que tem dessa objetividade. Esta seleção de conteúdos, pensando de forma mais pragmática, deve ser fruto de uma pesquisa de campo, de uma investigação participante e dialógica com os educandos e com a realidade que os cerca. Pensando, na perspectiva de um curso de formação de gestores - objeto de nossa pesquisa empírica, por exemplo, - os conteúdos do curso ou de uma disciplina devem partir de situações-problemas concretas encontradas nas escolas. Vamos tentar exemplificar para melhor expor o nosso pensamento.

Pensando numa disciplina que verse sobre a avaliação em larga escala e sua relação com a prática do gestor. Aqueles que planejam uma disciplina como esta terão que descobrir se existem programas estaduais ou municipais de avaliação em larga escala; qual a opinião dos professores e gestores sobre estas avaliações; quais as implicações de notas baixas e altas nesta avaliações para a escola e para o gestor; se existem programas de bonificação; se os professores e gestores sabem como as notas são calculadas, se entendem como são elaborados os itens das provas, etc. Questões amplas como estas não podem ser discutidas a partir visões míopes! É preciso pesquisar *in loco*, conhecer o chão mesmo da escola, entender que alguns gestores decidem, num mesmo dia, sobre o destino de verbas e sobre a marca dos produtos de limpeza. Planejar uma “formação em serviço” é pensar, como já dissemos, em alunos idealizados e é, portanto, fazer um discurso que pouco acrescentará na formação destes gestores e no bem da educação pública como um todo. Mas é articular o novo, o que é fruto de pesquisas e articular ao que está em processo naquele contexto, – ou seja, é preciso “devolver” aos educandos — o

resultado, as descobertas de outras pesquisas para que juntos possamos confrontar com a realidade da escola e propor mudanças possíveis!

Os elementos que surgirão a partir desta pesquisa é o que Paulo Freire chamou de universo temático ou o conjunto de temas geradores. Vejamos:

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (FREIRE, 2005, p. 101)

Estes temas geradores serão trabalhados de forma a problematizar a realidade dos educandos para que possam perceber que o seu cotidiano pode ser relido à luz de teorias e análises acadêmicas, e que, a partir desta releitura, podem ou devem mudar a sua realidade, pois,

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 2005, p. 100)

E ainda,

A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. (FREIRE, 2005, p. 119)

Problematizar, em Paulo Freire, é diferente de simplesmente perguntar, ainda que a problematização se faça basicamente através de perguntas, explícitas ou implícitas, estas não esgotam ou não comportam a problematização. É possível propor várias perguntas com o intuito de ser dialógico sem, contudo, atingir o âmago das questões que incomodam ou possam vir a incomodar os educandos. Por isso, as questões a serem problematizadas devem surgir da pesquisa sobre os temas geradores que se deve fazer junto aos educandos.

Posso apresentar a alunos de um curso de formação de gestores experiências bem sucedidas de gestão escolar em várias partes do mundo, questioná-los sobre estas experiências e até mesmo levá-los a compreender o

motivo do sucesso. Problematizar, no entanto, seria levá-los a pensar a gestão escolar da unidade de ensino em que atuam e perceber como é possível, dentro de sua realidade, construir modelos bem sucedidos de gestão, sem se valer de transposições automáticas que desconsideram os contextos históricos e sociais dos modelos de sucesso. Posto desta forma fica claro que a problematização está estreitamente ligada com o processo de pesquisa anterior para a fase de coleta de informações sobre as realidades dos cursistas.

Se pensarmos que nossa proposta é de uma equipe multidisciplinar para a produção dos materiais didáticos, o desenho didático de um curso deve possibilitar que, nesta fase de busca por temas geradores para a posterior problematização, também os “técnicos” (*web-designer*, roteiristas, *designer* instrucionais, vídeo-designers, etc.) tenham sua representação para buscar junto com os temas geradores elementos que enriquecerão o seu trabalho. Por exemplo, se o professor vislumbrar que uma problematização será mais bem empreendida se contar com uma fotonovela ou um vídeo, os outros membros da equipe de produção precisam de elementos para a elaboração de um bom roteiro ou de um bom cenário que somente o conhecimento da realidade concreta dos educandos poderá fornecer, como por exemplo, características regionais, linguajar, costumes, e etc.

Toda esta reflexão visa alertar a dicotomia existente entre o momento do planejamento e produção do material do momento de sua aplicação, que Paulo Freire alinhou como característica da educação bancária.

Esta prática, que a tudo dicotomiza, distingue, na ação do educador, dois momentos. O primeiro, em que ele, na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas. O segundo, em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objeto sobre o qual exerceu o seu ato cognoscente. (FREIRE, 2005, p. 79)

Diante disso, fica como desafio à prática da dialogicidade, a manutenção de experiências em que um professor especialista, mestre ou doutor, prepara os textos de forma desconectada do restante do curso e muitas vezes de seu próprio grupo, como no trabalho com a equipe de tutores. Esta prática deve ser repensada de maneira a proporcionar um contato deste conteudista com a realidade dos educandos antes da preparação dos textos, como já assinalamos anteriormente,

bem como tentar fazer com que os seus textos possam ser recontextualizados, questionados, atualizados e problematizados no decorrer do curso pelos cursistas em sua interação com seus professores/tutores e com a realidade que os cerca.

Consideramos que esse movimento de mudança de paradigma, no tocante a questão da relação entre os membros da equipe de produção, deve estar impregnada no desenho didático dos materiais, ou seja, não é um movimento de aproximação com os educandos e sua realidade que deve partir somente do docente. Não é um movimento estanque que acontece somente no início do curso. É um movimento que perpassa todos os envolvidos. Exigirá de todos uma mudança e uma dedicação que só poderá acontecer no trabalho conjunto. Deve ser uma nova concepção de dialogicidade que abrange todos os processos desta nova produção como defendemos aqui. E os desafios serão imensos: Como fazer com que o docente possa ter contato com a realidade dos Educandos? Como permitir que toda equipe de produção possa pensar recursos contextualizados?

Acabar com as dicotomias existentes nos processos de criação e produção de materiais didáticos para EaD online significa criar uma articulação no curso em que todos coparticipem e coatuem neste processo. Assim, um professor especialista que não tenha contato com o chão da escola, mas que seja um teórico importante, precisa estar trabalhando com uma equipe de gestores que estejam com experiências recentes na escola e todos eles, por sua vez, devem estar em articulação com o que os demais professores e equipes de tutores estão fazendo em suas disciplinas, que por sua vez todos devem estar articulados, integrados com as equipes multimídias, e todos com a gestão do curso e com os alunos. Nessa direção, reuniões periódicas são fundamentais, do contrário, sem diálogo, sem encontro, as cisões são inevitáveis e altamente prejudiciais.

Após esta reflexão sobre a dialogicidade e suas implicações passaremos a pensar sobre a autonomia. Não que possamos pensar dialogicidade desconectada de autonomia, mas para facilitar nossa reflexão pensaremos os dois termos como partes constituintes de um todo, para que possamos analisá-los de forma separada e depois contemplá-los, mais bem explorados, numa visão do todo. Como Santo Agostinho, pensamos que a beleza reside no todo e nas partes em função do todo!

A autonomia no ser humano acontece processualmente. É uma ação consequencial livre. Não é possível autonomia sem liberdade. Nas palavras de Freire,

[A autonomia] enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade. (FREIRE, 2011a, p. 121).

Como podemos depreender da leitura do texto supracitado, a autonomia não é uma atitude até a qual se chega, é um processo que pode ser gerado, inclusive nas relações de ensino-aprendizagem, mas não exclusivamente nelas. É um conceito freireano que tem sua origem na consciência do inacabamento humano, ou seja, na ideia segundo a qual o homem constrói a história e se constrói historicamente. Não é um ser pronto, mas um ser em construção, uma obra que se reinventa de acordo com as condições históricas e sociais.

Por não ser um ponto que se atinge, a autonomia apresenta desafios na sua concretização, principalmente por ser uma consciência subjetiva e por ser fruto da liberdade. É o sujeito que perceberá se tem autonomia ou não. Como educadores podemos falar então de uma prática que seja motivadora da autonomia. Sendo assim, a pedagogia da autonomia é aquela que possibilita, através de experiências de tomada de decisão, a mudança responsável de cada um sobre sua realidade.

Dito de modo mais claro e mais contextualizado à nossa discussão, o ser autônomo é aquele que opera a mudança, seja no aspecto teórico, ideológico, ético ou pragmático, de forma consciente e engajada (não alienada e não por ativismo) na sua realidade escolar, como gestor ou professor, a partir do confronto com situações reais ou hipotéticas que o motive à tomada de decisão.

Na relação entre educador-educando e educando-educador, que comumente chamamos de relação entre professor e aluno, a autonomia é gerada cotidianamente quando é facultada a tomada de decisão do educando-educador dentro de uma realidade de liberdade. Podemos permitir a um aluno escolher entre as opções A, B ou C, mas isso não lhe conduz a uma real tomada de decisão. A autonomia poderá ser gerada quando, dentro das opções possíveis para a resolução de uma determinada situação, deixo aberta a possibilidade de o aluno, consciente de sua liberdade, que é social e por tanto interpessoal, decidir pela melhor opção dentro de seu contexto, ainda que esta visão não tenha sido vislumbrada pelo professor.

Podemos questionar um aluno sobre o que está escrito numa lei, e apresentar-lhe, como exercício, as opções para que escolha uma correta. Neste sentido sua escolha é livre, mas é uma escolha que não o liberta. Se dentro da minha reflexão, motivo o aluno a pensar, a partir dos pressupostos da legislação, em caminhos possíveis para a mudança de uma lei, outra interpretação ou mesmo a elaboração de uma nova proposta, aí sim estamos possibilitando a autonomia.

Trazendo a reflexão para o contexto da produção de materiais didáticos digitais, podemos dizer que os materiais que não possibilitam ao educando apresentar os seus conceitos, discutir sua realidade e apresentar propostas não podem ser considerados materiais que possibilitam a autonomia. Se não permito aos educandos que indiquem textos, *links*, vídeos e se não permito que questionem tenho uma prática que nega a autonomia. E se assim agimos, não somos, para Paulo Freire, éticos, mas sim transgressores da ética em nossa prática, pois

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade de desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (FREIRE, 2011a, p. 96)

Ao pensar o Desenho Didático de um curso que pretenda gerar a autonomia em seus educandos, o gestor de EaD, juntamente com a equipe de produção, deve ter claro que, se a opção for pela compra ou “encomenda” de um material, com ares de produto, pré-fabricado e fechado que não possibilita uma nova contextualização e o questionamento amplo, estará negando em sua prática o seu desejo de gerar autonomia. Como solução possível indicamos o entendimento dos materiais produzidos como objetos de aprendizagem, que pensados em pequenas unidades, podem ser rearranjados, e tratados como uma “visão possível” e ser questionados dentro da perspectiva mais ampla que o curso propõe. Já trabalhamos esta perspectiva de forma mais detalhada no artigo “Perspectivas de usos dos objetos de aprendizagem na educação on-line e na formação de professores”¹⁸, mas para um

¹⁸ BERNARDES, Clinger Cleir Silva. Perspectivas de usos dos objetos de aprendizagem na educação on-line e na formação de professores. In: BRUNO, A. R.; TEIXEIRA, B. B.; CALDERANO, M. A. (org.) **Linhas Cruzadas**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010, p. 97-107.

melhor entendimento do leitor gostaríamos de apresentar a definição de Objetos de Aprendizagem, que são conceituados como

Componentes instrucionais que podem ser reutilizados várias vezes em diferentes contextos de aprendizagem. Além disso, objetos de aprendizagem são geralmente entendidos como entidades digitais disponibilizados através da Internet, o que significa que qualquer número de pessoas possa ter acesso e utilizá-los ao mesmo tempo (ao contrário da mídia tradicional de ensino, como as fitas de vídeo, que só podem ser usadas em um lugar de cada vez). Além disso, aqueles que incorporam objetos de aprendizagem podem colaborar com novas versões. Estas são diferenças significativas entre os objetos de aprendizagem e outros meios instrucionais que existiam anteriormente.¹⁹

Para exemplificarmos, podemos pedir a um professor que elabore um ou vários objetos de aprendizagem com a sua perspectiva e referenciais teóricos, e usá-los dentro do curso, mas contextualizando-os e levando os alunos a questionar o material através de outros recursos como fóruns, *web*-conferências, vídeos ou a própria produção de um material com outra visão pelos alunos.

Na obra “*Extensão ou Comunicação?*”, Paulo Freire retoma sua crítica à educação bancária tendo como pano de fundo a formação, realizada por agrônomos junto aos camponeses no Chile, que era chamada de “extensão”. Sua crítica focava o fato de o entendimento da educação como “extensão” e do agrônomo educador como “extensionista”, só reforçava a ideia de que o educador pode salvar o educando de sua ignorância. Estes temas já foram abordados nas obras que baseiam este nosso estudo sobre a dialogicidade e a autonomia, mas em “*Extensão ou comunicação?*” existe uma discussão que confronta os conceitos de “dialogicidade” e “problematização” com o ensino de procedimentos técnicos pelo agrônomo educador. Em nossa leitura, percebemos que esta discussão poderia enriquecer uma reflexão sobre as relações entre os conhecimentos tecnológicos de educadores e educandos, os objetivos pedagógicos dos educadores e as expectativas dos educandos.

¹⁹ WILEY, D. **Connecting learning objects to instructional design theory**: a definition, a metaphor, and taxonomy. 2001, p. 3. Disponível em: <www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 17 jun. 2012. Tradução Livre.

Esta prática extensionista acontece, segundo Freire, quando o educador “transforma seus conhecimentos especializados, suas técnicas, em algo estático, materializado e os estende mecanicamente [...] negando o homem como um ser de decisão” (2011, p. 53). Neste sentido, se confrontarmos a prática extensionista com o conceito de autonomia, que leva em consideração a liberdade humana para a tomada de decisão, podemos dizer que esta prática nega a autonomia. E, ao tratar dos conhecimentos especializados, não nos deixa esquecer a figura, comum em algumas experiências de EaD *online*, dos especialistas, muitas vezes chamados de conteudistas. Nossa crítica se faz no sentido de que, se o conteudista, em seu trabalho de elaboração dos materiais para o curso/disciplina que irá lecionar, não leva em consideração, minimamente, os contextos específicos dos educandos e não busca gerar a autonomia e a dialogicidade nos mesmos, ele incide numa prática que, dentro de nossa perspectiva, não atende ao esperado pelo legislador para uma boa avaliação do curso e não atende à prática educativa libertadora que estamos defendendo.

Em sua reflexão, Paulo Freire apresenta falas comuns àqueles que não acreditam na prática da dialogicidade, como por exemplo:

“A dialogicidade é inviável”. “E o é na medida em que seus resultados são lentos, duvidosos, demorados”. “Sua lentidão [...], apesar dos resultados que pudesse produzir, não se concilia com a premência do país no que diz respeito ao estímulo à produtividade”. [...] “como, então, perder um tempo tão grande procurando adequar nossa ação às condições culturais [...]? Como perder tanto tempo dialogando com eles [os educandos]?” (FREIRE, 2011, p. 55)

É preciso confessar, que, não raras vezes, em nosso trabalho como docentes *online*, tutores e em nossa atuação como *Designers* Instrucionais, questões como estas nos permeiam e nos levam a tomar decisões mais voltadas para a otimização do tempo do que para a prática da dialogicidade. Não raras vezes, um julgamento impróprio e equivocado nos leva a pensar em um educando incapaz de conhecer e nos leva a criar materiais instrucionistas, abarrotado de recursos com muita navegabilidade e pouca reflexão, sempre com o intuito de usar o tempo *Chronos* (o do relógio) ao máximo, num ritmo de produção, numa atenção inescrupulosa à produtividade e com o intuito de deixar o mínimo que seja de conteúdo memorizado,

retido na mente do educando, para pretensamente pensarmos que logramos êxito em nossa prática. Temos claro, e nos felicitamos com isso, que essa não é a realidade em todas as experiências de EaD *online* no Brasil.

Paulo Freire, porém, é relutante em afirmar que estes questionamentos supracitados, que muito mais afirmam que questionam, são fruto de uma incompreensão do que seja o diálogo, do que seja o saber e da forma como eles se coadunam. Para ele,

O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese, [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação²⁰ [sic] com a realidade concreta na qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 2011, p.65)

A nossa interpretação é que tempo perdido é aquele em que o educador se dedica a pensar atividades e recursos educacionais que não irão gerar autonomia no educando, mas sim o transformará, quando muito, num autômato que detém durante um tempo uma informação, mas não sabe realizar um funcionamento mais complexo desta informação. Tempo perdido é aquele em que o educador se dedica a produção de um duto artigo científico que pouco diz sobre a realidade concreta dos educandos. Tempo perdido é aquele que em que se dedica a produzir vídeos com falas longas e enfadonhas, muitas vezes esvaziando de sentido um recurso tão versátil. Estes educadores

Ao diálogo, preferem as dissertações quilométricas, eruditas, cheias de citações. Ao diálogo problematizador preferem o chamado “controle da leitura” [...], do que não resulta nenhuma disciplina intelectual, criadora, mas uma submissão do educando ao texto, cuja leitura deve ser controlada. E a isto chamam, às vezes, de avaliação ou dizem que é necessário “obrigar” os jovens a estudar, a saber. Em verdade, não querem correr o risco da problematização, e se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem “canções de ninar”. Deleitando-se narcisisticamente com o eco de suas “palavras”, adormecem a capacidade de crítica dos

²⁰ Pelo contexto, compreendemos que o termo correto deva ser “relação”, tendo passado despercebido o erro ao revisor na presente edição.

educandos. O diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador – educando vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação. (FREIRE, 2011b, p. 70)

Os discursos vazios devem dar lugar ao diálogo problematizador, porque esse aproxima, pelo poder da linguagem, aqueles que dialogam, fazem perceber um mundo em comum que precisa ser transformado, não por uma necessidade técnica dos técnicos, mas sim porque ambos conseguem se convencer mutuamente da melhor prática para uma dada realidade, pois respeitam, de forma recíproca, os conhecimentos produzidos pelo outro.

Esta prática, de respeito mútuo pelo conhecimento do outro, não deve ser uma prática somente entre educador e educando, é preciso torná-la um *ethos* comum a todo aquele que participa do processo de educar. Ainda trataremos de forma mais detida sobre a colaboração entre os docentes e os técnicos nas equipes de produção, mas gostaríamos de destacar uma parcela do pensamento freireano que será base para o pensamento que defenderemos adiante, sobre a constituição e forma de trabalho da equipe de produção. Para Paulo Freire

o *asentimiento*, na reforma agrária chilena, precisamente porque é uma unidade de produção [...], deve ser também, todo ele, uma unidade pedagógica, na acepção ampla do termo. Unidade pedagógica na qual são educadores não somente os professores que porventura atuam num centro de educação básica, mas também os agrônomos, os administradores, os planejadores, os pesquisadores, todos que, finalmente, estejam ligados ao processo. (FREIRE, 2011, p. 76)

A partir deste pensamento freireano, defendemos que a equipe de produção de materiais didáticos, nas iniciativas de educação a distância *online*, precisamente porque é uma unidade de produção, deve ser também, toda ela, uma unidade pedagógica, na acepção ampla do termo. Unidade pedagógica na qual são educadores não somente os professores e tutores que porventura atuam diretamente com os educandos, mas também os *designers* instrucionais, os vídeo *designers*, os programadores, os roteiristas, os coordenadores, todos que, finalmente, estejam ligados ao processo.

É esta a utopia que buscaremos dar concretude nas próximas discussões!

3.2 - A LINGUAGEM DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A contribuição da Sociolinguística e da Filosofia da Linguagem Bakhtiniana.

No Brasil, país de dimensões continentais, a modalidade de ensino conhecida como Educação a Distância sempre foi muito divulgada e encontrou grande demanda, pois desta forma tornou-se possível atender ao desejo de formação, e principalmente de profissionalização, de alunos nos mais diversos e remotos recônditos do país. Este movimento teve seu início, no Brasil, nos primórdios do século XX. Os teóricos e os agentes da EaD refletiam, ao final deste século, sobre essa modalidade conjugada com as chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), dentre as quais se destacam as iniciativas baseadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem via WEB ou, como comumente se denomina, a EaD on-line.

Uma preocupação que sempre permeou as reflexões teóricas e pragmáticas sobre essa modalidade de ensino, e que não cessa de interrogar os pensadores da área, é aquela que diz respeito à linguagem a ser utilizada por esses materiais para que os objetivos educacionais específicos de cada área possam ser atingidos. Sendo assim, cabe em nossa reflexão buscar mostrar a contribuição que os pesquisadores da área da Sociolinguística e da filosofia da linguagem podem fornecer para fomentar essa discussão visando encontrar essa “linguagem própria” da educação on-line promulgada pela legislação vigente ao avaliar os Materiais Didáticos Digitais das instituições de ensino superior, como podemos ver no questionamento a seguir:

a instituição comprova material didático para Internet que atenda especificidades da modalidade de EAD (dialogicidade, construção da autonomia e linguagem própria), em consonância com o projeto pedagógico do curso, com plena abordagem do conteúdo específico da área. (MEC, 2007, grifo nosso)

Nossa proposta é, portanto, levar a discussão da legislação a uma comparação com as necessidades didáticas das propostas educacionais de cunho formal e com as novidades e questionamentos trazidos pela sociolinguística.

3.2.1 A trajetória da palavra e do texto e os caminhos e descaminhos da Educação a Distância.

Com o surgimento da escrita, o que se viu paulatinamente acontecer foi uma nova forma de se repassar a cultura das comunidades. Ao contrário da tradição oral, que estava circunscrita aos membros da comunidade pela própria limitação do meio de comunicação utilizada (palavra falada), a palavra escrita podia atingir seus destinatários mesmo que estes não estivessem no mesmo espaço geográfico. Outra grande vantagem da palavra escrita é a sua maior possibilidade de perpetuação, grande parte do que se sabe da cultura transmitida oralmente das antigas civilizações, sabe-se pelo seu registro através da escrita.

Neste sentido, a invenção da escrita ou a apropriação desta como meio de divulgação da cultura possibilitou, desde os primórdios, a transmissão de conhecimento a pessoas separadas espaço-temporalmente, resguardando de maneira mais clara a veracidade da mensagem. Foi o que se observou com a doutrina cristã. Tanto Nietzsche como Santo Agostinho, que estão em lados opostos no julgamento da doutrina cristã, concordam que sem a propagação operada por Paulo através das cartas, nas quais ensinava aos primeiros cristãos, não haveria possibilidade de o Cristianismo passar de uma “seita” de um grupo de pessoas para uma religião “universal”.

Com Johannes Gutenberg e sua prensa, tem início um novo período no uso da palavra escrita. A impressão de aproximadamente 200 volumes da Bíblia em 1540 foi o marco de uma nova fase, quando a divulgação do conhecimento pôde deixar de depender exclusivamente da habilidade e seleção dos monges copistas ou da proximidade com o autor. Posteriormente, a instrução passa a ser mediada por livros tipográficos, o que possibilitou uma maior rapidez na divulgação da cultura e trouxe para as mãos laicas a possibilidade de estabelecer um novo modo de propagação do conhecimento.

A Primeira Grande Guerra marca uma nova fase na comunicação, pois foi neste momento histórico que a comunicação via ondas de rádio foi realmente testada através de aparelhos radiofônicos. A instrução das tropas e mesmo a cobertura do conflito fizeram com que os aparelhos de rádio se popularizassem entre os soldados nas frentes de batalha e entre as famílias que tinham através do rádio informações sobre o conflito. Segundo o site da Rádio da Universidade Federal

do Paraná, podemos colocar o ano de 1919 como um marco na evolução da comunicação por rádio, pois

no final da Primeira Guerra Mundial, a empresa Westinghouse faz nascer, meio por acaso, o modelo de radiodifusão como nós conhecemos hoje em dia. Ela fabricava rádios para as tropas americanas e, com o fim do conflito, ficou com uma grande quantidade de aparelhos. Para evitar prejuízo, a solução foi instalar uma grande antena no pátio da fábrica e transmitir música para os habitantes do bairro. Os aparelhos de rádio que sobraram da guerra foram todos vendidos.²¹

A partir da década de 70 do século XX, é ampliada a utilização da TV como meio de comunicação de massa principalmente para reforçar um movimento de divulgação do estilo de vida americano iniciado no século XVIII que ficou academicamente conhecido como “*The American Way of life*” por meio do qual os Estados Unidos da América divulgavam o seu modo de vida aos países emergentes do terceiro mundo como forma de aumentar suas exportações. Mas esta década também marca o surgimento da Educação a Distância mediada pela televisão.

Com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação telefônica e com o desenvolvimento da ARPANET²² para o que se conhece hoje como Internet vê-se, notadamente, na década de 1990 o mundo tornar-se uma pequena aldeia global onde as informações circulam em segundos. Em meados dessa mesma década vemos o aperfeiçoamento dessa tecnologia visando integrar mais amplamente o som e a imagem em movimento. O mundo passa a pensar a si mesmo em multimídia.

O que se percebe é que, independentemente da tecnologia utilizada, o texto, a palavra, tem sido a base de todo processo de comunicação. Entende-se texto, de acordo com o exposto por Neder, que assim o considera:

Todas as formas (unidade de significação) que são utilizadas para a interação entre sujeitos: a pintura, a música, a charge, o gibi, o texto

²¹ História do Rádio. Disponível em: <<http://www.radio.ufpr.br/LINKS/historia.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

²² Rede que interligava os computadores das bases norte-americanas em outros países ao pentágono e que posteriormente foi aberta as universidades americanas para a troca de informações.

escrito poético, a dissertação, a música, a fotografia, o vídeo, o cinema, a escultura, etc. (NEDER, 2005,p. 191)

Tem-se que, desde tempos remotos, dá-se grande ênfase ao texto, pois este se tornou o ponto de partida para uma estruturação do conhecimento que veio a fazer florescer no humano o desejo do registro de seus feitos. Serviu também para estabelecer uma relação de troca de conhecimento entre pessoas que estavam, de alguma forma, circunscritas em espaços geográficos e tempos diferentes. Comunicar o conhecimento entre pessoas que se encontram em espaços e tempos diferentes é para nós o que primeiro caracteriza a Educação a Distância. Tem-se, portanto, claro que esse processo não é recente, e desde muito tem sido um desafio aos seus participantes.

Diante disso, parece-nos claro que uma reflexão em torno da linguagem destes textos, de seus alcances e de suas exigências deve ser realizada. Tendo como foco, principalmente, as iniciativas públicas de educação formal, pois é por meio destas que a amplitude da palavra se faz perceber de maneira mais clara e também mais exigente. Foi o que podemos perceber no episódio em torno da publicação do livro "Por uma vida melhor", da autora Heloísa Ramos. Durante a escrita deste capítulo, as críticas à obra receberam ampla divulgação da mídia impressa, digital e televisiva e que citaremos a título de ilustração.

BRASÍLIA - O ministro da Educação, Fernando Haddad, afirmou nesta terça-feira que o livro "Por uma vida melhor", da professora Heloísa Ramos, não ensina a falar ou a escrever errado, conforme dizem críticos do material. [...] O livro defende uma suposta supremacia da linguagem oral sobre a linguagem escrita, admitindo a troca dos conceitos "certo e errado" por "adequado ou inadequado". A partir daí, frases com erros de português como "nós pega o peixe" poderiam ser consideradas corretas em certos contextos. Haddad disse que os exercícios contidos no livro pedem aos alunos que transformem frases escritas na linguagem popular para a norma culta. [...] "O livro parte de uma realidade comum ao aluno (Haddad)"²³

²³ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2011/05/31/haddad-diz-que-livro-por-uma-vida-melhor-do-mec-nao-preconiza-erro-gramatical-924574170.asp#ixzz1QR4dDS9q>> . Acesso em: 26 jun. 2011.

Nosso entendimento é de que, sendo parte das políticas educacionais, o investimento em iniciativas formais de Educação a Distância on-line, principalmente nas áreas de formação de professores e de pessoal para a administração direta, exige uma reflexão em torno das linguagens utilizadas nesses materiais, para além das discussões que envolvam o alcance das diversas mídias utilizadas. Fica claro que a linguagem é um componente social carregado de ideologias.

3.2.2 “Pra não dizer que não falei das flores” II – A linguagem nos materiais didáticos digitais nas iniciativas informais e empresariais de Educação on-line

Talvez o leitor se pergunte: por qual motivo essa reflexão abordará somente as iniciativas formais de EaD on-line e não abará as iniciativas realizadas dentro das corporações (*e-learning*) para a formação de seus funcionários ou mesmo as iniciativas de educação informal como cursos de curta duração, principalmente os profissionalizantes?

A nosso ver estas iniciativas não têm como objetivo principal a emancipação do sujeito aprendente, elas atendem muito mais a um objetivo específico, prático, a uma necessidade imediata e, portanto, tem viés muito mais instrucional, técnico e operacional. Cada empresa ou instituição informal de ensino define o que espera de seus funcionários e alunos quando estes estão em um treinamento e, na maioria das vezes, é até mesmo interessante não gerar a emancipação, a discussão e a criticidade como geralmente se espera nas iniciativas de educação formal, para que não se perca de foco o objetivo específico e direto para o qual foi pensado (instituição de um novo procedimento, apresentação de um novo produto, etc.).

Tem-se claro que é comum encontrarmos em iniciativas formais exemplos de iniciativas que não só funcionam num esquema empresarial, como também atendem a requisitos de mercado, mas o que gostaríamos de apontar é que essa perspectiva não coaduna com o esperado na legislação e nos critérios de avaliação propostos pelo MEC, que nos parece omissos quanto às iniciativas informais e de *e-learning* empresarial, talvez por uma questão de alçada mesmo, ou pelo fato de serem estas

iniciativas muito diversas em sua apresentação o que inviabilizaria a criação de um objeto eficaz de avaliação.

3.2.3 A estação legislação – Nosso ponto de partida e de chegada

São só dois lados da mesma viagem. O trem que
chega é o mesmo trem da partida
(MILTON NASCIMENTO)

Talvez o leitor se questione sobre algumas de nossas motivações. Primeiro gostaríamos de deixar claro que estamos nos direcionando a um novo público. Até então, estávamos sempre pensando em discursos voltados para as pessoas que tem como foco de estudo as tecnologias educacionais e, principalmente, a utilização destas na Educação a Distância. Agora, estamos nos aventurando por um caminho novo, o caminho da linguagem e sua multifacetada interpretação. Vemos que essa nossa atitude, de criar um texto mais contextualizado, é fruto de nossos estudos sobre a sociolinguística e sobre as teorias de Bakhtin, pois fomos levados a refletir sobre a carga social presente em todo momento de interação entre falantes, momentos como o da escrita de um capítulo de dissertação ou de um artigo acadêmico.

A nossa escolha pela Sociolinguística e pela filosofia da linguagem de cunho marxista do círculo de Bakhtin se deu por serem essas, a nosso ver, as correntes de estudo em torno da Língua que mais permitem atender aos requisitos da avaliação do Conselho de Educação em torno dos materiais didáticos para EaD on-line nas iniciativas formais. Em nossa interpretação, quando o relator apresenta os critérios de avaliação do material didático digital para EaD on-line colocando como especificidades da modalidade “**a Dialogicidade, a construção da autonomia e a linguagem própria**” (MEC, 2011, grifo nosso) ele não pensa estas características estanques, mas sim interconectadas e interdependentes, ou seja, não é possível falar de uma linguagem própria que não leve em consideração a dialogicidade e a construção da autonomia. Para tanto, pensamos ser a corrente sociolinguística a que melhor pode contribuir, juntamente com as reflexões de Bakhtin, para a construção de uma linguagem que atenda aos objetivos emancipatórios que

deveriam caracterizar os materiais digitais para a EaD on-line em iniciativas formais de educação técnica, tecnológica e superior.

3.2.4 Os materiais didáticos para EaD on-line e as contribuições da sociolinguística

Nossa ligação com a Sociolinguística se baseia no fato de esta corrente valorizar mais a interação social, a língua como produto de uma interação, não produto final, mas produto vivo, que se reconstrói. Nossa tarefa, porém, não é fácil, pois parte da produção acadêmica sobre o tema se baseia em pesquisas e relatos de experiência que pensam sobre o ensino-aprendizagem da língua, enquanto o nosso interesse se direciona para a aplicação da língua.

Para LABOV, um dos teóricos da Sociolinguística,

A função da língua de estabelecer contatos sociais e o papel social, por ela desempenhado de transmitir informações sobre o falante constitui uma prova cabal de que existe uma íntima relação entre língua e sociedade [...] A própria língua como sistema acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamento, que variam em função do tempo e do espaço. (In: MONTEIRO, 2000)

Este trecho lapidar de Labov, considerado o precursor da sociolinguística variacionista, mostra o quanto a linguagem está ligada ao social de modo que acompanha inclusive sua evolução. Labov pensa a língua como algo dinâmico que reflete as relações na sociedade. Deste modo, se formos pensar a forma como a linguagem se processa nos materiais digitais devemos ter claro que não é possível falar de um material estático, fechado, mas temos claro que o planejamento, a produção prévia não podem ser dispensadas. A nosso ver, uma forma de coadunar estas duas perspectivas seria a de pensar materiais que pudessem ser constantemente atualizados e contextualizados, não em seu todo, mas pelo menos nas partes introdutórias, nos exemplos, nas indicações de leitura e nas metáforas, por exemplo. E quanto à linguagem específica, considerar as variações que são

encontradas nas perspectivas regionais, de gênero, de classe e de geração. A primazia deve residir na aproximação que a linguagem deve gerar entre o leitor (aluno) e o texto (material didático). É interessante notar a facilidade que os jovens leitores têm de assimilar a obra de grandes mestres da literatura como Machado de Assis, através de uma edição adaptada da obra “O Alienista” para novos leitores (FISCHER, 2010) ou mesmo através da mesma obra em quadrinhos (LOBO; AGUIAR, 2008) que apresenta uma linguagem mais próxima da realidade em que vivem esses leitores. Não que isso dispense a leitura de um texto original de Machado de Assis, mas com certeza pode ser uma porta de entrada que estabeleça uma interação entre o leitor, a obra e o autor. Essa reflexão nos leva a indagar sobre como poderíamos repensar a linguagem dos materiais didáticos digitais que, muitas das vezes são apenas artigos científicos divididos em partes e ilustrados, sem um tratamento de linguagem adequado para o meio em que é veiculado, para o público a que é direcionado e em contato com as ideologias que deve responder ou representar.

A reflexão de Carlos Alberto Faraco (2005) sobre a sociolinguística interacionista também nos aponta caminhos para a elaboração de Materiais Didáticos Digitais. Em sua reflexão na conferência de encerramento do Congresso Internacional Linguagem e Interação²⁴, ao falar sobre a interação e sua relação com a linguagem, o linguista aponta desafios que, em nossa interpretação, representam os desafios a serem enfrentados por aqueles que produzem os materiais didáticos no que concerne a linguagem destes materiais. Vejamos:

O desafio é como não perder toda essa complexidade e como não se perder nela: não dar primazia ao local, mas não ignorá-lo; não recusar o pré-dado cultural e historicamente construído, mas não invocá-lo deterministicamente; não ignorar o poder interveniente das formações do inconsciente, mas não entregar-se a uma psicanálise selvagem; não desconsiderar as teias do interdiscurso, mas não se satisfazer com paráfrases ingênuas ou condenações inquisitoriais. (FARACO, 2005, p. 42)

Vemos que os materiais didáticos digitais fizeram o mesmo caminho. Em alguns momentos pensou-se que as perspectivas regionais deveriam ser

²⁴ Realizado na UNISINOS (São Leopoldo, RS), de 22 a 25 de agosto de 2005.

destacadas e o que se viu foi uma “enchente” de materiais que usavam de estereótipos de nordestinos, de professores e de trabalhadores como se essas parcelas da sociedade fossem homogêneas. Por diversas vezes, associou-se o Nordeste à figura da seca, dos cactos enquanto o próprio povo não se via dessa forma. Por diversas vezes, usou-se de uma linguagem infantilizada, como se educar a distância sempre supusesse um educando imaturo e sem conhecimentos prévios. Em outros momentos, como nos alerta Lemgruber (2011) utilizou-se da linguagem da informática como se essa fosse a linguagem padrão para os materiais digitais e o que se viu foram materiais que mais pareciam telas de caixas eletrônicos.

Com Stella Maris Bortoni-Ricardo (2011), sociolinguista da UNB, podemos perceber que a inclusão de variedades de pouco prestígio em materiais didáticos pode favorecer a aprendizagem na medida em que aproxima os falantes e permite a interação que seria a base de uma linguagem que favorecesse a dialogicidade e a criação de autonomia nos educandos.

Temos de convencê-los de que a descrição da variação linguística ajuda a coibir a discriminação odiosa contra os falantes das variedades de pouco prestígio e, mais que tudo, facilita, aos nossos alunos, a aprendizagem dos modos prestigiosos de falar e de escrever indispensáveis à vida urbana, plasmada pela cultura letrada. (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 57)

Levando em consideração que pensamos que os materiais didáticos devem gerar a interação, no sentido de que o aluno possa, também ele, criar o material didático na medida em que contribui com informações, exemplos, contextualizações e novos pontos de vista, é preciso ter claro que ele fala, e na educação on-line isso não é somente uma força de expressão, de seu lugar, um lugar determinado socialmente, imerso em ideologias, culturas, morais e religião. Com uma linguagem que antes de tudo atende ao desejo de comunicar e que, portanto, não cabe nas gramáticas e dicionários, é maior!

Precisamos ter claro que as inadequações de linguagem aparecerão, pois estamos no meio do processo de transformação de uma nossa língua e que, mesmo sendo nosso dever, enquanto educadores, ensinar a linguagem adequada não podemos desconsiderar uma língua que é viva e que deve se manifestar para o favorecimento da interação tão necessária à Educação a Distância on-line.

3.2.5 Os materiais didáticos para EaD on-line e a interação verbal de Bakhtin

“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.” (Bakhtin)

Ao pensar sobre os Materiais Didáticos Digitais²⁵ e como esses podem promover a interação do aluno com o docente e com o conteúdo, nosso entendimento é que interação é a capacidade que um material tem de levar o educando a ressignificar o material, reformulando-o e inclusive recriando materiais para o curso que participa em um processo de retroalimentação que acaba por fazer com que os participantes possam ir criando os próprios materiais do curso. Em suma, entendemos que o material didático digital deve motivar e proporcionar oportunidades nas quais os educandos de um curso possam criá-los a partir de suas realidades, que possam levar outros alunos e os docentes a um novo posicionamento perante os conteúdos. Essa interação só é possível, quando percebemos como Bakhtin que a palavra e, por consequência, os meios que dela se utilizam (como os materiais didáticos digitais),

comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.” (BAKHTIN, 1988, p. 115).

Sendo a palavra tão importante, sendo ela o produto da interação, torna-se ela, a palavra viva como apresentada por Bakhtin também foco de nossa pesquisa, pois dá materialidade a uma interatividade abstrata que até então se pensava.

Ao tratar do material didático digital vamos tratar dos “usos” da palavra, das adequações e inadequações sempre contextualizadas (no nosso caso, em uma iniciativa formal de formação continuada com futuros gestores educacionais) de sua

²⁵ Entendemos aqui material digital para EaD on-line como todo material didático que visa a aprendizagem e que utiliza como meio de propagação os recursos digitais. Em síntese, são considerados materiais digitais para EaD on-line as imagens digitais, os vídeos, o hipertexto, as animações, as simulações, as páginas web, os jogos educacionais, todos disponibilizados na Internet de forma ordenada e sistêmica, na maioria das vezes através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

aplicação, e também de sua forma. É aí que, mais uma vez, Bakhtin (1988) vem nos dizer que é no “chão da vida” que as palavras brotam, é na relação, no meio social, no contexto cotidiano das lutas e das ideologias. Quanto comporta uma palavra? Como já nos apontava Hannah Arendt (2003) ao analisar o silêncio do Papa Pio XII ante o genocídio dos judeus por Hitler, uma palavra, pode muito em um determinado contexto. Para ela Pio XII tinha a obrigação moral de pronunciar uma palavra. Para nós, a palavra ausente também comporta ideologias.

Para Bakhtin,

A palavra, como signo, é extraído pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. [...] A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. (BAKHTIN, 1988, p. 115)

Em consequência deste pensamento de Bakhtin, como ele mesmo já aponta, todo o caminho percorrido desde o conteúdo a exprimir que se apresenta à atividade mental até a sua enunciação (objetivação externa) está imerso no social e não existe fora dele. Nas palavras do autor:

É preciso notar que essa consciência não se situa acima do ser e não pode determinar a sua constituição, uma vez que ela é, ela mesma, uma parte do ser, uma das suas forças; e é por isso que a consciência tem uma existência real e representa um papel na arena do ser. [...] essa força materializa-se em organizações sociais determinadas, reforça-se por uma expressão ideológica sólida (a ciência, a arte, etc.). (BAKHTIN, 1988, p. 120)

Nossa ligação da “Palavra”, da “enunciação” com as palavras e as enunciações no material didático digital está associada a uma forçosa interpretação. Pois entendemos que, ao falar sobre o livro impresso, Bakhtin nos abre o leque para outras formas de materialidade da palavra. Vejamos,

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no

quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). É de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1988, p. 126)

É exatamente assim que pensamos ser a forma como os educandos e os professores devem perceber o material didático digital. Repetindo, “ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio” (BAKHTIN, 1988, p. 126), em suma, é vivo, gera atitudes vivas!

Ao pensar o material didático digital de seus cursos, os docentes, os designers, os web-designers, os roteiristas devem ter em mente que este material já nasce com uma história, já é imerso no social, carrega e confronta ideologias e portanto deve ser pensado como estrutura que está em construção, que se constrói na interação verbal dos falantes.

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN, 1988, p. 124)

Devem, portanto, os materiais permitir que aconteça, de forma proveitosa, uma reconstrução. As estruturas devem ser adaptáveis, passíveis de recontextualização, não cabem aqui os modelos fechados de produtos prontos, lembrando que falamos de iniciativas no campo da formação continuada de gestores e professores, lembrando que falamos de iniciativas que valorizem a história de seus indivíduos e que contam com elas para realizar mudanças. Em nossa perspectiva pensamos em iniciativas que pedem um engajamento, mas do que um conhecimento de conteúdos. Acreditamos não somente no acréscimo, mas na potencialização.

O Conhecimento da linguagem sempre esteve presente em nossas discussões sobre a elaboração de materiais didáticos, porém o assombro já nos chegava só da dificuldade de pronunciar “Sausurre”. Em nossa fuga ocupávamos o lugar comum, o discurso solto, o “achismo”. Foi preciso coragem para que

enfrentássemos um terreno que não só nos era desconhecido, como também nos parecia insólito.

Percebemos em nossa pesquisa e em nossa trajetória de curso²⁶ que as reflexões dos linguistas estavam em consonância com as nossas reflexões sobre os materiais didáticos digitais. Em nossas reflexões víamos como cada corrente da lingüística se parecia com os exemplos que temos de materiais didáticos digitais para EaD on-line. A cada corrente estudada (histórica, estruturalista, neogramática, subjetivista, objetivista, sociolingüística variacionista e interacionista) conseguíamos pensar a utilidade de cada linha e sua ligação com a linguagem usada nos materiais e nas formas de interação que proporcionavam.

Foi preciso delimitar na sociolingüística, pois nosso foco de estudo está vinculado a iniciativas de formação continuada de gestores e educadores em iniciativas públicas, que seguem uma legislação (ainda que mais avaliadora que formadora) que prima pela interação, pela dialogicidade e pela tão confusa **linguagem própria**.

Este capítulo buscou compreender o que seria essa “**linguagem própria**” e podemos inferir que esta linguagem se baseia nos princípios da sociolingüística de que a língua reside na interação entre os falantes, de que é viva e em constante adaptação aos novos contextos, que comporta ideologias, que pode definir as classes, as regiões e até mesmo as posições políticas, mas que nunca é estanque, que não pode ser presa às gramáticas.

²⁶ Este capítulo foi escrito durante a Disciplina “Tópicos Fundamentos sociolingüísticos para o trabalho escolar com a linguagem” do Programa de Mestrado em Educação da UFJF.

3.3 - Formação tecnológica dos docentes e a formação pedagógica dos técnicos.

Ao final do capítulo sobre a dialogicidade e a autonomia, quando tratamos do referencial freireano, apresentamos a utopia em torno da constituição e forma de trabalho dos agentes envolvidos na produção dos materiais digitais para a educação a distância.

Em nosso entendimento, como já mencionado, uma equipe de produção de materiais didáticos deve ser também uma unidade pedagógica de colaboração e coatuação. Tal processo é reflexo do entendimento sobre os conceitos de dialogicidade, autonomia e linguagem própria, que apresentamos em nossa discussão nos capítulos anteriores. Estes conceitos são os balizadores para a avaliação empreendida pelo MEC no tocante aos materiais para a educação a distância em iniciativas formais de educação superior e tecnológica.

Neste capítulo, pretendemos propor uma reflexão acerca das possibilidades de se traduzir em práticas concretas estes conceitos supracitados. Será uma discussão que visa dar concretude às reflexões até aqui empreendidas. Falaremos, portanto, da prática dos envolvidos no processo de produção de materiais digitais para a EaD *online* coadunada com o entendimento da dialogicidade, da autonomia e da linguagem própria que apresentamos. Isso nos remeterá a nosso tema central, ou seja, nos levará a reflexão em torno do desenho didático de materiais digitais.

Este capítulo nos colocou o desafio de atualizarmos e contextualizarmos o entendimento dos termos “dialogicidade”, “autonomia” e “linguagem própria” dentro da discussão que compreende um mundo imerso na cibercultura e um material didático multimídia. Nossa busca em torno da atualização e contextualização destes termos levou-nos a conhecer os conceitos de “dialogia digital”, da professora Lucila Pesce, e de “interatividade”, do professor Marco Silva, pesquisadores com os quais buscamos estabelecer uma leitura crítica e sem os quais não conseguiríamos empreender nossas reflexões em torno da pragmática da produção de materiais para a EaD *online*. Pedimos desculpas ao leitor mais ávido pela praticidade da pesquisa, mas buscaremos articular nossas reflexões teóricas com as respectivas implicações práticas que delas decorrerem.

Não pretendemos neste capítulo apresentar modelos ou melhores formas de se fazer algo, mas sim, propor exemplos de práticas que devem auxiliar criativamente o leitor para que se inspire e busque, a partir de seu contexto histórico e vivencial, alternativas de trabalho que atendam as suas demandas específicas.

3.3.1 Da “dialogia” de Bakhtin e da “interação dialógica” de Paulo Freire nasce a dialogia digital!

O conceito de dialogia digital foi cunhado pela Profa. Lucila Pesce, quando de suas reflexões para a tese de doutoramento, defendida junto à PUC/SP, intitulada “Dialogia Digital: em busca de novos caminhos à formação docente em ambientes telemáticos” e, de acordo com o que compreendemos, também decorrem de suas reflexões sobre o leitor crítico, empreendidas durante sua pesquisa de mestrado junto a mesma instituição. Este conceito de dialogia digital tem por base as reflexões de Mikhail Bakhtin sobre a dialogia e as reflexões de Paulo Freire sobre a interação dialógica, que pretendemos apresentar neste ponto de nossa reflexão.

A dialogia, pelo que pudemos depreender, acontece quando os sujeitos em interação podem acrescentar um ao outro conteúdo que os constitua como seres autônomos. Ela, a dialogia, só acontece numa relação entre sujeitos que mutuamente se reconheçam iguais, uma relação de pares, e nunca se dará em uma relação na qual um sujeito se pensa e se coloca como superior ou diferente do outro, ao ponto de torná-los negativamente desiguais. A dialogia é e sempre será, portanto, formação de um com o outro e não de um para o outro. É um caminho de mão dupla. No entender de Pesce, que elucida seu entendimento do termo ancorada no referencial Bakhtiniano,

a dialogia ocorre quando a interação entre os sujeitos de fato servir à constituição mútua de ambos, pautada numa relação horizontal, que refute a diretividade de um sujeito sobre o outro. (PESCE, 2004, p. 2)

Paulo Freire trouxe sua contribuição ao pensar a dialogia para o contexto específico das relações educacionais e chegou ao conceito de interação dialógica, que é o entendimento da dialogia, organizado em etapas que endossam as concepções de prática pedagógica libertadora, que o *corpus* da obra do autor veio paulatinamente demonstrando e reafirmando. Estas etapas são: “investigação temática; tematização do conhecimento articulada à realidade vivida e problematização do conhecimento” (PESCE, 2004, p. 3).

A dialogia digital seria uma síntese dialética da interação digital com a dialogia. É importante destacar, que a interação pode acontecer fora de uma perspectiva dialógica, ou seja, posso, numa relação de alteridade, afetar e ser afetado pelo outro, mas isso pode não ser dialógico (e não atender a dialogia). Pensar a dialogia digital é, portanto, pensar a forma como a dialogia pode acontecer nos meios de comunicação digitais, como chats, fóruns, videoconferências, audioconferências e nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem que congregam estes e outros recursos comunicacionais. E, se entendermos que o leitor crítico dialoga com os seus textos, em seus múltiplos formatos, podemos dizer que a dialogia digital pode ser pensada para os textos, os vídeos e demais arquivos digitais (ou impressos) utilizados nas iniciativas de educação, posto que, a princípio, estes textos não têm a intenção somente de informar, mas também de formar e, na medida que formam, ganham novas leituras e novas interpretações e também os próprios textos passam por um processo de reforma. E assim a dialogia pode vir a acontecer em sua forma mais ampla!

Este entendimento da dialogia digital nos leva a uma reflexão sobre as formas de se dizer a dialogia através da prática da produção de materiais digitais para EaD *online*. Primeiro é importante destacar que materialização deste conceito deve acontecer não só na concepção dos materiais digitais, mas também na organização da equipe de produção. Nosso movimento de pensamento se dará então em torno da produção dos materiais digitais e em torno da equipe de produção destes materiais. Pensamos que a busca da dialogicidade não pode escapar a uma prática dialógica.

Conforme já destacamos, Paulo Freire pensou que a interação dialógica deve se pautar pelo respeito a três etapas do processo de prática educativa, que longe de serem estanques, se autorregulam e se interpenetram, são elas: investigação temática, tematização e problematização.

Em relação à **investigação temática**, nosso autor [Paulo Freire] esclarece que o conhecimento da visão de mundo do sujeito social em formação implica o levantamento de ‘temas geradores’ de estudo, advindos de uma metodologia dialógico-problematizadora e conscientizadora do formador, que, nesta interação dialógica, forma-se juntamente com o formando.

Sobre a **tematização do conhecimento articulada à realidade vivida**, [...] alerta que a problematização deve ocorrer no campo da comunicação, em torno de situações reais vividas pelos sujeitos em formação. Em suas palavras, “nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade”.

Quanto à **problematização**, [...] a tarefa do educador é a de problematizar, aos sujeitos sociais em formação, o conteúdo que os mediatiza e não a de dissertar sobre este dado conteúdo. (PESCE, 2003, p. 64. Grifo nosso.)

A partir destas etapas, podemos apresentar propostas de ação para as equipes de produção de material didático, que podem responder aos preceitos da interação dialógica de Paulo Freire, tendo por pressuposto a dialogia de Bakhtin e tendo como consequência a dialogia digital de Pesce, conceitos que são interrelacionados.

Primeiramente, pensamos que o entendimento da equipe de produção de material didático como uma equipe interdisciplinar e multiprofissional é um ponto fulcral, conforme já destacamos²⁷, para uma prática dialógica, posto que a prática da educação via meios digitais evidencia a necessidade de conhecimentos diversos, que muitas vezes os agentes envolvidos no processo educativo não dominam, necessitando da colaboração de outros. Destacamos que os meios digitais evidenciam este fato, mas isto ocorre em qualquer prática educativa que se proponha dialógica, posto que não é possível conhecer sempre tudo.

Ao propor uma equipe de produção de materiais didáticos que seja interdisciplinar e multiprofissional, somos levados a uma reflexão sobre a prática da investigação temática, primeiro passo destacado por Paulo Freire para a dialogicidade, no dia-a-dia de produção das equipes. No cotidiano de uma equipe que queira trabalhar nesta perspectiva de dialogicidade, será necessário levantar os temas que precisam ser pontos de discussão do grupo, a fim de que se proceda a uma formação contínua e informal de seus membros. Ou seja, será preciso descobrir

²⁷ Capítulo 3 sobre Desenho Didático.

os temas que representam as dificuldades ou interesses para os docentes e para os técnicos. Desta forma, os docentes, por exemplo, poderão demonstrar quais os pontos dos procedimentos técnicos que poderiam auxiliar no seu trabalho e, da mesma forma, os técnicos poderiam dizer quais as dificuldades que encontram ao lidar com os recursos pedagógicos pensados pelos docentes.

Especificando mais ainda o nosso exemplo de prática de dialogicidade no interior das equipes de produção, poderíamos pensar em docentes que gostariam de utilizar vídeos durante o curso. Seria importante que estes profissionais tivessem um conhecimento sobre os vários estilos de produção audiovisual (mesa de debates, entrevistas, documentários, ficção, gravação de aula, dentre outros), para que pudessem auxiliar os “técnicos” em seu trabalho de roteirização, captação de imagens e edição.

Da mesma forma, os “técnicos” deveriam conhecer as questões que são cruciais na reflexão teórica que os docentes pretendem empreender, para que possam, por exemplo, captar as melhores imagens, com os melhores ângulos e desenvolver roteiros que atendam melhor às propostas pedagógicas. Numa discussão sobre avaliação em Larga Escala²⁸, para além dos índices, discussão sobre provas e escalas de proficiência, existe uma preocupação que não pode ser perdida de vista, a saber, a melhoria da Educação. Porém, em meio à enorme quantidade de dados e análises estatísticas que a reflexão sobre o tema propõe, pode ser que os “técnicos” não consigam estabelecer a relação entre a importância destes dados e a busca pela melhoria da educação. Serão os membros da equipe, com uma formação mais pedagógica, que poderão auxiliar os “técnicos” no estabelecimento desta relação.

Esta **investigação temática**, realizada entre os membros, fará emergir o conteúdo a ser desenvolvido na formação da própria equipe. Esta formação deve ser informal. Não se trata de um programa de formação a ser desenvolvido, mas sim ocorrer de forma natural, a partir das necessidades dos membros da equipe e no contato entre as várias formas de conhecimento produzidas nestas equipe, que geralmente correspondem as várias áreas de formação dos membros. Esta

²⁸ O leitor deve ter percebido que por várias vezes no texto citamos exemplos envolvendo as avaliações em Larga Escala. Isto se deve a nossa marcante experiência junto ao CAEd/UFJF que desenvolve programas de avaliação deste porte junto a algumas secretarias de Educação.

formação deve acontecer no cotidiano das equipes de produção de material didático. Esta prática evidencia a dialogicidade que deve ser cotidiana. É um primeiro passo para a dialogia, pois se estabelece um reconhecimento e respeito mútuo. Apesar de terem saberes diferenciados, será preciso que os membros reconheçam a importância recíproca dos demais, o que não acontecerá através de discursos vazios, mas sim através de práticas encarnadas, que apresentem a necessidade de um trabalho mais conjunto.

Vamos pensar agora no uso que os membros da equipe devem fazer desta **investigação temática** na criação dos materiais digitais, ou seja, de como, de acordo com a nossa proposta, esta investigação temática deve ser parte do desenho didático dos materiais digitais para EaD *online*.

Não há como negar, ementas de disciplinas não são mera formalidade, e demonstram um exercício de organização dos conteúdos e propostas aos quais os educandos devem ter acesso. As formas de se trabalhar uma disciplina como, por exemplo, Psicologia da Educação variam muito, mas existem algumas teorias psicológicas que são de suma importância para a compreensão da disciplina. Em nosso entender isto não deve ser excluído da investigação temática, porém deve-se pensar em situações em que estas teorias possam ser estudadas a partir de situações concretas que tenham relação direta com a realidade dos educandos. Sabemos que isto na prática não é um processo fácil, pois a realidade cultural e vivencial dos educandos é muito diversa, mas existem temáticas que podem ser encontradas nas mais diversas realidades. A fonte de informação para estes temas estão nas redes sociais, nas pesquisas acadêmicas, nos meios de comunicação e principalmente na vivência das pessoas.

Mesmo que esteja oferecendo um curso para um público que vive a quilômetros de distância de minha região, posso consultar as redes sociais, os meios de comunicação, as pesquisas acadêmicas e encontrar colaboradores que tenham uma vivência próxima daquela que os meus educandos possuem. Em suma, se ofereço um curso, preciso conhecer sua realidade para poder levantar os temas relevantes. Ora, existem desafios que são culturalmente circunscritos, mas também temáticas que afetam a um número maior de pessoas e que não estão presos à questões regionais ou culturais. Para exemplificar, podemos dizer que a diversidade religiosa, a violência escolar, a avaliação, o currículo e outros temas são conflitivos em qualquer realidade que se apresente, com intensidades variadas, mas sempre

são temáticas passíveis de problematização e que podem levar a uma reflexão sobre conceitos específicos das disciplinas, no caso de se pensar em cursos de formação na área de educação.

Nosso pensamento, sem estabelecer regras, é que se deve pensar em temas que tenham interação com os conteúdos e partir deles. Um risco seria pensar temas a partir de conceitos, e pior ainda, estudar os conceitos para só depois aplicá-los na análise prática. A nosso ver, deve-se partir dos temas para depois chegar-se aos conceitos. Desta forma pensamos que os conceitos terão maior significado para o educando, pois serão fruto de uma discussão que ele empreendeu sobre sua própria prática, posto que os temas são investigados no seu cotidiano. O confronto com a realidade concreta possibilitará um entendimento maior do conceito. Se um conceito é apresentado, baseado apenas em situações abstratas ou muito diferentes de sua realidade, este conceito pode não fazer sentido, de imediato, na vida do educando. Por exemplo, se quero ensinar o conceito de democracia, posso me valer de vários exemplos, mas se mostro como ela acontece no cotidiano do aluno, posso levá-lo com mais facilidade a entender os grandes sistemas democráticos e seus mecanismos.

Já quando falamos da **tematização do conhecimento articulada à realidade vivida**, pensamos que na prática da equipe de produção de materiais didáticos é preciso ter clareza que estamos lidando com pessoas com conhecimentos de diversas áreas, capazes de dialogar, mas que necessitam de um ponto em comum que permita a comunicação dialógica. Se, por exemplo, destacamos que aos docentes é um tema relevante entender sobre a construção de um roteiro de vídeo, eles, não necessariamente, precisam de saber detalhes técnicos da construção de um roteiro, como, por exemplo, rubricas, ordem fílmica, dentre outros; entretanto, precisam saber sobre a estrutura narrativa do roteiro e suas implicações para a filmagem e edição, nas modalidades de audiovisual possíveis para a utilização no curso. De posse destes conhecimentos, os docentes poderão perceber a sua contribuição na construção do material, pois conhecendo a lógica envolvida na produção de um recurso audiovisual, saberão utilizar as possibilidades didáticas de um vídeo de maneira mais aprimorada. Não é necessário, para fins da produção do material didático, conhecer todos os detalhes da produção de um audiovisual, mas sim, através do contato com os outros

membros da equipe, definir estratégias contextualizadas aos objetivos do material a ser produzido. Assim, poderão contribuir sobremaneira para a produção.

Imaginemos uma situação em que um docente deseja utilizar partes de um vídeo em sua disciplina. Ele compreende que os trechos do vídeo isolados, sem uma explicação que os una terá pouco efeito. Valendo-se do conhecimento de como se elabora um roteiro poderá produzir uma narrativa que faça a junção de sua explicação, também gravada em vídeo, com os trechos do vídeo que deseja utilizar. Ele não precisa saber de técnicas edição de vídeo, mas precisa entender sobre a lógica da produção de um audiovisual.

Da mesma maneira, não é preciso que os “técnicos” conheçam a tessitura teórica dos conceitos, mas sim como eles se articulam com a realidade concreta do público-alvo do material didático que está sendo produzido. Exemplificando: posso produzir, junto com a equipe, materiais para uma disciplina que verse sobre regras da ABNT relativas às referências bibliográficas, e isso necessitará que os “técnicos”, se forem produzir uma apresentação de *Slides Animados*, saibam a diferença entre uma revista acadêmica e um *magazine*, e ainda, que saibam que existem regras expressas que podem ser apresentadas paulatinamente aos alunos no decorrer da apresentação de *Slides*. Serão fatores como estes que auxiliarão na escolha da melhor imagem a ser inserida ou na escolha de qual ponto da imagem destacar, além de evitar o retrabalho.

Nos materiais a serem disponibilizados para os alunos, esta prática da tematização também não pode ser esquecida. A partir dos temas geradores levantados, é preciso que se pense situações que possam ligar os temas à realidade concreta dos educandos, ou seja, é preciso trazer a discussão temática para o cotidiano deles e delas. Se um tema gerador, por exemplo, é a violência escolar, é preciso tentar perceber como ela acontece na realidade que estamos levantando. Na produção do material podemos abrir uma possibilidade de interação na qual os alunos exponham as suas realidades, guiados, é claro, pela temática em discussão. Ou seja, no planejamento de meu material posso prever momentos de interação que vão fazer com que os temas sejam articulados com a realidade. Isso faz com que, no caso da EaD *online*, se busque uma ligação mais próxima entre as ferramentas de disponibilização de recursos e as atividades de interação.

Se pensarmos que por meio de um processo dialógico os membros da equipe mutuamente se constituirão, é preciso entender que a **problematização**

seria o momento onde cada um poderia perceber formas de mudar a sua realidade, ou seja, de intervir mais claramente na produção dos materiais. Quando é problematizado, por exemplo, que um recurso do AVA não tem atendido ao esperado, os técnicos e docentes podem intervir na sua realidade de maneira a possibilitar a melhor forma de trabalho. Se recurso não está atendendo, isto pode se dar tanto no aspecto técnico quanto no pedagógico e a mudança deverá vir da discussão aberta de ambas as áreas. Sendo assim, podemos dizer que a problematização permitirá a mútua constituição dos sujeitos e será uma forma de se pensar a prática da dialogia.

Uma oficina informal de produção de material didático digital na qual os participantes partiriam do “zero” para, enfim, criarem um recurso a ser disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem, seria uma oportunidade de todos perceberem o quanto suas práticas podem ou não contribuir para o sucesso do trabalho em equipe. É neste momento que os participantes poderão perceber suas falhas e contribuições (algo próximo de uma leitura de mundo) e corrigi-las ou torná-las parte do trabalho (algo próximo de uma mudança de mundo).

Na prática da produção dos materiais para os cursos de educação a distância *online*, pensamos que a problematização necessária à prática educativa que visa à dialogicidade pode acontecer por meio, principalmente, dos estudos de caso (*cases*)²⁹ que têm se apresentado como uma forma inovadora para se trabalhar a formação de professores. A riqueza dos casos reside no fato de poderem trazer uma gama imensa de informações que isoladas não seriam de grande interesse, mas que tomadas em seu conjunto expressam bem a complexidade das tramas que são tecidas no relacionamento humano, e no caso da educação, as tramas que envolvem as instituições de ensino e seus atores. Numa perspectiva freireana, podemos dizer que os estudos de casos seriam a possibilidade de “propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.” (FREIRE, 2005, p.111).

Nossa proposta é que estes casos possam surgir da realidade dos educandos do curso, pois a análise de casos concretos pode auxiliar sobremaneira na análise

²⁹ Usamos a terminologia em inglês para diferenciar os “casos” aqui tratados da metodologia de estudo de caso. Os *cases* são situações hipotéticas ou reais que destacam um recorte em torno das situações que exigem dos educandos e educadores a tomada de decisão e confronto entre as opiniões.

crítica da realidade. Percebemos que os estudos de caso podem ser uma possibilidade de:

- Contextualizar os temas geradores;
- Problematizar os temas geradores;
- Conectar partes do conteúdo que a princípio pareciam estanques;
- Refletir teoricamente a prática visando à mudança de atitude.

Os estudos de caso podem ser uma forma de tornar dialógica, na acepção freireana do termo, as discussões dos conteúdos do curso. Salientamos que se estes casos surgirem de um conhecimento contextualizado, por meio da pesquisa dos temas geradores e da realidade dos cursistas que problematizadas, se apresentariam aos alunos como reflexão de sua prática de forma mais condizente com o cotidiano. Mais que isso, que os casos fossem produzidos pelos próprios cursistas como parte da pesquisa imersiva em sua realidade e na realidade de outros cursistas, por meio de um trabalho efetivamente coletivo e colaborativo.

Outra possibilidade de problematizar os temas geradores pode acontecer através de *clippings* de notícias. Esta modalidade de material jornalístico se caracteriza por ser um apanhado minucioso na imprensa escrita, televisiva e radiofônica de um assunto específico de maneira a apresentar várias versões de um mesmo tema e de fornecer um *feedback* sobre a importância de uma determinada questão na mídia. É um trabalho mais minucioso e detalhado, mas que pode contar com a ajuda dos cursistas, o que também é possível fazer com o estudo de caso. De posse de um tema gerador, pede-se que todos realizem a pesquisa nas várias mídias disponíveis e disponibilizem no ambiente virtual de aprendizagem ou em grupos específicos nas redes sociais. O conjunto destes materiais poderá fornecer elementos para a problematização que o professor, como membro da equipe de produção pretende realizar para trabalhar os assuntos específicos que fazem parte das ementas das disciplinas.

Percebemos, durante esta escrita, que a dialogia digital aponta para uma busca da formação tecnológica dos docentes e a formação pedagógica dos técnicos, nos processos de produção de materiais didáticos de formação de professores. Posto que assim possam mutuamente se constituir como formadores ou docentes, já

que este entendimento perpassa a nossa discussão. Ou seja, defendemos que todos os envolvidos no processo de produção e implementação dos materiais didáticos digitais cumprem uma função pedagógica, o que lhes exige uma formação complementar que não pode ser pensada formalmente, mas sim deve acontecer circunscrita à sua realidade de trabalho. Este nosso pensamento não exclui as iniciativas que visam auxiliar os docentes e técnicos para que possam interpenetrar nas áreas técnicas e pedagógicas, como os cursos de *design* Instrucional e educomunicação, mas salientamos, que ainda assim, para atender-se a dialogicidade, será necessário que mesmo os *designers* instrucionais e os educadores insiram práticas de dialogia digital no seu cotidiano de trabalho.

3.3.2 Dinamizando a autonomia freireana na interatividade de Marco Silva.

"algo é previsto pelo artista, mas as significações emprestadas são possibilidades suscitadas pela obra não previstas, incluindo a não-participação nas suas inúmeras possibilidades também"
Hélio Oiticica

A epígrafe deste item traz uma das características principais da arte participacionista de Hélio Oiticica. Seus parangolés eram obras de arte, ou de “antiarte”, como diria o próprio artista, que só demonstravam toda a sua intensidade quando vestidas e movimentadas pelo espectador, agora participante. Só assim seria possível visualizar todas as cores e perceber todas as texturas. E a cada movimento novas combinações imprevistas surgiam dando novos significados à obra. Os parangolés são obra aberta.

Esta é parte da interpretação trazida pelo Prof. Marco Silva, que associa o conceito de interatividade à dinâmica dos parangolés de Oiticica. Como alerta o professor, a interatividade é um conceito da comunicação e não da informática, e se refere a possibilidade de mudança no tradicional esquema de comunicação, no qual existe um emissor, a mensagem e o receptor. No exercício da interatividade emissor e receptor são figuras que complementam a mensagem. E esta mensagem muda e ganha novos sentidos. Só é possível falar de interatividade se os atores do ato comunicacional podem mudar a mensagem criando novas mensagens.

De acordo com o autor,

A disposição interativa permite ao usuário ser ator e autor, fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas co-criação da própria mensagem e da comunicação. Permite a participação entendida como troca de ações, controle sobre acontecimentos e modificação de conteúdos. O usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar. Em suma, a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo. (SILVA, 2012, p. 1)

Percebemos que a interatividade como pensada pelo autor contextualiza para o mundo cibercultural a autonomia de Paulo Freire. Na prática da interatividade, é possível se pensar em “experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 1996, p. 121) de forma bastante potencializada. A interatividade seria uma das formas de se criar situações geradoras de autonomia. Podemos dizer que ao refletirmos sobre a prática da interatividade estamos pensando possibilidades que possam tornar o aluno mais autônomo. Se considerarmos que é esta autonomia freireana que os critérios de avaliação do MEC buscam, podemos dizer que um conhecimento mais acurado em torno da interatividade de Marco Silva pode levar as instituições de ensino superior que oferecem cursos de educação a distância na modalidade *online*, bem como seus docentes e discentes, à um melhor desempenho nesta avaliação. Se esta autonomia que o MEC propõe não for a que esperamos, ou seja, se o MEC não pensar nesta autonomia freireana que pode ser fomentada pela prática da interatividade, fica sendo esta a proposta de autonomia, e por conseguinte de interatividade, que este trabalho defende como o mais adequado ao mundo em que vivemos, pelos motivos já apresentados no capítulo em que tratamos da autonomia.

Passaremos agora, então, a um aprofundamento em torno do conceito de interatividade que nos propomos defender. Segundo Marco Silva, é preciso garantir duas disposições básicas para o exercício da interatividade, a saber:

1. A dialógica que associa emissão e recepção como polos [...] complementares na co-criação da comunicação;
2. A intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa, abertos a manipulações e modificações. (SILVA, 2012, p. 2)

Como propusemos anteriormente, vamos pensar nos desenvolvimentos desta prática e destas disposições básicas dentro da rotina interpessoal da equipe de produção de materiais didáticos e da produção dos materiais em si. Para a rotina da equipe gostaríamos de salientar que, de acordo com Marco Silva, as disposições básicas que supracitamos pedem que os envolvidos na produção dos materiais didáticos³⁰ desenvolvam cinco habilidades:

- 1 - Pressupor a participação-intervenção dos alunos, sabendo que participar é muito mais que responder "sim" ou "não", é muito mais que escolher uma opção dada; participar é atuar na construção do conhecimento e da comunicação;
- 2 - Garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção, sabendo que a comunicação e a aprendizagem são produzidas pela ação conjunta do professor e dos alunos;
- 3 - Disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, ao contrário, se oferece informações em redes de conexões, permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, de significações;
- 4 - Engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre alunos e professor como co-criação e não no trabalho solitário;
- 5 - Suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia. (SILVA, 2012, p. 5)

Nas reuniões de planejamento, que devem se tornar uma rotina da equipe de produção, será preciso uma investigação sobre as possibilidades de participação-intervenção que podem ser geradas. Neste sentido, a formação informal que os membros mutuamente proporcionarão pode ser feita através das discussões das ferramentas informáticas disponíveis para esse fim, bem como das dinâmicas pedagógicas de interação conhecidas pela equipe. A título de exemplo, podemos supor que um membro pode apresentar as possibilidades de uma rede social ou de um novo programa e todos vão pensar na didatização ou não deste recurso; enquanto que outro membro pode apresentar, por exemplo, uma prática de

³⁰ Em sua reflexão o autor fala de “professores”, nosso entendimento se ampliou para a equipe, pois, conforme defendemos, a consideramos uma unidade pedagógica na qual existe uma pluridocência.

interação que conheceu em sua experiência quando aluno de uma turma presencial e que gostaria de ver adaptada para um ambiente virtual de aprendizagem.

Nesta reflexão da equipe, será preciso pensar possibilidades de se garantir a bidirecionalidade da comunicação. É preciso alertar que esta disposição não se reduz apenas a disponibilizar recursos de comunicação como *chats*, fóruns e videoconferências. Ela vai além e pressupõe a possibilidade de alteração da mensagem, de recriação. Este ponto pode parecer caótico demais para uma prática que tem objetivos específicos como, por exemplo, gerar uma habilidade, mas temos claro que o previsto não precisa negar o imprevisto. Na reflexão da equipe é preciso, digamos novamente, conhecer as possibilidades que a equipe dispõe para fomentar esta bidirecionalidade. A título de exemplo, os docentes podem ajudar a equipe a pensar, principalmente, o previsto, enquanto que os *designers* podem auxiliar pensando nas ferramentas disponíveis para que o imprevisto seja fomentado. Pensamos que esta bidirecionalidade não precisa ser necessariamente explicitada, certo é que ela precisa acontecer, mas uma experiência que achamos interessante e que é uma forma, ainda que tímida, de bidirecionalidade, é a simples possibilidade de durante a visualização de um recurso o aluno poder digitar suas anotações, sem precisar sair da tela do recurso ou do AVA e estas anotações fiquem salvas todas para as próximas vezes em que ele visualizar o recurso. No fim das contas o aluno estará criando novos recursos. A própria possibilidade de o aluno disponibilizar *links* no conteúdo já é uma transformação da mensagem, já é um estímulo à autonomia. É preciso que, em sua formação tecnológica, o docente tenha acesso às melhores formas do aluno disponibilizar novos conteúdos que quer acrescentar àquele previsto pelo professor. Se motiva-se os alunos, por exemplo, a criarem um vídeo relatando suas experiências sobre um determinado assunto, é preciso ter claro que esses vídeos devem ser disponibilizados primeiro em um *site* de hospedagem de vídeos, para só depois terem seu *link* disponibilizado na plataforma. E deve ter claro, também, que isso representa uma economia de informação que atende a critérios mais próximos aos “técnicos” (*designers*) do que aos docentes.

A interatividade acontece também quando todos são chamados a participar da criação de algo. Ou seja, está na essência da interatividade a colaboração. Ora, é preciso então que se fomente nos cursos atividades de criação conjunta, em espaços e tempos separados. Este desafio é posto a todos os membros da equipe pedagógica de produção de materiais. Se pensarmos na criação de um texto

coletivo via ferramenta *Wiki*, ferramenta disponível em vários ambientes virtuais de aprendizagem e na própria *web*, percebemos que ela possui desafios pedagógicos e técnicos. A criação conjunta ainda não nos é uma tarefa fácil e pode acontecer das ferramentas de criação conjunta serem pouco conhecidas e, por conseguinte, mal utilizadas. Os docentes e os técnicos podem pensar soluções para que estas dificuldades pedagógicas e técnicas sejam sanadas ou minimizadas. É de suma importância que a equipe possa também desenvolver recursos que possam facilitar a vida de todos. No caso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem de código aberto, como o *Moodle*, por exemplo, é possível reformular a aparência e a funcionalidade de muitos recursos, e a própria ferramenta *wiki*, pode ser repensada tendo como parâmetro de comparação as ferramentas de produção conjunta dos editores de texto ou de editores *web*, como o Google Docs®.

O confronto das subjetividades, com tolerância e com respeito à democracia é, a nosso ver, o passo mais difícil a ser tomado para o exercício da interatividade. Esta prática supõe a igualdade na validade dos discursos que faz parte da dialogia que apresentamos nas páginas anteriores. Supõe que todos devem ter a livre expressão, o que é um processo que devemos construir, mas que ainda tem desafios a vencer. Dar voz ao aluno é um processo que estamos Tateando. Um *designer* ouvir um professor ou um professor ouvir um *designer* é um fato que precisa ser cotidianamente exercido, para que possamos chegar a uma escuta sincera e aberta que não nega ou desconsidera o discurso do outro.

Pensamos que esta interatividade exercida pelo aluno pode parecer um entrave à equipe de produção, por não possibilitar um controle ou pelo receio das discussões empreendidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem perderem o foco. Realmente esta é uma situação passível de acontecer, mas o entendimento da interatividade requer um novo olhar de educadores e educandos que só virá com a prática mesma da interatividade. É uma competência que se adquire com a prática.

Na interatividade pensada por Marco Silva, existe um núcleo temático que deve ser preservado nas discussões, o que não priva os alunos de uma participação autônoma. Requer mesmo uma mudança no paradigma da transmissão de informações para outro paradigma comunicacional. Vejamos:

A participação do aluno se inscreve nos estados potenciais do conhecimento arquitetados pelo professor, de modo que evoluam em

torno do núcleo preconcebido com coerência e continuidade. O aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se co-autor. [...] manipulação. O professor disponibiliza um campo de possibilidades, de caminhos que se abrem quando elementos são acionados pelos alunos. Ele garante a possibilidade de significações livres e plurais e, sem perder de vista a coerência com sua opção crítica embutida na proposição, coloca-se aberto a ampliações, a modificações vindas da parte dos alunos. Uma pedagogia baseada nessa disposição à co-autoria, à interatividade, requer a morte do professor narcisisticamente investido do poder. Expor sua opção crítica à intervenção, à modificação requer humildade. Mas, diga-se humildade, e não fraqueza ou minimização da autoria, da vontade, da ousadia (SILVA, 2012, p. 4).

Quando falamos desta formação informal entre docentes e *designers*, percebemos que é um processo que acontece naturalmente baseado em interesses pessoais. O que defendemos é que isto deve ser motivado pelas equipes gestoras e incorporado às rotinas de produção das equipes pedagógicas de produção de materiais. Parece que esta formação possível entre os “técnicos” e o “pedagógico” também foi percebida por Marco Silva. Ao tratar do novo perfil docente que urge surgir com o advento da interatividade, ele aponta que

Em sala de aula presencial ou virtual, o professor não é um contador de histórias. À maneira do design de *software* interativo, ele constrói um conjunto de territórios a explorar, não uma rota. Mais do que "conselheiro" ou "facilitador", ele converte-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências (SILVA, 2012, p. 4)

Esta troca de conhecimentos, esta colaboração pode fazer com que práticas de uma área sejam assimiladas por outras áreas, potencializando a capacidade criativa da equipe. Por exemplo, os *designers* tem uma proposta de trabalho interessante que se baseia na inspiração. Qualquer agência de *design* possui vasto material de inspiração em revistas e na internet. É um processo de motivação que pode parecer estranha àqueles que não são da área, mas que a nosso ver pode ser incorporada na dinâmica da equipe de produção de materiais didáticos. Nossa prática nos mostra que a crítica sobre cursos e recursos educacionais disponíveis na internet é de suma importância para fomentar a criatividade da equipe de produção

de materiais. E não só em cursos formais, mas também em experiências de ensino e aprendizagem informais disponíveis na internet. Como exemplo podemos citar o site *Live Mocha*³¹ que oferece formação colaborativa em línguas, através de um ambiente virtual de aprendizagem, e que pode ser um contraponto para as equipes de produção de materiais para repensarem seus cursos e recursos educacionais. Outros exemplos podem ser encontrados em iniciativas comerciais como a da Cervejaria Bavária que no ano de 2010 manteve um *hotsite*³² para ensinar aos consumidores a tornarem-se “mestres cervejeiros”. Os visitantes do site eram convidados a fazer uma visita virtual por uma antiga cervejaria e tinham que realizar atividades específicas para se tornarem um mestre cervejeiro. O *hotsite* trabalhava com o conceito de metáfora de ambiente que poderia ser repensada para qualquer outra realidade, como, por exemplo, criar uma universidade virtual com simulação do espaço físico de uma universidade e disponibilizar os recursos da forma como eles são encontrados no cotidiano.

Neste capítulo buscamos apresentar a importância da formação pedagógica dos *designers* e da formação tecnológica dos docentes. Nosso entender é que esta formação não deve ser pensada como uma capacitação formal, até porque, como defendemos, ela deve acontecer na reflexão de problemas concretos a serem transpostos pelas equipes de produção de materiais. Não é possível falar de um conteúdo específico a ser ministrado aos *designers*, pois isto negaria a premissa básica da contextualização tão cara ao desenvolvimento da dialogicidade. Não é possível elencar uma série de recursos informáticos a serem apresentados aos docentes. A figura do *Designer* Instrucional pode favorecer este diálogo entre os docentes e os “técnicos” pois, pela própria formação oferecida nos cursos de formação de DI’s e pelos critérios de seleção empregados pelas instituições que oferecem os cursos, geralmente o perfil é de profissionais que tem a possibilidade de favorecer o diálogo entre os profissionais do “pedagógico” e os profissionais da técnica. Percebemos, porém, que será a prática na equipe de produção de materiais didáticos que transformará, uns e outros, em *Designers* Instrucionais.

Esta dinâmica de formação informal entre os membros funcionará muito bem em cursos com uma perspectiva mais aberta, na qual os recursos são pensados

³¹ <http://livemocha.com/>

³² Site elaborado para destacar uma ação de marketing pontual.

conjuntamente com o desenvolvimento do curso. Numa perspectiva mais fechada, na qual existe a “encomenda” de materiais a um docente, esta formação se tornará mais delicada. Nossa sugestão é que numa perspectiva mais fechada, os materiais pensados pelo docente conteudista e desenhados pelos técnicos devem ser considerados como parte da dinâmica do curso e não como o curso em si, ou seja, é preciso um entendimento destes materiais como objetos de aprendizagem que podem ser contextualizados dentro de uma nova abordagem e transformados pela reinterpretação operada pelos educandos.

Pedimos desculpas ao leitor que buscava encontrar neste capítulo um roteiro para a formação dos *designers* e dos docentes, também nós achávamos que iríamos chegar neste roteiro “ideal” no início de nossa pesquisa, mas fomos levados a outros rumos e percebemos que será na colaboração e no confronto com a realidade que os temas desta formação vão surgir.

4 – **A pesquisa de Campo:** um olhar fenomenológico sobre a produção de materiais digitais para a Educação a Distância.

O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; sou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável (Merleau-Ponty)

Para a pesquisa de campo, tínhamos como desafio, dada nossa experiência na área, a suspensão de conceitos e conhecimentos preestabelecidos para que o resultado de nossas análises não apenas confirmasse nossos pensamentos. Como cientistas que nos propomos ser, devíamos deixar que a pesquisa mostrasse os mais variados nuances que a produção de materiais digitais para a EaD enseja, sem que reduzíssemos esta produção simplesmente aos critérios de avaliação definidos pelo MEC.

É certo que os critérios de avaliação utilizados pelo MEC, no que concerne à produção de materiais digitais, foram um ponto de partida para a elaboração das questões que orientaram o roteiro de entrevista semiestruturada, mas para que a pesquisa não girasse apenas em torno do que está de acordo ou do que não está de acordo com os critérios de avaliação nos propusemos como método de pesquisa o método fenomenológico. Husserl, ao propor este método, intentava fazer da filosofia uma forma de conhecimento tão confiável como a ciência. E, neste sentido, o rigor com que pensou o método visava tornar indubitáveis os constructos teóricos que surgissem da pesquisa. Historicamente, porém, alguns fenomenólogos, como Merleau-Ponty, passaram a dar o direcionamento para pesquisas mais vinculadas àquilo que seriam as bases do método fenomenológico: A *epoché* e as essências.

Através da *epoché* somos chamados a suspender todos os juízos preconcebidos, colocando em suspensão as nossas crenças, para analisar em sua total amplitude o fenômeno. E a busca pelas essências se concretiza na busca dos invariantes na análise do fenômeno, o que se dará através da interpretação de grandes categorias que são processualmente construídas a partir das percepções dos sujeitos sobre o fenômeno.

Neste método fenomenológico, a pergunta do pesquisador orienta quem serão os sujeitos de pesquisa e quais serão os procedimentos adotados. Para tanto,

retornamos a nossa questão inicial: **como os docentes e *designers* de cursos de formação on-line em Educação podem formular o desenho didático de materiais de forma a fazê-los condizentes com os requisitos legais da dialogicidade, autonomia e linguagem própria?**

Desta questão, fica claro que os sujeitos de pesquisa são aqueles envolvidos na produção de materiais digitais para a EaD. E ainda, que existem profissionais com um perfil mais pedagógico e outros com um perfil mais técnico. O critério para a escolha destes profissionais foi o da disponibilidade para as entrevistas e o de terem tido experiência na produção de materiais para a EaD nos seis meses anteriores a julho de 2012, mês das entrevistas. Dentro desta perspectiva, seis sujeitos aceitaram participar de nossa pesquisa. Podemos dividir estes sujeitos em dois grupos:

Docentes: professores universitários que atuam em cursos de graduação e pós-graduação a distância, com a incumbência, dentre outras, de produzir material didático para ser disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Três sujeitos foram entrevistados que atuam em iniciativas de educação a distância, no campo da Educação/Pedagogia, sendo dois em nível de graduação e um na pós-graduação *Lato Sensu*. Neste trabalho, serão identificados como P1, P2 e P3.

Designers: profissionais com formação a nível superior nas áreas de comunicação e informática que atuam como *designers* instrucionais ou *vídeo-designers* em instituições públicas, que ofereçam cursos de graduação e pós-graduação a distância na área de educação/pedagogia e que tenham relação direta na produção de material didático para ser disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Três sujeitos foram entrevistados, sendo dois *vídeo-designers* e um *designer* instrucional. Doravante, serão identificados como D1, D2 e D3.

Todos os entrevistados atuam em iniciativas públicas de formação superior em cursos de graduação ou pós-graduação na área de educação em uma mesma instituição federal no sudeste brasileiro. Os docentes são professores que atuam nos cursos presenciais de graduação e pós-graduação e desenvolvem a função de docentes *online*.

Uma das iniciativas está ligada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. Nesta experiência existem os professores, que são responsáveis pelas disciplinas, e os professores-tutores, que auxiliam nas tarefas de docência e mediação pedagógica. Não existe uma equipe de produção de materiais didáticos, mas

bolsistas – ligados ao CEAD (Centro de Educação a distância) da instituição - executam tarefas que buscam uma organização do AVA visando uma uniformidade, principalmente estética. Participam desta experiência os sujeitos P1 e P2, que são professores de disciplinas de um curso a distância, ou seja, no curso em que atuam estes profissionais são docentes responsáveis pela disciplina, pelo planejamento e orientação e acompanhamento das ações de docência desenvolvidas pelos professores-tutores.

A outra iniciativa acontece na mesma instituição. Os cursos são realizados por meio de uma parceria entre um centro de pesquisa, uma fundação pública de direito privado e secretarias de educação. Os cursos oferecidos são de pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto Sensu*. Todos os *designers* entrevistados atuam neste *lócus*. Os docentes que atuam neste local tem o perfil de conteudistas, e podem optar por acompanhar mais de perto o caminhar dos cursos e suas disciplinas. Existe uma equipe para a produção de materiais, com equipamentos profissionais e coordenadores de material didático. Diversos profissionais fazem parte dessa equipe: designers educacionais, produtores de audiovisuais, especialistas em web etc. Muitos destes formados em áreas como comunicação e computação. Dos sujeitos que participaram desta pesquisa e atuam nesta iniciativa, destacam-se: P3, D1, D2 e D3.

Apesar de no início da pesquisa ter sido aventada a possibilidade de entrevistar os coordenadores de material didático, isto não aconteceu, pois o setor estava, no momento das entrevistas, passando por reformulações internas, tendo assumido interinamente um coordenador que ainda estava se habituando à nova função.

Nas duas iniciativas, o Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado é o *Moodle*. Nos dois casos este ambiente teve sua interface repensada visando uma maior facilidade de administração, bem como criar um novo e mais amistoso padrão estético.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente e gravadas em áudio. Por solicitação dos sujeitos D2 e D3, as perguntas foram enviadas anteriormente por *e-mail* para que pudessem conhecer os pontos da entrevista.

Na busca pelo instrumento de pesquisa, partimos da questão de investigação, buscando perceber qual seria a melhor maneira de conhecer a rotina da produção de materiais didáticos. Como nos interessava, também, entender esse processo de

produção em comparação com os requisitos analisados pelo MEC, foi preciso optar por uma abordagem que possibilitasse perceber a totalidade da produção. Interessava-nos não apenas os fatos objetivos, mas também os fatos que decorrem da interação dos sujeitos com esta produção. Assim, escolhemos a entrevista semiestruturada por possibilitar uma melhor contextualização das questões, bem como por garantir a manifestação de traços mais subjetivos e que pudessem nos ser apresentados como possibilidades para a formulação do desenho didático dos materiais digitais para EaD *online*.

As perguntas da entrevista semiestruturada surgiram dos critérios de avaliação do MEC que tinham relação direta, a nosso ver, com a produção de materiais didáticos. Desta forma, cada critério selecionado³³ deu origem a uma pergunta para o roteiro de entrevista. Destas perguntas, após a discussão com a orientadora e o pré-teste de entrevista, apenas nove foram selecionadas e compuseram a versão final do roteiro que consta do Apêndice I deste trabalho. Na tabela a seguir, apresentamos os critérios selecionados e as respectivas perguntas deles originadas.

Critério de avaliação do MEC	Perguntas originadas
<p>Articulação e complementaridade dos materiais impressos, materiais audiovisuais ou materiais para Internet (<i>web</i>) Quando há, comprovadamente, plena articulação entre todos os materiais educacionais e estes materiais apresentam relação de complementaridade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os materiais educacionais usados na disciplina (impressos, audiovisuais ou para Internet) se articulam? • Os materiais educacionais usados na disciplina (impressos, audiovisuais ou para Internet) apresentam relação de complementaridade?
<p>Materiais educacionais propiciam a abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conteúdos Quando os materiais educacionais possibilitam plena abordagem interdisciplinar e contextualizada, favorecendo a integração de todos os conteúdos ofertados no âmbito do curso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os materiais educacionais possibilitam uma abordagem contextualizada com a realidade do aluno? • Os materiais educacionais favorecem a integração de todos os conteúdos ofertados no âmbito do curso?
<p>Avaliação do material educacional Quando há previsão de processos de avaliação e revisão periódica e continuada dos materiais educacionais, plenamente adequados para garantir a melhoria dos mesmos no aspecto científico, cultural, ético e estético, didático-pedagógico, motivacional, sua adequação aos estudantes e às TIC utilizadas, bem como da capacidade de comunicação, entre outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existe previsão de avaliação, revisão periódica e continuada dos materiais educacionais?

³³ Os critérios selecionados foram apresentados na introdução deste trabalho ao tratarmos da metodologia.

<p>Material para Internet (web) Quando a instituição comprova material didático para Internet que atenda especificidades da modalidade de EAD (dialogicidade, construção da autonomia e linguagem própria), em consonância com o projeto pedagógico do curso, com plena abordagem do conteúdo específico da área e está pronto para a primeira metade do curso. Além disso, um excelente ambiente de aprendizagem deve servir de suporte ao material didático, com interface amigável, facultando uma aprendizagem significativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual função o Material didático para internet cumpre no curso? E qual deveria cumprir? • Quais são as características desses materiais quanto à forma de disponibilização, ao conteúdo e a linguagem? • Como esse material é preparado para chegar até os educandos? O que acontece desde sua concepção até a disponibilização para os alunos? • Qual a sua contribuição na produção dos materiais didáticos digitais do curso? <ol style="list-style-type: none"> a. No caso de Professor, além da elaboração e seleção do conteúdo. b. No caso de designers e vídeo-designers, além da transposição para as mídias digitais. c. No caso de coordenador de Material Didático, além da roteirização do material.
--	---

Tabela 3 - Relação entre os critérios do MEC e as perguntas.

As entrevistas foram gravadas e transcritas visando permitir uma detida leitura sobre o conteúdo manifesto nas entrevistas, bem como descrever, o mais exatamente possível, aquilo que não é dado e que só pode ser percebido na interação entre sujeito e entrevistador. Por isto, às transcrições foram adicionadas as notas de campo do pesquisador. Esta prática visa possibilitar que o pesquisador perceba os invariantes no discurso dos sujeitos, pois só assim poderá chegar o mais próximo às essências, objetivo final da fenomenologia.

A meta da abordagem fenomenológica é ir-à-coisa-mesma, a coisa do fenômeno pesquisado, que pode ser um momento, uma ocorrência, relações, um objeto de conhecimento, a própria prática. Para o pesquisador fenomenológico, o modo de abordar o fenômeno refere-se à sua descrição exaustiva e às invariantes percebidas durante as descrições. A reflexão sobre as invariantes, com base na inteligibilidade do que possibilitam entender, é que conduz à essência do fenômeno investigado. Essa essência revela o que existe pela maneira como existe. (ROJAS; FONSECA; SOUZA, 2010, p. 4)

Após a leitura atenta das entrevistas, foi possível passar para a identificação de Unidades de Significado.

As unidades de significado [...] são recortes julgados significativos pelo pesquisador, dentre os vários pontos aos quais a descrição pode levá-lo. Para que as unidades significativas possam ser

recortadas, o pesquisador lê os depoimentos à luz de sua interrogação, por meio da qual pretende ver o fenômeno, que é olhado de uma dentre as várias perspectivas possíveis. (GARNICA, 1997, p. 116)

As unidades de significado são parte de um processo identificado como análise ideográfica, que visa perceber ideologias na descrição ingênua que os sujeitos fazem de suas práticas ou dos problemas aos quais são confrontados pelas perguntas feitas pelo pesquisador. Chamamos de descrição ingênua, ancorados na fenomenologia, ao discurso inicial dos sujeitos de pesquisa, uma fala desarmada, somente possível de ser apreendida na conversa franca e aberta.

As unidades de significado foram agrupadas em categorias abertas que correspondem aos invariantes do discurso. Esta busca pelos invariantes nas unidades de significado que permite agrupá-los em categorias é o que a fenomenologia propõe como redução fenomenológica. Longe de um reducionismo cartesiano que a tudo busca encaixar nas categorias preestabelecidas, a redução fenomenológica é um esforço do pesquisador em perceber nos discursos tendências a uma totalidade. Isto permitirá analisar de forma mais ampla os fenômenos, tratando-os a partir de um discurso esclarecedor sobre a realidade que se apresenta ao sujeito, não como dado, mas como possibilidade de interpretação.

Após a análise ideográfica, passou-se a análise nomotética, que

é feita com base na análise das divergências e convergências expressas pelas unidades de significado, estando vinculada, ainda, a interpretações que o pesquisador faz para obter cada uma dessas convergências ou divergências. Disso, novos grupos são formados e, num processo contínuo de convergências e interpretações, sempre explicitadas, novas categorias abertas, mais gerais, vão-se formando. As generalidades resultantes dessa análise iluminam uma perspectiva do fenômeno (GARNICA, 1997, p. 117)

Estas generalidades ou generalizações são qualitativas e abarcam todas as unidades de significado. São proposições gerais que potencialmente se confirmam nas proposições particulares. Diferentemente do que acontece com as generalizações quantitativas que podem generalizar uma proposição particular sem que esta seja encontrada em todos os “exemplares” pesquisados.

Seguindo este itinerário, após a leitura atenta fomos destacando, sempre atrelados a questão de investigação, os trechos das falas dos sujeitos de pesquisa que tinham relação com a nossa questão. Cada uma destas falas foi classificada como um conceito ou uma expressão, o que corresponde às unidades de significado. Com isto chegamos a quarenta e seis unidades de significado. Muitos dos termos usados eram comuns aos vários sujeitos, o que facilitou a elaboração da próxima fase, que é, conforme destacamos anteriormente, conhecida como análise nomotética. Para ilustrar, vejamos como as falas foram classificadas:

Sujeito	Trecho destacado	Unidade de significado
P2	[...] se diferencia muito da relação presencial em que você tem a gesticulação, tem a entonação de voz.	Comparação com o presencial
P1	[...] é muito semelhante a aula presencial	Comparação com o presencial
P1	[...] você precisa descolar dessa forma de você trabalhar com os alunos no curso presencial, e descobrir, porque aí é descobrir realmente uma outra forma	Comparação com o presencial

Tabela 4 - Elaboração das unidades de significado

Percebemos que, mesmo sendo contrários entre si, os trechos destacados das entrevistas se reportam a uma mesma temática, o que permitiu classificá-los com o mesmo termo.

Estas unidades de significado, oriundas das falas de cada sujeito, foram reunidas em categorias abertas. Algumas delas, após a análise, acabaram se tornando uma única categoria. No nosso caso, por exemplo, a categoria “forma do material” foi unida à categoria “linguagem”, formando uma categoria que trata das características do material didático. Vejamos, esquematicamente, como se deu a construção destas categorias.

Unidades de significado	Categorias	Ocorrências
1. Apropriação da tecnologia	Formação dos membros da equipe	14
2. Formação informal		
3. Professor contribui com conteúdo		
4. Planejamento do material		
5. Reuniões		
6. Cuidado com o texto		
7. Professor define conteúdo		
8. Aprender tecnológico		
9. Atualização do material		
10. Retorno do material para o docente		
11. Retorno dos alunos		
12. Atualização		

13. Trabalho em equipe		
14. Revisão		
15. Interdisciplinaridade	Interdisciplinaridade	7
16. Reuniões de professores		
17. Resolução de problemas	Tematização a partir da realidade	9
18. Casos baseados na prática		
19. Vivência do aluno		
20. Aproximações com realidade fictícia		
21. Exemplos na literatura		
22. Contexto do aluno		
23. Realidade do aluno	Função do material didático digital	9
24. Interesse		
25. Atitude do aluno		
26. Material faz a relação		
27. Texto provoca		
28. Interface entre professor e aluno		
29. Comunicar		
30. Cognitivo		
31. Texto dispara	Características do Material Didático	10
32. Linguagem		
33. Forma do material		
34. Atrativo		
35. Dinâmico	Comparação com o presencial	4
36. Comparação com o presencial		
37. Despir do presencial		

Tabela 5 - A construção das categorias

A partir destes procedimentos, foi possível chegar às categorias que serão analisadas, paulatinamente, neste capítulo.

No tocante aos limites da pesquisa, ressaltamos que as análises aqui empreendidas estão circunscritas ao nosso universo de investigação e podem fornecer parâmetros para a discussão sobre outras realidades que envolvem a produção de material didático digital. No entanto, não temos a pretensão de pensá-las como exemplares fidedignos de uma realidade mais ampla, dado a diversidade de configurações possíveis para esta produção.

4.1 - Categoria 1 – A formação dos sujeitos envolvidos na produção de material didático digital para Educação *Online*.

Esta categoria emergiu das falas dos sujeitos relacionadas às competências e habilidades que uma pessoa envolvida na produção de materiais didáticos digitais para a educação *online* precisa desenvolver. Nosso intuito foi perceber como estes docentes e *designers* procuram sanar as dificuldades relacionadas às fragilidades na

sua formação no que concerne a questões pedagógicas, no caso dos designers, e a questões técnicas, no caso dos docentes.

Conforme vimos em capítulos anteriores, atender aos requisitos de dialogicidade, linguagem própria e autonomia trazidos pelos critérios de avaliação do MEC, demanda que os materiais tenham uma série de características que irão colocar em xeque os limites de docentes e *designers*, tornando a discussão sobre sua formação um ponto crucial. Esta formação, conforme propomos, deveria acontecer cotidianamente de maneira informal, ou seja, não é um curso a ser dado, mas uma formação continuada e pragmática que acontece entre as pessoas que participam da produção dos materiais. Vamos investigar nas entrevistas se esta proposta se coaduna com os anseios dos sujeitos e se ela se faria viável, tomando por base a realidade destes sujeitos, que pode ser próxima da realidade encontrada nas demais experiências de produção de material didático digital em instituições públicas de ensino superior.

Em nossa investigação, todos os entrevistados, exceto P3, percebem que o material didático digital na educação *online* é, enquanto recurso educacional, uma obra feita a várias mãos, ou seja, nossos sujeitos percebem que o material passa por transformações feitas por várias pessoas até chegar a sua versão final que vai para o AVA. O que nos chamou a atenção é que existe uma dicotomia entre o processo de formulação de conteúdo que será veiculado no recurso digital e a sua preparação enquanto recurso informático ou audiovisual. Esta constatação foi percebida na experiência ligada ao sistema UAB, na qual os docentes e seus tutores não contam com uma equipe de produção de recursos.

Os docentes pensam o conteúdo, na maioria das vezes, de maneira compartilhada com pessoas de formação similar, como percebemos na fala de P2:

P2: Eu elaborava o material, passava, pedia, solicitava um parecer crítico a cerca do que eu tinha montado, eles devolviam, os tutores professores, devolviam, e aí depois que a gente, esclareceu, enfim, tirou dúvida, acrescentou, modificou, eles encaminhavam, então, na plataforma para os alunos.

Mas este movimento de discussão coletiva não ultrapassa a discussão em torno do conteúdo. No momento da disponibilização deste material no AVA não existe uma discussão sobre o seu formato e suas características. Percebemos que a

preocupação central do professor, na sua prática de produção de materiais didáticos digitais, está no conteúdo a ser veiculado e não nas mídias nas quais estes conteúdos podem ser disponibilizados.

Quando questionados sobre a sua contribuição na produção de materiais, P1 e P2 responderam da seguinte forma:

P1: É no texto que eu escrevi, claro. Que eu também escrevi, também coloquei textos meus lá, assim, quer dizer, comentários sobre textos meus, entendeu? Isso é meu. A videoaula que é minha. Que é minha contribuição. O áudio, que é quando eu to, vamos dizer assim, fazendo algum comentário. Geralmente era sobre algum texto meu.

P2: Eu elaborava o material, passava para os tutores, porque junto comigo, quer dizer eu elaboro, tenho a responsabilidade de montar o planejamento, mas esse planejamento tem um crivo coletivo.

Pareceu-nos que, apesar de P1 citar a utilização de outros meios além do texto escrito, não existe uma discussão sobre a forma de disponibilização destes materiais. A nosso ver, isto pode indicar uma dificuldade de docentes em lidar com a tecnologia, o que evidencia uma necessidade de conhecimento, ainda que voltado para a prática, de mais ferramentas e recursos que talvez estejam mais ligados ao universo discursivo dos técnicos e *designers*.

Se for certo que uma discussão das pessoas envolvidas no processo formativo (docentes, tutores e coordenadores) sobre o conteúdo torna-o mais fácil de ser trabalhado e, conseqüentemente, compreendido pelos educandos, parece-nos certo também que uma discussão sobre as formas de disponibilização pode levar não só o conteúdo, mas o recurso que comporta o conteúdo, a ser mais conexo com a dialogicidade, a linguagem própria e a autonomia promulgada pelo MEC.

Vimos que os professores para se apropriarem das ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis, não necessitam de modos formais de formação, como, por exemplo, cursos específicos. Pareceu-nos que esta busca pelo conhecimento das ferramentas se dá de maneira mais solta, mais informal e, por conseguinte, mais ajustada às suas rotinas e às dificuldades pontuais que encontram na postagem ou criação de recursos. Vejamos as falas de P1 e P2.

P2: [os coordenadores] proporcionam encontros de como mexer na plataforma, o uso de tal ferramenta. Então a gente tem tentado explorar, pelo menos aquela que a gente sente mais seguro, quando não, a gente bate na porta e pergunta como é que faz, o que é interessante. Então a gente usa.

P1: [Sobre as ferramentas] a gente procura, a gente vai tentando, vai conversando entre professores.

Em nossa perspectiva, existe o interesse docente, mas existe também a falta de tempo para uma formação mais extensa, necessitando que se pense em uma formação que esteja mais aliada ao seu cotidiano. Esta formação deve trabalhar os problemas pontuais na elaboração de recursos. Isto pode ser possível através de uma maior colaboração entre os profissionais que tenham uma formação tecnológica, ainda que estes atuem como docentes. Ou, e essa é a nossa proposta, seria interessante que todas as instituições que ofereçam cursos *online*, tenham em seus quadros profissionais pessoas com perfil tecnológico que saibam também atuar na formação destes professores e que por isso, necessitam de conhecimentos pedagógicos.

Não estamos com isso colocando sobre os ombros docentes a responsabilidade sobre a eficácia ou não dos materiais didáticos e dos cursos. Estamos alertando que essa necessidade de formação tecnológica existe, que os professores a percebem e que não está claramente posto um movimento dos poderes públicos que procure viabilizar nas iniciativas de educação superior este suporte tecnológico, sistematicamente. Temos claro que algumas instituições procuram sanar esta falta buscando colaboradores que, de bom grado, oferecem seus conhecimentos tecnológicos, mas isto não garante a permanência desta prática, pois não está vinculada a um programa de capacitação e apoio tecnológico. São iniciativas isoladas.

Dito de modo mais claro, para que os professores possam atuar com as tecnologias é necessário terem a seu dispor profissionais que possam auxiliá-los, não somente produzindo recursos, mas formando para a produção. Outra alternativa, principalmente no caso das instituições federais, seria um investimento maior nos Centros de Educação a Distância, de maneira que eles pudessem se tornar pontos irradiadores de formação docente, além de oferecerem suporte tecnológico à produção de material didático, seja ele digital, impresso ou audiovisual.

No tocante à formação dos *Designers*, apesar de termos apresentado nossa preocupação com sua formação pedagógica, esta não pareceu ser, a partir da fala de D1, uma preocupação que os perpassa.

D1: [...] por mais que a gente tenha noção de comunicação e tal é um trabalho mais técnico, operacional, de saber mexer no programa. É mais operacional e técnico do que lidar com o conteúdo em si. [...] o conteúdo chega, a gente conversa, entra em um consenso e a partir desse consenso o que toma mais tempo é a parte técnica. É como se fosse noventa por cento técnico e dez por cento o conteúdo, pelo menos na nossa, na minha função, no caso. A gente fica mais tempo operacionando a parte técnica mesmo.

Pareceu-nos que as características práticas do trabalho dos *designers*, bem como a dedicação que os professores oferecem a produção de seus conteúdos não deixam margem para um trabalho conjunto entre os docentes e os técnicos, apesar de sabermos que um produtor de vídeo ou um desenvolvedor de sites não prescinde, nas suas rotinas de trabalho, de pesquisas que vão além do prático para que o sua obra fique a contento. Nossa impressão é que o tratamento do material didático digital como produto, feito por etapas de produção, inviabiliza a preocupação de *Designers* com a concepção desde produto, favorecendo apenas a forma.

Se em demais trabalhos realizados por *designers* existe uma preocupação com a concepção do produto, não apenas em sua forma, mas também em seu conteúdo, deixamos como perguntas para a reflexão: não seria necessário também que na produção de materiais didáticos digitais existisse uma preocupação pedagógica dos *designers*? A preocupação com cores, formas, navegabilidade e dinamização para a disponibilização de uma mensagem pode acontecer fora do conhecimento do conteúdo da mensagem?

A fala de D3 mostrou que esta dicotomia entre a produção do conteúdo e a produção do recurso que irá disponibilizar este conteúdo, acontece a partir de uma preparação do material feita por uma equipe especializada.

D3: Existe uma equipe especializada que prepara e ajusta o conteúdo enviado pelos professores, repassando a demanda de produção para os setores de *design* instrucional ou ao de produção audiovisual, para que sejam confeccionados os produtos didáticos do curso.

Esta equipe especializada, citada por D3, talvez realize a discussão em torno da forma de disponibilização do conteúdo que sentimos faltar na prática dos docentes que trabalham sem o suporte de uma equipe de produção. De todo modo, tal cenário sinaliza a fragmentação do processo que envolve a produção de materiais e, por conseguinte, o não atendimento aos critérios propostos pelo MEC. Se há uma equipe que faz a ponte (ou filtra) o processo vivenciado pelos docentes e o de produção técnica, esta estrutura está mais cindindo do que integrando estes profissionais.

Nossa análise desta categoria mostrou que há a necessidade de formação tanto de professores como de *designers*. No caso dos professores, por necessidades práticas e dificuldades que eles mesmos identificam. No caso dos *designers*, por uma necessidade advinda da concepção pedagógica de que um material didático não se encerra no conteúdo, ele é um todo, forma e conteúdo e como tal não pode ser pensado de forma estanque.

Esta nossa preocupação com o material didático se faz, pois nos aproximamos do que defende Barrenechea (2001) quando alerta que

Na EAD, a organização do “espaço” pedagógico muda, pois as “aulas” passam a ser as lições contidas no material didático [...] As “aulas” na EAD estão organizadas dentro de um espaço pedagógico chamado material didático. (BARRENECHEA, 2001 apud BELISÁRIO, 2003, p. 139)

No nosso entender, todo o AVA, com os recursos digitais de disponibilização de conteúdos e de atividades, é a sala de aula da educação *online*, e quando se pensa em matérias digitais, pensa-se naquilo que seria grande parte³⁴ desta sala de aula. Por isso, nossa preocupação com esta temática.

³⁴ A outra parte seriam as ferramentas ligadas à gestão do ambiente e de seus participantes, bem como os espaços através dos quais os participantes atuam no ambiente.

4.2 - Categoria 2 – O exercício da interdisciplinaridade

Ao incluirmos em nosso roteiro de entrevista semiestruturada a questão sobre a prática da interdisciplinaridade tínhamos o intuito de perceber: (1) o entendimento de interdisciplinaridade que os docentes e os *designers* pesquisados defendem; (2) se essa prática acontece nas iniciativas de educação *online* que foram foco de nossa pesquisa e (3) como esta prática acontece. Esta nossa preocupação tem por base os (a) critérios de avaliação do MEC, bem como (b) nossa defesa em torno desta prática.

Nos critérios de avaliação do MEC, um dos itens diz respeito à prática da interdisciplinaridade. Neste sentido, serão bem avaliados os materiais educacionais que possibilitarem plena abordagem interdisciplinar e contextualizada, de modo a favorecer a integração de todos os conteúdos ofertados no curso.

Como o documento não explicita o que entende por interdisciplinaridade, buscamos perceber nas descrições dos sujeitos qual o entendimento que eles têm do termo. Esta busca nos levou a um mosaico de interpretações que gostaríamos de aqui registrar.

Para P1, a interdisciplinaridade é a cooperação teórica entre as disciplinas:

P1: A gente procurava fazer. Até o [professor] disse: “Desculpa. Não deu tempo”. Ele ia gravar uma aula dele sobre [o conteúdo], quando eu entrei pra trazer os conceitos e daí depois eu partiria pra aplicação disso. Mas acabou que não deu tempo e não conseguiu.

Já P2 apresenta o seguinte entendimento:

P2: pensar interdisciplinarmente não é você descaracterizar a disciplina, porque cada disciplina tem um objeto de estudo e você vai continuar pesquisando, investigando e etc. Mas é **abrir as fronteiras**, pelo menos é esse o entendimento que eu tenho do que seria uma atitude interdisciplinar.

A expressão “abrir as fronteiras”, na prática, parece corresponder à confecção de tarefas em comum:

P2: É! A gente tem essa preocupação [com a interdisciplinaridade]. Não só de durante todo o período a gente tentar articular alguma atividade comum. Nós

já fizemos isso uma vez, já testamos isso uma vez. [...] nós fizemos uma única atividade, uma atividade avaliativa, que teria que pontuar. Foi esse o nosso combinado, e foi muito interessante [...] e os alunos perceberam isso.

Quando apresentamos o entendimento freireano sobre a dialogicidade, destacamos que o autor defendia que a dialogicidade perpassa a discussão sobre o universo temático dos educandos. Paulo Freire evidenciava a busca pelos temas geradores. Os temas geradores dizem respeito à visão de mundo, aos anseios e às experiências dos educandos e devem ser retomados pelo educador para dar base a seu conteúdo programático.

Na busca pelos temas geradores passa-se pelo confronto com as situações-limites, que entendemos, a partir de Freire (2000), como desafios que os homens concretos, em sua experiência cotidiana, encontram e que representam obstáculos a serem transpostos ou empecilhos a seu desenvolvimento. No entender freireano, é preciso fazer com que os homens percebam estas situações-limites como desafios a serem vencidos.

No entanto, o entendimento destas situações limites em sua totalidade, se dá a partir da compreensão de que se trata de uma situação feita por dimensões da realidade que se interpenetram. Estas dimensões da realidade podem ser associadas aos ramos do conhecimento sendo, portanto, necessário entender que a análise da realidade não deve perder de vista a totalidade. Sendo assim, é preciso dizer que as dimensões da realidade, a qual corresponde às interpretações de cada disciplina, só podem ser pensadas se tomadas em função do todo. Para Freire (2005),

faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. (FREIRE, 2005, p. 111)

A partir disto, cabe ao professor trabalhar de forma interdisciplinar para fazer com que os educandos percebam que o conhecimento específico de cada área

possibilita o entendimento dilatado de uma determinada situação ou de um determinado tema. Desde que não se perca de vista que se trata de focalizações ou discursos sobre um mesmo problema. E em cada um destes discursos se desvela parte de uma situação que só pode ser realmente apreendida se o educando consegue estabelecer as relações destas partes entre si e destas partes com o todo. Segundo Freire (2005),

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também, na educação problematizadora que defendemos. **O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.**

Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. (FREIRE, 2005, p. 111. Grifo nosso)

A análise da fala do sujeito P3 parece indicar que ele não trabalhou de forma interdisciplinar em sua prática, não por falta de tempo, como apresentou P1, mas por um entendimento diferenciado com relação à sua disciplina:

P3: A disciplina é um pouco uma discussão mais teórica [...] Por ser uma disciplina também mais conceitual [...] ela não tem uma interface imediata obrigatória com nenhuma outra disciplina.

A fala de P3 parece apontar que a interdisciplinaridade, que o MEC aponta como um critério positivo de avaliação, não é um consenso entre os docentes. Desta forma, é preciso perceber se esta prática deve acontecer por uma necessidade educacional ou se ela pode ser pensada apenas como uma prática acessória.

A nosso ver, a prática da interdisciplinaridade é uma necessidade que possibilita aos alunos apreender de forma mais ampla a sua multifacetada realidade, permitindo que utilize o cabedal de cada disciplina, para realizar a mudança de seu mundo. Tendo por base o nosso referencial freireano, podemos afirmar que se uma discussão teórica não precisa se articular com as outras disciplinas é porque representa a absolutização sobre conceitos que pouco acrescentarão a realidade dos educandos. Dito de modo mais claro, uma disciplina não pode esperar apenas apresentar conceitos que depois serão utilizados em outras disciplinas, posto que,

na perspectiva que defendemos, se um conceito é importante para uma determinada disciplina, é pelo fato de fazer parte do universo temático dos educandos, e por assim ser, o conceito pode ser construído na discussão das situações limites e dos temas geradores.

Nosso entendimento sobre a prática da interdisciplinaridade se harmoniza ao de Santos (2003). Para a autora, podemos falar de uma prática interdisciplinar se

o trabalho é norteado por experiências intencionais de interação entre as disciplinas e especialistas com intercâmbios, enriquecimentos mútuos e produção coletiva de conhecimentos [...] A interdisciplinaridade se caracteriza mais pela qualidade das relações [...] do que pelas quantidades de intercâmbios. Os objetivos, conceitos, atitudes e procedimentos são (re)significados dentro e fora do limite de cada área do conhecimento. As relações deixam de ser remotas e/ou pontuais para serem estruturadas pela colaboração e coordenação intencional de um projeto coletivo de trabalho. (SANTOS, 2003, p. 221)

Para P1, esta prática interdisciplinar necessita de reuniões periódicas:

P1: mas eu acho que essas reuniões que a gente faz de quinze em quinze dias, elas são muitíssimo importantes, pra que haja isso [a interdisciplinaridade].

Por não fazer parte do universo temático dos *designers*, o termo interdisciplinaridade pode não ter sido entendido pelos sujeitos durante a entrevista. O sujeito D3, apresentou um entendimento de interdisciplinaridade que envolve o fato dos conteúdos e das várias disciplinas estarem reunidas no AVA:

D3: todo material está reunido no mesmo lugar, facilitando o acesso e a integração do conteúdo.

Esta interpretação de D3 está mais próxima daquilo que Santos (2003) apresenta como Multidisciplinaridade, que segundo a autora ocorre quando

uma prática curricular necessita apenas da participação de várias disciplinas na composição e exercício de um trabalho, quer de ensino, quer de pesquisa, sem estabelecer claramente os *links* de interligação entre elas, estamos diante da modalidade multidisciplinar. (SANTOS, 2003, p. 220)

Do parco conhecimento que temos da área de gestão da informação somos levados a pensar que a interdisciplinaridade, se repensada pelos *designers* ancorada na visão que docentes como P1 e P2 apresentam, pode se converter numa solução para minimizar a falta de tempo para a produção de materiais digitais. E ainda ser uma aliada à “economia” de informação, ou seja, recursos compartilhados representam a diminuição na quantidade de informação a ser armazenada nos computadores servidores que sustentam o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Um único recurso ou uma atividade, se compartilhado para várias disciplinas, representará um ganho de tempo e uma economia de espaço digital (bits).

Nas experiências que não contam com uma equipe de produção, a interdisciplinaridade, além das questões pedagógicas envolvidas, pode se converter numa possibilidade prática de se criar um trabalho coletivo. A criação de recursos e atividades partilhadas pode se apresentar como um bom momento para que os docentes compartilhem seus conhecimentos, não só os ditos “pedagógicos” ou de conteúdo, como também as ferramentas tecnológicas que conhecem.

4.3 – Categoria 3 - Tematização a partir da realidade do aluno

Esta categoria surge em nossa análise como fruto das respostas à questão que envolvia a abordagem contextualizada dos conteúdos nos materiais para *web*. Ao elaborarmos a pergunta, pensamos em investigar se esta contextualização existia, mas o mais importante nos parecia entender como seria possível a tematização a partir da realidade de um aluno que está espacialmente separado, em muitos dos casos, por grandes distâncias.

Quando vemos na literatura experiências que propõem esta tematização a partir da realidade, principalmente aquelas ancoradas em Paulo Freire, percebemos que em muitas delas esta tematização acontece de modo mais fácil, pois os educandos e educadores estão num mesmo espaço e compartilham momentos de interação face a face. Na educação *online* e a distância, em alguns casos, não é possível um contato profícuo com os educandos ou com sua realidade. Fato que,

dependendo da abordagem, acontece gradualmente no decorrer do curso. Este distanciamento espacial nos pareceu um complicador para a prática da contextualização e da tematização a partir da realidade e interessou-nos perceber como este fato se dá na prática de nossos docentes e *designers*.

Para P1, a vivência dos alunos ao atuarem em sala de aula como docentes ou a própria experiência como alunos, lhe permite realizar a tematização a partir da realidade; além do uso de situações cotidianas não necessariamente ligadas ao campo da educação. Aliada a isso, a prática do estágio parece ser também um terreno fértil para o surgimento de casos e problemas que permitam esta tematização mais conectada à realidade dos alunos. É o que conseguimos depreender da análise das seguintes falas:

P1: Aí eu fui procurando trabalhar mais com situações, aliando textos, situações práticas, estudo de caso, [...] como que você agiria pra planejar, por exemplo, pra organizar a festa do seu casamento?

P1: Também trazer casos e pedir pra eles se reportarem ao que eles vivenciaram no estágio. [...] tá tudo construído com base na prática delas, porque elas estavam trabalhando, então eu aproveitei muita coisa, muitos casos.

Pensando como P1, cabe ao docente *online* garantir momentos em que o educando possa trazer os exemplos e os casos da realidade para a discussão na disciplina. A motivação para estas discussões que envolvem os casos que os alunos trazem da realidade podem ter como disparador, no entender de P1, até mesmo a literatura. Nas entrevistas, P1 citou como exemplo o uso de poemas de Carlos Drummond de Andrade.

P2 não observou a mesma facilidade neste trabalho do conteúdo tematizado à realidade dos educandos:

P2: Agora os alunos, você perguntou né, se os alunos conseguem fazer essa aproximação. Não sei, não sei porque não tem vivência de sala de aula. Vão ter a vivência no recorte de estágio [...] Eu acho que essas aproximações elas ficam muito mais, pelo menos durante o curso, no imaginário do que propriamente no concreto.

Novamente aparece o estágio como aquele que poderá garantir esta aproximação dos conteúdos teóricos com a realidade do educando. Fica a nossa

crítica, pois, em alguns cursos de licenciatura, o estágio acontece somente nos períodos finais de formação. Nossa proposta vai de encontro do que rezam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica³⁵, nas quais é indicado que os estágios sejam diluídos durante todo o período de formação, de maneira que as discussões teóricas possam ganhar concretude na prática e pela prática. De todo modo, estaria em pauta também o modelo de estágio – que não é foco de nossa pesquisa – mas que merece debate intenso na formação docente.

As opiniões de P3 e D1 vão um pouco na contramão da opinião de P1 e P2, pois para P3 as tematizações a partir da realidade estão na própria literatura acadêmica e para D1 não seriam necessárias o tempo todo.

P3: Como ela é uma disciplina de fundamentos e uma disciplina conceitual, os exemplos a que ela se refere estão na literatura internacional e do Brasil. Mas em geral, sem especificidade sobre o estado ou a situação onde ela está sendo elaborada.

D1: Eu acho que às vezes, eu acho até bom não ter muito isso, porque acaba que, como é que fala? Desconstrói um pouco essa ideia de que as coisas têm que primeiro conversar com o local onde a pessoa vive. Sendo que a comunicação é universal. Eu acho sabe.

Pensamos que, ao partir da realidade do educando, o educador pode fazer com que as considerações teóricas façam parte do mundo do educando. Consideramos que um processo educativo eficiente passa pelo fato de o educador conhecer a leitura de mundo que o educando faz. Se trabalhamos com uma perspectiva na qual a realidade imediata do educando é negada, estamos apenas dizendo o nosso mundo ao educando. É preciso conhecer o seu mundo e, a partir de então, apresentar os conceitos e teorias que irão possibilitar que ele faça a sua releitura, ampliando sua visão. Para Freire (1992), em sua *Pedagogia da Esperança*, este “partir da realidade do aluno” significa

³⁵ PARECER CNE/CP 9/2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> >. Acesso em: 08 set. 2012.

por-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos em torno do saber dos educandos, como mariposa em volta da luz. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 70)

Realmente, concordamos que muitos exemplos a serem utilizados na educação estão na literatura acadêmica, o que alertamos é que se não for possível fazer a ponte com a realidade do educando, isto será apenas mais uma história. O que nos aparece como questões a serem pensadas é: como articular o conhecimento da realidade do educando e de sua leitura de mundo com os conteúdos programáticos? Como tematizar a partir de sua realidade? Ora, isso só será possível se os temas geradores também saírem da realidade dos educandos. Esta investigação temática fará toda a diferença se levarmos em consideração que o curso pretende ter uma abordagem que atenda a dialogicidade. As instituições podem fazer a opção de não atender a este critério, a despeito do que sugere os instrumentos de avaliação.

Porém, cabe-nos destacar que ao propor um conteúdo que não dialoga com a realidade do educando, o educador reforça uma atitude antidialógica. Para Freire (2005), como educadores,

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2005, p. 100)

Na atitude antidialógica, o educador deposita seus conteúdos nos educandos. Estes conteúdos não se relacionam com o mundo do educando e podem, inclusive, atrapalhar o seu processo de emancipação.

O sujeito D2, apesar de não demonstrar claramente se os materiais produzidos por sua equipe trazem esta contextualização e a tematização a partir da realidade, parece acreditar que as competências dos docentes e da equipe que prepara o material são suficientes para atender a este quesito.

D2: Em relação à realidade do aluno, acredito que sim, pois, o material é elaborado por equipes e professores preparados, a forma com que ele é produzido e os recursos que ele contém, permitem o fácil entendimento por parte do aluno.

A fala de D2 está em desacordo com o conceito de polidocência que defendemos em nosso capítulo sobre o desenho didático. Entendemos, juntamente com Belloni (1999), que na EaD *online* quem educa é a instituição e concordamos com Mill (2006) quando afirma que a docência está diluída em várias funções gerando o que o autor chamou de polidocência. Para o autor

[...] o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa. O trabalho nessa modalidade educacional é extremamente fragmentado e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente (ou a um grupo deles). (MILL, 2006, p. 212).

Sendo assim, somos levados a discordar que a preparação do material por uma equipe especializada que não dialoga com os outros “docentes” possa gerar, por si só, a tematização a partir da realidade. Entendemos que os “docentes” do corpo técnico (os *designers*) também podem contribuir para esta tematização. Será necessário, no entanto, que docentes estejam dispostos a dialogar com os *designers* sobre os conteúdos e que os *designers* estejam abertos e dispostos ao diálogo.

Já D3 aponta que o desconhecimento sobre o material como um todo e sobre o público a que se destina não permite que ele consiga dizer sobre o atendimento ou não dos quesitos “Tematização a partir da realidade” e “Contextualização”:

D3: Por falta de conhecimento profundo em relação a todo o material e a vida de um [Educando], não consigo lhe dizer se os materiais educacionais possibilitam essa abordagem contextualizada.

As diferenças entre as falas de nossos sujeitos parecem apontar que a tematização a partir da realidade do educando e a contextualização não são uma prática de fácil aplicação. Apontam também que, mesmo sendo um dos critérios de avaliação do MEC, não gozam da mesma importância para os sujeitos envolvidos na produção de materiais didáticos digitais.

O uso de estudos de casos, da simulação de resolução de problemas do cotidiano e a prática do estágio, demonstram ser os grandes aliados desta tematização. Nossa análise é de que os entraves a esta prática não estão relacionados ao fator distância, mas sim à concepção que alguns docentes e *designers* tem em torno da importância e eficácia de tal prática. Cabendo assim aos cursos de formação docente, aos gestores de programas de educação *online* e aos membros das equipes de produção de materiais, perceberem qual a importância de se possibilitar esta contextualização e, por conseguinte, esta tematização, a partir da realidade, para além do aspecto formal de atendimento a uma pretensa legislação.

É importante destacar que os critérios de avaliação do MEC que foram citados neste trabalho, não receberam grande divulgação junto às instituições de ensino. Em nossa incursão pelas pesquisas acadêmicas, percebemos um conhecimento sobre os Referenciais de qualidade para os cursos de EaD, mas não encontramos referências ao instrumento de avaliação. Um conhecimento deste instrumento de avaliação pode fazer com que estes critérios sejam conhecidos, para que além do cumprimento da legislação, se estabeleça uma discussão sobre este seus fundamentos.

4.4 – Categoria 4 - Função do material didático digital

Nesta categoria emergiram as impressões que os sujeitos têm sobre a função ou objetivo que o material didático digital cumpre no todo do curso e no contexto do ambiente virtual de aprendizagem. Nosso intento foi perceber se os sujeitos tem um entendimento aproximado sobre este material. Entendemos que a proposta de criação de um material digital, ainda que o entendimento seja o de um produto, deve minimamente fazer com que os envolvidos neste processo de criação/produção tenham um consenso sobre o que estão criando/produzindo.

Ao tratarem da questão, os docentes e *designers* fizeram um movimento conceitual de falar do material em si, mas também de falar das atitudes que esperam dos alunos, ao lidarem com o material.

Para P1, a partir do estabelecido no programa do curso, o material didático digital serviria como um “disparador” do tema de discussão.

P1: Eu acho que pra mim ele é um disparador do tema, daquele conteúdo que você tem, você tem determinado conteúdo que você vai trabalhar que é o programa né, então esse material ele tem que ser um material disparador, que desperte o interesse do aluno.

P1 espera com isso fazer com que os alunos possam, partindo do material, ampliar a discussão dos temas.

P1: Ele [o educando] consiga discutir, aprender, trazer as dúvidas.

O que parece se harmonizar com a opinião de P2, que também percebe que o material possibilita a ampliação da discussão em torno de um tema.

P2: a gente tem feito com os materiais exatamente isso: tentar atingir o aluno de tal forma que ele possa participar, na sala de aula que a gente chama de fóruns. Que ele possa participar no fórum, demonstrando não só a aquisição daquele conteúdo, mas até aprendendo a explorar aquele conteúdo de uma forma, das mais variadas possíveis.

Apesar das opiniões de P1 e P2, sobre as atitudes que o material didático digital devem gerar no aluno, serem próximas, o entendimento sobre a função do material de P2 se aproxima muito da opinião de P3. O entendimento de P2 e P3 sobre o material demonstra uma função mais relacional, ou seja, o material seria a forma de educandos e educadores entrarem em contato. P2 usa o termo “elo” e P3 usa o termo “interface”.

P2: eu acho que ele [o material didático digital] é o princípio, eu diria assim nessa relação, de aluno-professor a distância. Ele é o, não sei se elo, não sei se a palavra correta seria essa, mas ele é o elemento que vai aproximar, essa relação ensino-aprendizagem.

P3: Basicamente, não é tão diferente assim da educação presencial. Talvez a diferença seja é [...], como é que fala? O formato de alguns materiais. Mas o que eles têm que cumprir na verdade, é ser um instrumento de interface entre o professor e o usuário.

Em ambos os casos, os materiais parecem ser pensados cindidos do Ambiente Virtual de Aprendizagem e da relação de aprendizagem como um todo. Não nos pareceu que P2 e P3, nestas falas, entendem os recursos como uma das partes do curso, mas talvez como um acréscimo à mediação feita pelos tutores.

Pode parecer contraditório falar de material didático na perspectiva freireana, já que o próprio autor falava de temas geradores e qualquer perspectiva que não permita um pensar autêntico era imediatamente rechaçada. A nosso ver, a perspectiva do autor ao tratar desta temática era a do uso indiscriminado de cartilhas, que pouco diziam sobre a realidade dos educandos. O entendimento de P2 e P3 sobre o material didático pode ser usado como ponto inicial de reflexão para que se evite cair nesta “cartilhização” criticada por Paulo Freire. Ou seja, a nosso ver, não podemos pensar que as relações didáticas podem apenas se utilizarem do material didático. Ele é uma parte de um todo mais complexo. Um material didático não pode ser pensado fora da mediação, dos entraves tecnológicos, das características do AVA e de toda a complexidade de fatores que compõem a aula virtual. Ainda que se opte pelo uso de Objetos de Aprendizagem, estes ao serem utilizados ganham nova significação de acordo com o novo contexto, com os novos objetivos e com as relações que irão estabelecer com os outros recursos e atividades. O material didático é parte de um conjunto que precisa ser muito bem orquestrado.

Os designers percebem que o material didático tem a função de dinamizar o conteúdo para facilitar a compreensão, auxiliando os alunos em seu desenvolvimento cognitivo.

D1: Eu acho que a função [...] é tornar o conteúdo mais dinâmico. Assim pra eles poderem também se familiarizar também um pouco com essa linguagem de computador né, porque a maioria me parece, no meu ver, eles não têm muito contato com coisa de computador assim. E esse material facilita a compreensão. Como a aula é diferente né, assim, antes a aula era assim, o professor dá a aula né, beleza. Mas na distancia o material passa na mão de uma porção de mini, subprofessores né. Acho que é pra facilitar mesmo a compreensão.

D2: Estreitar as questões didáticas à distância, dinamizando e facilitando a comunicação pedagógica através de recursos instrucionais e interativos.

D3: Acredito que [a função] seja de auxílio ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Em nossa análise, identificamos que os designers percebem a função do material como algo que torna mais palatável o conteúdo, fazendo com que os alunos tenham um melhor desenvolvimento daquilo que D3 chamou de “cognitivo” e que vamos entender como sendo algo próximo de habilidades e competências³⁶.

D1 também destaca que o material didático digital pode facilitar o trabalho com os meios tecnológicos, ou seja, o material pode gerar no educando competências ligadas à informática e às TIC que talvez ele não desenvolvesse. Neste sentido, podemos inferir: recursos inovadores que ainda não foram utilizados pelos docentes, mas que são de conhecimento dos *designers*, podem contribuir para a formação tecnológica dos alunos? Como fazer com que os docentes conheçam estes recursos e os apliquem em seus materiais didáticos?

Estas questões nos remetem ao já exposto neste trabalho sobre a equipe multidisciplinar, sobre a polidocência em EaD e sobre as formas de promover a formação dos membros da equipe de produção.

Entendemos também que os “mini” ou “subprofessores” destacados por D1 correspondem a todos aqueles que trabalham na criação/produção de um material didático digital, como tutores, coordenadores e os próprios *designers*, o que reforça o nosso entendimento de uma equipe de produção. Ainda que na maioria dos casos o docente centralize a produção do texto, se ele opta por utilizar de recursos multimidiáticos, este trabalho acontece de forma compartilhada. No caso do professor não contar com uma equipe específica de produção, esta equipe se faz com seus tutores, outros docentes ou com pessoas que conheçam recursos que ele não domina. Isto exige de todos os envolvidos nestes processos coletivos de produção uma capacidade de comunicação de suas ideias e habilidades técnicas, para que o material didático digital possa ter conteúdo e forma integrados.

A análise desta categoria nos leva a crer que pensar o material didático a partir dos conceitos de dialogicidade, linguagem própria e autonomia pode fazer com que seja ampliado o entendimento sobre este material e aconteça um dialógico e discursivo processo, visando aliar as perspectivas técnicas e comunicacionais aos objetivos pedagógicos.

³⁶ Não estamos aqui apresentando “habilidades e competências” como sinônimo de “cognitivo”. Esta aproximação foi feita a partir do universo de termos que conseguimos identificar nos *designers*.

Nosso estudo e os depoimentos de nossos sujeitos de pesquisa nos remetem a um entendimento plural do material didático digital, ou seja, ele possui várias funções. O material pode facilitar a relação entre os educandos e educadores, pode formar para as tecnologias, pode enriquecer esteticamente os educandos e educadores e facilitar o entendimento dos conteúdos. Sendo assim, não pode ser pensado a partir de uma única perspectiva, o que não traz nenhuma novidade. Assusta-nos, no entanto, um pensamento destas perspectivas de forma estanque.

Percebemos que até mesmo o nosso movimento de pesquisa, não se faz da forma como propomos que seja o trabalho de produção dos materiais, ou seja, por várias vezes dicotimizamos a discussão entre docentes e *designers*. Isto indicaria uma incapacidade em pensarmos uma produção conjunta? A lógica de produção deve se dar em etapas separadas? Demonstra uma dificuldade em pensar em uma polidocência?

Sobre a função do material didático digital, concordamos com Ramal (2003). Para a autora, este material deve ser pensado

Visando gerar processos realmente inovadores de educação, tendo em vista a criação de ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis, que integrem professores e alunos, o desenvolvimento de instrumentos capazes de orientar adequadamente os estudantes e de apoiar o desenvolvimento de múltiplas competências cognitivas, habilidades e atitudes, oferecendo-lhes situações pelas quais possam construir o conhecimento, sobrepondo a interação à assistência ou à leitura passivas, e garantindo a articulação de cada material com os demais do mesmo conjunto, de maneira a evitar uma proposta fragmentada e descontextualizada do programa. (RAMAL, 2003, p. 189)

Esta proposta de Ramal amplia as possibilidades do material didático. Temos claro que o termo “função” muitas das vezes reduz as capacidades de um material ao imediatamente pragmático. Pensamos, porém, que mesmo com o uso deste termo, foi possível que os sujeitos de pesquisa apresentassem suas concepções essenciais sobre este material.

4.5 – Categoria 5 – Características dos materiais didáticos digitais

Esta talvez seja a categoria em que temos uma análise mais prática sobre a criação/produção os materiais didáticos digitais. Após investigar sobre sua função, buscamos as falas dos sujeitos que caracterizassem esse material. Foi possível separar estas falas em duas grandes vertentes, aquelas que falam da forma do material e aquelas que tratam da linguagem.

Como não haveria de ser diferente, a fala dos professores gira mais em torno da linguagem textual enquanto que a dos *designers* se dedica mais às várias linguagens disponíveis, muitas delas ligadas às tecnologias da informação e da comunicação.

P1 e P2 parecem concordar com o que expomos no capítulo sobre a linguagem dos materiais didáticos digitais, quando defendemos que os recursos produzidos para a Educação *online* devem ser pensados sempre na perspectiva de que se dirigem para alguém, devendo por tanto ter uma linguagem (seja textual ou midiática) que dialogue com aqueles que são os destinatários da mensagem. De acordo com P1:

P1: A linguagem também tem que ser uma linguagem mais dialogada.

P2 destaca que os alunos avaliaram positivamente seus textos por terem uma linguagem de fácil compreensão:

P2: Agora o retorno tem sido muito bom, né? Os alunos sempre colocam que eu tenho uma linguagem fácil deles assimilarem, os textos são curtos, eles falam muito disso.

As falas de P1 e P2 se aproximam do exposto por Franco (2007). De acordo com o autor, ao pensar seus recursos para cursos na modalidade de EaD, os docentes devem

Lembrar que o aluno de EaD estuda sozinho. Nesse caso, os textos devem considerar essa particularidade. O escritor precisa esforçar-se para produzir um texto que atenda as necessidades e demandas desta modalidade de ensino. O texto deve fazer com que a aprendizagem de fato aconteça. Para isso, deve encorajar e se aproximar dos alunos. É importante que o escritor considere, ao escrever o texto, as perguntas e as atividades como forma de promover a aprendizagem. (FRANCO, 2007, p. 31).

Esta preocupação com a linguagem dos materiais didáticos digitais leva automaticamente a uma reflexão sobre o uso de artigos científicos, com linguagem acadêmica, nos cursos de EaD *online*. Com a evolução e expansão dos motores de busca e dos repositórios de textos acadêmicos é grande a oferta de artigos científicos que o professor pode se valer na preparação de suas aulas e, no caso da educação *online*, também de seus recursos. No entanto, a linguagem utilizada em tais materiais não foi um texto ou um recurso pensado na perspectiva dialógica. Esta preocupação apareceu na fala de P1:

P1: Um autor muito renomado, os textos são mais densos, a linguagem também é uma linguagem que não é uma linguagem coloquial. Mas essas pessoas elas precisam. Você não pode tirar o acesso. Você só vai por vídeo, só vai colocar uma linguagem dialogada? Tudo bem ela precisa tá na educação a distância, mas esse outro lado, eu acho, eu acho, isso eu não sei como é, essa é minha opinião. [...] Você também não pode é, vamos dizer assim, retirar do aluno o direito dele ter acesso a textos construídos cientificamente.

A fala de P1 parece evidenciar uma preocupação com a linguagem dos materiais didáticos a serem usados na Educação *online* e a distância. Como já afirmamos, a linguagem própria apontada pelo MEC como característica marcante da EaD, precisa ser, como nos propomos neste trabalho, pensada conjugada com os critérios de dialogicidade e autonomia. Nossa opinião é de que a linguagem dialogada pode ser utilizada para uma melhor compreensão do texto acadêmico. Neste sentido podem ser utilizados outros recursos para se trabalhar com o texto acadêmico. O programa *Adobe Acrobat³⁷ Professional®*, que produz e edita arquivos em *pdf*, permite ao usuário adicionar aos arquivos de texto vídeos, áudios,

³⁷ <http://www.adobe.com/br/products/acrobatpro.html>

comentários, enquetes, formulários e marcações³⁸. Desta forma, ao ler o arquivo acadêmico, o aluno pode contar com o docente lhe apresentando os pontos centrais do texto, explicando conceitos e permite que o educando crie, por meio de suas anotações, uma nova leitura do texto que dialogue mais de perto com sua realidade.

Nossa defesa, então, é de que a comunicação com o educando através de uma linguagem dialogada não inviabiliza o uso de textos com uma linguagem e estrutura mais acadêmica. O que nos parece certo é que estes textos não podem ser simplesmente jogados nas mãos dos alunos sem uma preparação e um acompanhamento de leitura. Esta nossa defesa não se restringe a EaD. Ela se expande para as experiências presenciais, nas quais, muitas vezes, o texto em *pdf* é impresso e deixado no “Xerox” para que o aluno fotocopie e faça a sua leitura sem uma preparação ou um acompanhamento.

A preocupação com a forma dos materiais aparece evidenciada nas falas dos *designers*. O discurso deles se direciona para um refletir sobre os meios de disponibilização (áudios, vídeos, animações, etc.) e a linguagem hipertextual da internet, com foco mais detido na comunicação da informação e na adequação aos meios de disponibilização. Neste sentido, as falas de D1 e D3 são esclarecedoras:

D1: É uma adaptação de linguagem. Porque a adaptação de linguagem na internet ela tem que ser mais audiovisual até que texto, apesar de ainda ter muito texto. [...] Se tem, às vezes, um recurso que tem uma linguagem mais publicitária, que vai ser de fácil compreensão pra eles a gente vai usar esse recurso, como também a gente vai usar um recurso que, simples também, que não tem muita estética publicitária e que também vai comunicar do mesmo jeito.

D3: A linguagem do conteúdo elaborado pelos professores sofre alterações de acordo com a necessidade do curso e da mídia que esse conteúdo será repassado para os alunos. Um exemplo seria a linguagem usada na produção de um vídeo, está é diferente da utilizada em um slide em *flash*.

Percebemos que a lógica de produção parte das concepções da mídia para o conteúdo. É o conteúdo que é adaptado para o recurso. Não é o um entendimento sobre o conteúdo que leva a pensar sobre o melhor recurso a ser utilizado. Não

³⁸ O leitor pode conhecer estas funcionalidades através do vídeo institucional disponível em: <http://www.adobe.com/br/products/acrobatpro.html#content-dotcom-br-casestudy-acrobat-palio>

concordamos com esta prática, pensamos que é o conteúdo de uma informação que vai fazer com que se escolha a melhor mídia para a disponibilização.

Corroborando a nossa reflexão o pensamento de Santaella (2003) que, a partir de McLuhan (1964), afirma:

Ora, mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam. Por isso mesmo, o veículo, meio ou mídia de comunicação é o componente mais superficial, no sentido de ser aquele que primeiro aparece no processo comunicativo. Não obstante sua relevância para o estudo desse processo, veículos são meros canais, tecnologias que estariam esvaziadas de sentido não fossem as mensagens que nelas se configuram. (SANTAELLA, 2003, p. 116)

Chamamos novamente a atenção que, nos casos pesquisados, os *designers* não se utilizam de requisitos de sua própria área. Em projetos de *design*, o mais comum é um estudo sobre as concepções de um produto, antes de elaborar todo o trabalho de desenho deste produto. É a ideia que gera o desenho e não o contrário. Sendo assim, mais uma vez se configura a necessidade de uma maior integração, nas experiências que contam com equipes de produção, entre os *designers* e os docentes.

Esta preocupação com a forma de disponibilização dos recursos educacionais perpassa a fala de P1:

P1: A forma como ele [material didático digital] entra, não sei se dá pra dizer isso, mas é a forma como ele entra, a forma como ele é construído que é extremamente importante. [...] Porque na realidade você tem que lançar esse material numa forma que seja atrativo e que você prenda o sujeito nele e que ele se interesse pra fazer as leituras.

Percebemos, no entanto, que a centralidade da preocupação dos professores reside no texto escrito, nas leituras. Em nosso entender isto se dá pela própria forma como historicamente estudamos, ou seja, a formação escolar e acadêmica se dá com prevalência no texto, disto, por enquanto, não podemos fugir. Santaella também parece destacar esta importância do texto ao afirmar que “a mediação primeira não vem das mídias, mas dos signos, linguagem e pensamento, que elas veiculam” (SANTAELLA, 2003, p. 117).

Salientamos, porém, ser importante aos envolvidos na produção de materiais didáticos digitais a consciência que, no mundo atual, novas formas de ensinar e aprender se configuram, e grande parte delas estruturadas sob o signo das tecnologias da informação e da comunicação. Na internet você pode assistir a tutoriais em vídeo ou em imagens sequenciadas, o que representa uma nova forma de aprender que não está atrelada ao texto escrito.

Mas o que somos tentados a dizer é que a centralidade docente sobre o texto escrito se dá pelo fato de este ser o produto que o professor pode, num primeiro momento, oferecer. Será que um domínio sobre, por exemplo, ferramentas de cortes em filmes cinematográficos³⁹ não levaria o professor a estruturar seu curso sobre outras formas de texto? Será que é inviável discutir conteúdos tendo como suporte vídeos, áudios, infográficos ou músicas?

É preciso o docente se dar conta do novo cenário comunicacional que lhe é apresentado para que se mova em direção à um aprimoramento e para que cobre dos poderes públicos suporte para esta formação. Os paradigmas comunicacionais estão mudando.

Estamos caminhando para um conjunto de situações de educação on-line plenamente audiovisuais. Caminhamos para processos de comunicação audiovisual, com possibilidade de forte interação, integrando o que de melhor conhecemos da televisão (qualidade da imagem, som, contar estórias, mostrar ao vivo) com o melhor da Internet (acesso a bancos de dados, pesquisa individual e grupal, desenvolvimento de projetos em conjunto, a distância, apresentação de resultados). Tudo isto exige uma pedagogia muito mais flexível, integradora e experimental diante de tantas situações novas que começamos a enfrentar. Não podemos confundir a educação on-line só com cursos pela Internet e somente pela Internet no modo texto. Estamos aprendendo a desenvolver propostas pedagógicas diferentes para situações de aprendizagem diferentes. (MORAN, 2003, p. 43)

É preciso, em nossa opinião, que os docentes sejam apresentados às possibilidades de disponibilização de conteúdos disponíveis para que possam repensar o seu material didático digital. É preciso também que os *designers* se dediquem a conhecer as linhas gerais dos conteúdos que estão trabalhando para

³⁹ Caso o leitor se interesse em conhecer esta técnica pode encontrar um tutorial em:
<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/923-como-usar-o-dvd-shrink-video-.htm>

poder, inclusive, sugerir e apresentar aos docentes estas várias possibilidades de disponibilização.

É preciso também que as instituições de formação docente e os poderes públicos possibilitem aos professores e futuros professores o conhecimento de um universo ao qual muitos não têm acesso, mas que pode ser de extrema valia para a sua atuação. Dentro deste universo podemos citar os campos da comunicação, das artes, do *design* e da computação. Quantos professores conhecem um estúdio de TV? Quantos professores sabem como é um escritório de *Design*? Quantos professores tem acesso a uma exposição de arte? Quantos professores conhecem conceitos básicos da informática como, por exemplo, linguagem, lógica de programação e banco de dados?

Concordamos com Moran (2003) que o docente *online*

precisa aprender a trabalhar com tecnologias sofisticadas e tecnologias simples; com Internet de banda larga e com conexão lenta; com videoconferência multiponto e teleconferência; com softwares de gerenciamento de cursos comerciais e com softwares livres. Ele não pode acomodar-se, porque a todo momento surgem soluções novas e que podem facilitar o trabalho pedagógico com os alunos. Soluções que não podem ser aplicadas da mesma forma para cursos diferentes. (MORAN, 2003, p. 41)

Repetimos novamente que não estamos colocando sobre os professores a responsabilidade de saber de tudo. Estamos aqui defendendo a falta de acesso a estas informações.

4.6 – Categoria 6 – Comparação com o presencial

Das falas de nossos sujeitos docentes, emergiu uma categoria que nos pareceu pertinente trazer a esta discussão, que é a que trata da comparação entre o ensino *online* a distância e o ensino presencial. Cabe-nos destacar que todos os sujeitos docentes entrevistados atuam no ensino presencial, formalmente são contratados como professores do presencial e desenvolvem as atividades de

docente *online* para além de sua carga horária laborativa. Desta maneira, fica óbvio que estes docentes têm como primeiro referencial a educação presencial, ou seja, a experiência como docente *online* não constitui sua principal atividade, nem é a mais antiga. É claro que esta experiência indelével acaba por se tornar parâmetro para a ação enquanto docentes *online*.

Nossa reflexão nesta categoria se dirige para pensar se o presencial como parâmetro de comparação não representa, também, um entrave ao desenvolvimento de métodos e filosofias de ação pautadas em novos referenciais, mais condizentes com a cibercultura e a aprendizagem em redes.

Nas falas de P1, P2 e P3 o ensino presencial aparece como ponto de comparação. P1 e P3 realizam uma aproximação entre o ensino presencial e o ensino a distância.

P1: É muito semelhante à aula presencial [...] é como se você tivesse dando uma aula presencial, mas de uma forma mais dialogada.

P3: Olha é... Basicamente, não é tão diferente assim da educação presencial. Talvez a diferença seja é [...] é [...], como é que fala? O formato de alguns materiais.

Paradoxalmente, P1 nos aponta o ponto de discussão, o que acaba por o aproximar do pensamento de P2.

P1: você precisa descolar dessa forma de você trabalhar com os alunos no curso presencial, e descobrir, porque aí é descobrir realmente, uma outra forma.

P2: Se diferencia muito da relação presencial em que você tem a gesticulação, tem a entonação de voz.

Pensamos que esta fala de P1, aliada ao alerta de P2, nos aponta que os docentes percebem que o ensino a distância tem especificidades que ainda precisam ser pesquisadas e conhecidas. Em nosso entendimento, um conhecimento profundo dos critérios de avaliação do MEC, que são bastante detalhados, pode levar a criação desta “outra forma” apontada por P1. Temos claro que todo movimento de conhecimento comporta um movimento de crítica. Os critérios apresentados pelo MEC devem ser amplamente criticados, posto que são avaliados

questos que, inclusive, dependem de um esforço e disponibilização de recursos financeiros do próprio MEC.

O presencial pode ser parâmetro de comparação, mas não para que se realize uma transposição automática, mas sim para que se busque a essência das práticas de sucesso no presencial e pense como seria a concretização desta essência no ensino a distância. Por exemplo, se percebo que os seminários são uma prática eficaz no ensino presencial não devo simplesmente pensar como seria um seminário no ensino *online* e a distância. Isto é transposição automática! É preciso descobrir qual a essência do trabalho com seminários para, a partir de então, pensar formas de concretização desta prática no ensino *online*. Concluindo que na essência dos seminários está a realização de um entendimento coletivo dos alunos sobre um determinado capítulo de um texto pode-se, por exemplo, pedir que construam um texto coletivo. Se for a exposição detalhada de um tema, podem-se organizar fóruns temáticos.

A fala dos *designers* não trouxe esta comparação com o presencial. Na verdade, D1 na sua fala parece demonstrar que existem mais diferenciações do que aproximações. Apesar de sua fala ser comparativa, esta comparação não parece fazer denotar que as iniciativas de ensino *online* derivam ou tenham relação direta com o presencial.

D1: Como a aula é diferente né, assim, antes a aula era assim, o professor dá aula né.

Entendemos que isto se deve à forma de aprender dos próprios *designers*. Mesmo tendo participado de cursos que trabalham com esta perspectiva do professor que ensina, num esquema de aula dito “tradicional”, o aprendizado no cotidiano da profissão de *Designer* se dá de maneira diferenciada. É uma busca mais livre na internet visando encontrar aqueles recursos que melhor atenderão às suas expectativas. Pode ser possível afirmar que, em matéria de ensino e aprendizagem, a forma de aprender dos *designers* esteja mais próxima do esperado nas iniciativas de EaD *online*, ou seja, muitos deles já estão acostumados a uma aprendizagem mais autônoma, baseada nas tecnologias da informação e comunicação.

4.7 – O que nos dizem as categorias?

A análise das categorias nos mostra um recorte de como se dá a produção de materiais digitais para a educação *online*. As falas dos sujeitos foram reveladoras de um processo que necessita da devida atenção de todos os envolvidos. A nosso ver, o mais alarmante a se destacar é a polarização que existe entre o conteúdo dos recursos e a prática de sua disponibilização, como se fossem duas instâncias que pudessem ser pensadas separadas. Este fato também evidenciou a separação entre os conhecimentos técnicos e os conhecimentos pedagógicos, fato que não deve acontecer de maneira a cindi-los. É possível pensar esta separação para uma melhor organização da produção de materiais didáticos digitais, mas é preciso ter claro, que na educação *online* são conhecimentos que, além de se completarem, se interpenetram.

Na análise da interdisciplinaridade, pareceu-nos que é preciso um estudo aprofundado desta prática que possibilite aos docentes e *designers* perceberem a importância desta prática não somente para atender os requisitos legais, mas para auxiliar os alunos na elaboração de uma compreensão mais panorâmica de sua realidade. Esta prática pode quebrar o paradigma de separação dos conhecimentos que há muito compartimenta os saberes, o que impossibilita um conhecimento mais amplo sobre o mundo que nos cerca.

A fala dos sujeitos sobre a contextualização e a tematização a partir da realidade mostrou que existem várias possibilidades de se realizar esta prática e não é pelo paradigma do “presencial” que encontraremos soluções para atender a este requisito. É preciso pensar novas formas de trazer a realidade do aluno para os materiais didáticos. As práticas mais esclarecedoras a nosso ver são aquelas que contam com a participação do aluno, a partir de suas vivências, para a construção deste universo temático ancorado em sua realidade.

Foi possível perceber, também, o entendimento que os docentes e *designers* apresentam sobre o que seria o material didático, bem como o seu papel dentro dos cursos. A separação entre linguagem e forma, que evidencia a separação entre o trabalho docente e o trabalho de *design*, entre o técnico e o pedagógico, pode sugerir, baseado em nossa intencionalidade, que é preciso um trabalho mais

conjunto entre docentes e técnicos. Este trabalho, de cunho cooperativo, deve se estabelecer como uma constituição mútua, que permita a ambos os sujeitos um crescimento profissional que irá gerar um aprimoramento do material didático, possibilitando à educação *online* firmar-se como nova modalidade de ensino que responda aos desafios da cibercultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título deste trabalho, “**DESENHO DIDÁTICO DE MATERIAIS DIGITAIS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE**”, deixa claro que buscamos chegar ao que seria este desenho didático para os materiais digitais. A reflexão partiu de um conhecimento sobre o que seria o desenho didático e depois se direcionou para uma proposta em torno deste desenho didático mais ligada aos materiais digitais para a EaD *online*. Em nenhum momento intencionou-se chegar a um modelo ideal, mas em contrapartida, a nossa pesquisa precisava de alguma forma contribuir com a pesquisa educacional no Brasil, dado a nossa dívida com a sociedade que possibilitou ao pesquisador realizar gratuitamente este estudo. Precisava, também, contribuir com a linha de pesquisa, ou seja, trazer questões relevantes para a discussão em torno da linguagem, da construção do conhecimento e da formação de professores. A proposta para responder as necessidades sociais e da linha de pesquisa se deu, buscando aliar a discussão de parâmetros legais às concepções educacionais que defendemos e que se relacionam com o desenho didático dos materiais digitais para EaD *online*.

Para tratar das considerações finais foi preciso retomar a questão inicial de investigação que motivou esta pesquisa: **como os docentes e designers de cursos de formação online em Educação podem formular o desenho didático de materiais, de forma a fazê-los condizentes com os requisitos legais da dialogicidade, autonomia e linguagem própria?**

A partir desta questão, é possível refazer todo o itinerário de pesquisa para perceber as contribuições que podem emanar desta fala localizada que apresentamos. Pretendemos com isso contribuir para a discussão sobre uma realidade mais ampla que possa fazer sentido para os leitores.

Pensamos que uma primeira contribuição desta pesquisa foi a de trazer à discussão um documento pouco conhecido. Discutir parte dos **Instrumentos de Avaliação para o credenciamento de Instituições de Ensino Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância**, ainda que através de um recorte bem específico na questão do material didático digital, pode possibilitar um caminhar mais sólido na busca de uma legislação sobre os cursos de EaD que, além de avaliar, também ofereça parâmetros para a construção de propostas que sejam

comprometidas com o desenvolvimento da educação. O estado da arte que realizamos no início desta pesquisa não trouxe trabalhos que tratassem destes Instrumentos de avaliação pelo fato de terem sido pouco divulgados pelo MEC. A nosso ver, ele vem sendo tratado como um documento de uso interno e nenhum documento auxiliar com orientações, direcionado para as instituições, foi elaborado a partir dele. Os referenciais de qualidade para a EaD, apesar de trazerem algumas orientações para as instituições, não tem o nível de detalhamento dos Instrumentos de Avaliação. É preciso que as instituições que querem ofertar cursos na modalidade EaD possam ser apresentadas aos **Instrumentos de Avaliação para o credenciamento de Instituições de Ensino Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância** para que, a partir deles, possam ser estabelecidas as formas de atuação.

Apesar dos referenciais de qualidade que baseiam os instrumentos terem sido discutidos com a comunidade por meio de uma “consulta pública” realizada pelo MEC em agosto de 2007, tendo recebido mais de 150 sugestões, o mesmo não pode se dizer dos critérios de avaliação utilizados pelos instrumentos. Eles foram construídos desconsiderando peculiaridades da realidade de instituições que oferecem EaD. É a partir de um conhecimento maior sobre este instrumento que poderemos fazer um movimento de crítica.

Não foi possível concluir de nossas entrevistas se os sujeitos conhecem ou não estes instrumentos de avaliação. Foi somente após o término das entrevistas que o pesquisador percebeu a necessidade de ter incluído esta pergunta em seu roteiro de entrevista semiestruturada. No entanto, a análise das falas pode indicar que os critérios para a produção de materiais didáticos digitais não são uniformes, indicando que não existe o consenso sobre parâmetros comuns para a elaboração destes materiais. A produção se guia pelas concepções docentes e institucionais e não pelos critérios de avaliação utilizados pelo MEC.

Indicamos que se faz necessário um olhar mais atento dos docentes, dos *designers* e das instituições sobre estes instrumentos de avaliação para que eles possam ser criticados e para que seja criado um conjunto de referências e orientações pedagógicas que auxiliem na implantação e implementação de práticas educativas de qualidade. Este conjunto de referências e orientações seria o subsídio para o trabalho de docentes e *designers*, bem como orientaria os rumos das instituições com relação às iniciativas de educação a distância *online*.

A revisão de literatura, nosso estado da arte, também apontou estudos que destacam a importância de se pesquisar as teorias pedagógicas antes da execução de um projeto de *Design* Instrucional, da elaboração do desenho didático de um curso e, por conseguinte, da produção de materiais didáticos digitais. Este fato, se contrastado com as falas de nossos sujeitos, pode levar a perceber que ainda é necessário um investimento maior no estudo de teorias pedagógicas que possam dar suporte a professores e *designers* para a produção de materiais didáticos digitais. Neste sentido, **a construção do desenho didático de materiais digitais para educação a distância *online* deve fomentar momentos de estudo de teorias pedagógicas para a definição, dentro das características específicas de cada curso, daquela teoria que melhor atenderá aos objetivos do curso. Fazendo participar desta discussão todos os envolvidos na produção de materiais didáticos digitais.**

Esta produção de materiais didáticos, nas iniciativas públicas, de acordo com o que nossos sujeitos relataram é uma construção coletiva. Sendo assim, ao pensar os recursos que utilizará em suas aulas, o docente será confrontado com o desafio de abrir espaço para a discussão deste recurso com seus pares, seus tutores ou *designers*. Nas experiências em que existe um docente conteudista, este confronto se dá diante da equipe de produção de material didático, que, por mínimo que seja, exercerá sua coautoria através da adaptação do conteúdo para os meios de disponibilização. Nas experiências em que o docente acumula funções de conteudista e de produção, ou nas em que conta com uma equipe de tutores, o confronto se dará na discussão das formas de postagem dos recursos. Não estamos levando em consideração experiências em que um docente, diante de um número excessivo de alunos, acumula funções de conteudista, responsável pela postagem e pela mediação, bem como gerenciamento dos dados acadêmicos, pois, apesar de saber que ainda existem-persistem, não as classificamos como experiências educacionais. São fantasias educacionais, exploração trabalhista, armação do “tinhoso” ou qualquer outra coisa do gênero.

Podemos dizer, então, que na produção de materiais didáticos digitais para a EaD *online* acontece um encontro entre conhecimentos que, histórica e didaticamente, estão em áreas separadas, mas que se interpenetram e se complementam atingindo o que chamamos de interdisciplinaridade. Desta feita, **podemos sugerir que o desenho didático de materiais digitais para a EaD**

online deve levar em consideração que esta produção acontece em equipe multidisciplinar e de forma interdisciplinar. Esta interdisciplinaridade se expressa de modo mais imediato na complementação existente entre os conhecimentos pedagógicos, que sustentam as escolhas docentes, e os conhecimentos em torno das tecnologias da informação e da comunicação, que estão ligadas à disponibilização destes recursos, seja por uma equipe especializada, seja pelos próprios docentes.

No entanto, identificamos, por meio dos autores que nos acompanharam neste percurso, bem como pelas falas de nossos sujeitos, que esta separação entre conhecimentos técnicos e pedagógicos não é apenas didática. Existe um muro que separa conhecimentos e pessoas. De um lado os docentes, tutores e coordenadores e do outro *designers*, programadores e vídeo-*designers*. Parecendo confluir para o identificado por Nicolescu (1999)

O universo parcelado disciplinar está em plena expansão em nossos dias. De maneira inevitável, o campo de cada disciplina torna-se cada vez mais estreito, fazendo com que a comunicação entre elas fique cada vez mais difícil, até impossível. Uma realidade multiesquizofrênica complexa parece substituir a realidade unidimensional simples do pensamento clássico. O indivíduo, por sua vez, é pulverizado para ser substituído por um número cada vez maior de peças destacadas, estudadas pelas diferentes disciplinas. E o preço que o indivíduo tem de pagar por um conhecimento de certo tipo que ele mesmo instaura. (NICOLESCU, 1999, p. 16)

É importante destacar, uma vez mais, que **na produção de materiais didáticos digitais identificamos uma cisão entre a concepção de um material didático e sua produção, entre o conteúdo e o meio que será veiculado, entre as competências docentes e as dos *designers*.**

É chegado o momento, e já chegou, em que **a cooperação se faça por disposição dos sujeitos, por políticas públicas e por direcionamento institucional.** Ou seja, é preciso pensar mecanismo que propiciem a dialogia, que

Ocorre quando a interação entre os sujeitos de fato servir à constituição mútua de ambos, pautada numa relação horizontal, que refuta a diretividade de um sujeito sobre o outro. (PESCE, 2006, p. 4)

Esta dialogia deve acontecer por iniciativa dos próprios docentes e *designers*, através de um mútuo respeito e uma mútua consideração. Esta disposição deverá quebrar velhos paradigmas como o do “professor que tudo sabe”, o da “questão meramente técnica”, o da “falta de tempo” para que se reconheça que os recursos informáticos podem ser altamente atrativos, mas em pouco contribuirão se não tiverem um bom conteúdo e, da mesma forma, um bom conteúdo, se não adaptado para as novas linguagens advindas com a revolução tecnológica, pode não atingir os seus objetivos comunicacionais.

Esta disposição deve receber das políticas públicas o devido tratamento. Percebemos que o movimento de fomentar a criação de cursos sobre *Design Instrucional* nas universidades federais, atende ao objetivo do Sistema UAB de “fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação”⁴⁰. Estes cursos já são um embrionário movimento que parece demonstrar uma preocupação em **criar políticas que integrem as questões técnicas da EaD online com as questões pedagógicas**.

A disposição institucional também deve acontecer através do **incentivo a práticas integradas de produção de materiais**. Os centros ou núcleos de Educação a distância nas instituições públicas devem se tornar cerne da reflexão sobre a produção de materiais didáticos digitais para EaD *online*. Percebemos, no entanto, que em nenhuma das falas de nossos sujeitos de pesquisa foi citado uma integração com o centro de educação a distância da instituição que, enquanto pesquisadores, sabemos existir. Da mesma forma, não foi esboçado nenhum trabalho que integre os cursos de comunicação, artes, *design* ou computação com as iniciativas de produção de material didático para EaD *online*.

É preciso, para a elaboração do desenho didático dos materiais digitais para EaD *online*, que se leve em consideração que o mundo atual pensa de modo hipertextual, sendo assim, não é a perspectiva linear que vai atender a este novo paradigma. O hipertexto se aproxima mais das conexões que os homens estabelecem para pensar no dia-a-dia. Representa a possibilidade de uma leitura e uma escrita mais particular, posto que, o leitor/escritor pode definir seus percursos.

⁴⁰ Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Permite que vários meios se comuniquem. Posso, com o hipertexto fazer um percurso de um texto escrito a um vídeo em um clique. O texto linear é um texto dentro do hipertexto.

Na elaboração do material é importante que os envolvidos tenham isto em mente, para que possam explorar estas potencialidades do hipertexto, motivando a criação de percursos diferenciados que possam favorecer os objetivos educacionais.

O desenho didático deve favorecer momentos e oportunidades de criação coletiva, nos quais as subjetividades e competências possam conviver de modo aberto. Os sujeitos de pesquisa docentes P1 e P2 reinteraram esta importância. Como sugestão apresentada durante o texto, no capítulo sobre o desenho didático, propomos a criação do *web*-roteiro, do mapa conceitual do curso ou do mapa de atividades como pontos de partida para uma discussão mais aberta e criativa em torno dos percursos que as disciplinas irão seguir e das possíveis contribuições de cada membro da equipe. Em qualquer dos tipos de experiência possíveis de configuração de equipes, neste momento de planejamento do curso todos são chamados a contribuir. E, mesmo nas experiências que não contam com uma equipe de produção, pode-se neste momento convocar pessoas que possam contribuir para a criação de um curso dinâmico, ainda que estas pessoas não continuem no decorrer do curso.

A dialogicidade foi apontada neste trabalho como essencial ao desenho didático de materiais digitais para a educação *online*. Destacamos que ela se dá, principalmente, com a busca de um conteúdo comum ao diálogo. Este fato evidenciou a prática da contextualização, da tematização a partir da realidade do educando e da problematização como fulcral para se atender ao requisito da dialogicidade, seja por querer alinhar-se aos instrumentos de avaliação, seja por concepção pedagógica. Esta prática de busca de um conteúdo comum de diálogo traz em seu bojo desafios às relações pedagógicas, posto que só é possível um diálogo profícuo com respeito e reconhecimento mútuo. Isto põe em xeque uma visão do docente bastante arraigada em nossa sociedade. Esta visão defende que o docente é aquele que tudo sabe, se comparado ao educando que nada sabe. Paulo Freire propõe uma nova visão:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2011b, p.25)

Para o exercício da dialogicidade é preciso o reconhecimento que o educando pode, através de sua leitura de mundo, contribuir para a construção do seu próprio conhecimento, do conhecimento de seus pares e do conhecimento do docente. Sendo assim, o ponto de partida de toda discussão teórica deve ser aquilo que afeta a vida do educando para que ele possa realizar o entendimento sobre esta realidade. O objetivo é que entendendo sua realidade e as contradições que nela existem possam transformá-la.

O desenho didático, se pensado na perspectiva da dialogicidade, não pode e não deve deixar de realizar a contextualização, a tematização a partir da realidade do educando e a problematização desta realidade. Os desafios são inúmeros! A Distância, a falta de tempo, a falta de recursos e a falta de disposição para tanto, mas é preciso que assinalemos a importância destas práticas para nossa docência *online* afim de que possamos pensar soluções para a sua viabilização. Em nosso texto, propomos uma aliança entre as pesquisas universitárias e esta necessidade de conhecimento da realidade. É uma proposta apenas. Destacada a importância, cabe às instituições, aos docentes, coordenadores e *designers* pensar formas desta contextualização acontecer.

A dialogicidade e a autonomia são conceitos que se completam. Para exercer a dialogicidade é preciso permitir que o educando seja autônomo para que possa trazer sua realidade para as discussões. A autonomia deve possibilitar que o educando participe do processo de ensino-aprendizagem não como mero espectador, mas como agente de mudança, como educando-educador. **O desenho didático dos materiais didáticos digitais deve ter a abertura e a flexibilidade necessárias para que o educando possa criar seus caminhos de aprendizagem.** A autonomia pode ser potencializada nos materiais didáticos digitais através, por exemplo, da liberdade de se escolher os percursos hipertextuais. A autonomia só será possível se os educadores (docentes e *designers*) souberem lidar com o imprevisto de forma a não ficar imobilizados, mas de forma a perceber que o

novo se instaura como possibilidade criativa e criadora, potencializando os alcances dos materiais didáticos digitais. Desta maneira, é preciso que os materiais didáticos digitais tenham uma relação de complementaridade, para que os alunos possam fazer os seus caminhos de aprendizagem sem que se perca a intencionalidade da proposta, ou seja, é preciso garantir minimamente o acesso a debates e reflexões centrais da disciplina, sem com isso turvar a autonomia do educando.

O desenho didático dos materiais digitais deve se pautar, para um melhor atendimento à autonomia, no conceito de interatividade. Nesta perspectiva os materiais digitais devem contar, em sua constituição, com possibilidades de intervenção do educando. Esta intervenção não se reduz ao simples uso de botões para navegação ou a escolha entre opções pré-determinadas. Ela se efetiva quando o aluno pode contribuir efetivamente para os materiais com exemplos, novas abordagens e novos percursos, dentre outras possibilidades. De acordo com Silva,

para que haja interatividade é preciso garantir basicamente duas disposições: dialógica, que associa emissão e recepção como polos antagônicos e complementares na co-criação da comunicação e a **intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa abertos a manipulações e modificações por parte do interlocutor.** Essas disposições refletem uma mudança no esquema clássico de comunicação e são consideradas essenciais ao entendimento do conceito complexo de interatividade. (SILVA, 2006, p. 5, grifo nosso)

O desenho didático de materiais digitais para a educação *online* deve ter claro que a linguagem destes materiais, independentemente do meio que se concretiza, deve ser pensada na perspectiva dialógica. A linguagem deve aproximar as pessoas que participam da relação e não se demonstrar como um muro que separa “cultos” e “incultos”. Na sua reflexão sobre a palavra, base do diálogo, Bakhtin nos alerta que

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. **A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.** Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1988, p.113)

Em nossa pesquisa, sujeitos docentes e *designers* destacaram que é preciso uma linguagem que de fato comunique. Não é possível pensar os materiais didáticos digitais sem levar em consideração que são, também eles, uma peça comunicacional e que o entendimento da mensagem é pressuposto básico da comunicação.

O desenho didático para os materiais didáticos digitais deve contemplar a necessidade de formação dos sujeitos envolvidos. Esta formação é necessária por entendermos que a prática interdisciplinar acontece tanto em relação aos conteúdos, como em relação à produção de recursos informáticos. Desta forma, torna-se necessária uma maior compreensão e cooperação entre as diversas áreas do conhecimento visando garantir aos materiais digitais a complementaridade e a interdisciplinaridade que permitirão um entendimento da complexidade que envolve a leitura de mundo.

Esta formação deve ser fomentada como prática cotidiana, por ser processual não pode ter data de início e de fim. As tecnologias mudam a cada dia. Elas se constroem e se reinventam a partir das necessidades de homens e mulheres, não é possível absorvê-las, é preciso estabelecer com elas uma perene parceria. A formação continuada em tecnologias deve ser um compromisso dos docentes, dos *designers*, dos coordenadores, dos gestores, das instituições, das políticas públicas e de todos os envolvidos nos verdadeiros processos de educação. Pois,

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. (FREIRE, 1983, p. 22)

Esta pesquisa trouxe como alerta a cisão existente entre a produção e a concepção dos materiais didáticos digitais. Esta cisão reflete uma separação existente entre conhecimentos técnicos e pedagógicos, como se cada qual fosse território exclusivo de um grupo de pessoas. Na elaboração do desenho didático dos cursos em EaD *online*, e por conseguinte dos materiais didáticos, é preciso minimizar esta cisão pois ela compromete a realização de práticas dialógicas de

trabalho. Não é possível criar materiais dialógicos se não temos uma prática dialógica. Não é possível gerar autonomia se não a temos nem mesmo em nosso grupo de trabalho. Não é possível falar de uma linguagem própria se negamos o direito a fala ou se não temos este direito em nossas práticas. Só seriam possíveis tais paradoxos fora da consciência.

A formação pedagógica dos *designers* e a formação tecnológica dos docentes deve acontecer pelo exercício da dialogia. É no reconhecimento de que os saberes de docentes e *designers* se complementam e se interpenetram que é possível pensar que ambos podem se constituir mutuamente. Esta constituição será possível através da prática do verdadeiro trabalho em equipe, que para além da simples divisão de tarefas, proponha uma construção realmente coletiva.

Retomando, podemos dizer que, para o atendimento ao esperado pelo MEC em sua avaliação das instituições que oferecem cursos na modalidade EaD, o desenho didático dos materiais deve possibilitar:

- a) O conhecimento e a crítica dos instrumentos de avaliação utilizados pelo Ministério da educação.
- b) O estudo das teorias pedagógicas que subjazem a elaboração dos cursos por todos os envolvidos.
- c) O reconhecimento de que a produção de materiais didáticos digitais é uma prática em equipe interdisciplinar e multiprofissional.
- d) A integração entre conhecimentos pedagógicos e tecnológicos, não separando a concepção do material de sua produção final, promovendo um diálogo formador entre docentes e *designers*.
- e) O incentivo a práticas integradas de produção de materiais entre as várias áreas do conhecimento.
- f) A realização da contextualização, da tematização a partir da realidade do educando e da problematização desta realidade por meio dos materiais didáticos.
- g) A abertura e a flexibilidade necessárias para que o educando possa criar seus caminhos de aprendizagem, concretizando a interatividade.
- h) O fomento ao uso de uma linguagem pensada na perspectiva dialógica.
- i) A formação continuada de todos os envolvidos no processo de produção dos materiais didáticos digitais.

É preciso destacar com Heráclito de Éfeso, pensador grego pré-socrático, que “Tudo flui, nada persiste, nem permanece o mesmo”. O percurso de pesquisa que fizemos foi uma parcela pequena de contribuição para uma reflexão sobre assuntos mais amplos como, por exemplo, educação a distância, educação *online*, uso de Tecnologias da informação e da comunicação, dentre outros. Sabemos, no entanto, que nossa fala já é ultrapassada, mas sabemos que de alguma forma ela poderá trazer elementos para outras discussões.

*Quod scriptum, Scripsi!*⁴¹

⁴¹ O que escrevi, está escrito.

REFERÊNCIAS

- ABRAEAD. **Anuário da Educação a Distância**. Brasília: AbraEad, 2007.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. Disponível em: < <http://www.fcf.usp.br/Ensino/Graduacao/Disciplinas/Exclusivo/Inserir/Anexos/LinkAnexos/CAP%C3%8DTULO%201%20LeaAnastasiou.pdf> >. Acesso em: 24 out 2011.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: Um Relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BEHAR, Patricia. **Modelos pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____ (Org). **A formação na Sociedade do Espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BELISÁRIO, Aluízio. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, Marco. (org). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Por que toda essa celeuma referente à inclusão de tópicos de variação linguística em livro didático? In: **Por uma vida melhor: Intelectuais, pesquisadores e educadores falam sobre o livro**. Disponível em <

http://www.cchla.ufpb.br/proling/images/stories/Dossi_da_polmica_-_livro_Por_uma_vida_melhor.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2011.

BRASIL. **Referenciais para a elaboração de Material Didático para EaD no ensino profissional e tecnológico.** Disponível em: <http://www.etecbrasil.mec.gov.br/Con/recursos/upload/file/ref_materialdidatico.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2009.

_____. **Resolução CD/FNDE Nº 26**, de 5 de junho de 2009. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2009.

BRUNO, Adriana. **Didática online: Contribuições para o desenho didático em Ambientes Digitais de Aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.brunopecanha.com.br/adriana/artigos/Didatica.pdf>> . Acesso em: 23 ago. 2009.

_____. **A aprendizagem do Educador: Estratégias para a construção de uma didática on-line.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese, Doutorado, 2007.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **A Educação a Distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. Tese, Doutorado, 2009.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A prática da pesquisa.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem.** São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Conhecimento e Aprendizagem na Nova Mídia.** Brasília: Plano, 2001.

_____. **Política Social do Conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. **Educação e Conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2000b.

ECO, Humberto. **O Nome da rosa.** São Paulo: Record, 1985.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface**. São Paulo, agosto de 1997, p. 109-122. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista1/ensaio7.pdf>> . Acesso em: 24 jul. 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Lingüística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.

FISCHER, Sérgio Luis. **O alienista**: versão adaptada para neo leitores. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FRANCO, Marco Antonio Melo. Elaboração de material impresso: conceitos e propostas. In: CORRÊA, Juliane. **Educação a distância**: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011a.

_____. **Extensão e comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. **Educação a distância**: para além dos caixas eletrônicos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2011.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva**. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOBO, César; AGUIAR, Luiz Antonio. **O alienista**. São Paulo: Ática, 2008.

LOPES, José Miguel de Souza. **Concepções do cinema Hollywoodiano**. In: Revista Página da Educação, n.º 164, Ano 16, Fev. 2007

KOZÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Lisboa: Progresso, 1982.

MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. O professor em ambientes virtuais. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

MEC. **Instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância**. Disponível em: < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces197_07>. Acesso em: 24 jun. 2011.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

MONTEIRO, Lemes, José. O Escopo da Sociolinguística. In: **Para Compreender Labov**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marco. (org). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. A educação a distância e a formação de professores: Possibilidades de mudança paradigmática. In: PRETI, Oresti (Org.). **Educação a Distância**: Sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

NIEMEYER, Oscar. **As Curvas do Tempo**: Memórias. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

PAPERT, Seymour. **A família em rede**: ultrapassando a barreira digital entre gerações. Lisboa: Relógio D.Água, 1997.

_____. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PESCE, Lucila; SILVA, Marco; ZUIN, Antonio. **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

PESCE, Lucila. Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos. **Anais da XXVII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Sociedade, democracia e educação: qual universidade?** Caxambu, 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0812.pdf> >. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. **Dialogia Digital**: em busca de novos caminhos à formação docente em ambientes telemáticos. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese, Doutorado, 2003.

_____. Educação a distância: novas perspectivas à formação de educadores. In: MORAES, M. C. (org.). **Educação a Distância**: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

_____. **Rede de papéis**: contribuições telemáticas à formação do leitor crítico. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação, Mestrado, 1999.

RAMAL, Andréa Cecília. Educação com Tecnologias Digitais. In: SILVA, Marco. (org). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

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

_____. Entre mitos e desafios. In: **Revista Pátio**, ano 5, n. 18, ago/out 2001. p. 13-16.

_____. Ler e escrever na cultura digital. In: **Revista Pátio**, ano 4, n. 14, agosto-outubro 2000, p. 21-24.

ROJAS, Juciamara; FONSECA, Regina Baruki; SOUZA, Rosana Sandri. Fenomenologia e rigor na pesquisa educacional: a experiência da UFMS. **Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos** – Rio Claro, 09 e 11 de outubro de 2010. Disponível em: < <http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/80.pdf> >. Acesso em: 20 jun. 2012.

RUMBLE, G. **The Planning and Management of Distance Education**. New York: St Martins, 1986.

SABBATINI, Marcelo. **Sob o signo da convergência**: reflexões sobre o papel das Mídias digitais interativas na educação. Disponível em: < <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT16/GT16-693%20int.pdf> >. Acesso em: 28 out. 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Edméa. A informática na educação antes e depois da Web 2.0. In: RANGEL, Mary; FREIRE, WENDEL. **Ensino-aprendizagem e comunicação**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

_____. **A metodologia da webquest interativa na educação online**. Porto Alegre: Endipe, 2008.

_____. **Docência na cibercultura**: laboratórios de informática, computadores móveis e educação online. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

_____. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na pratica docente. Tese de doutorado. Salvador: FAGED-UFBA, 2005. Orientador Prof. Dr. Roberto Sidney Macedo.

_____. Articulação de saberes na EAD *online*. In: SILVA, Marco. (org). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **O currículo e o digital**: educação presencial e a distancia. Dissertação de mestrado. Salvador: FAGED-UFBA, 2002. Orientador Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto.

_____; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. In: **Revista iberoamericana de educación**, n 49, janeiro-abril, 2009, p. 267-287.

_____. **Avaliação da Aprendizagem em Educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

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

_____. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. **O que é interatividade**. Boletim Técnico do SENAC. RJ: SENAC, Centro de Documentação Técnica, Volume 24 - Número 2 - Maio/Agosto 1998. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242d.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2009.

VALENTE, José Armando (Org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

_____(org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

APÊNDICE I - Roteiro de entrevista semiestruturada

2. Qual função o Material didático para internet cumpre no curso? E qual deveria cumprir?
3. Quais são as características desses materiais quanto à forma de disponibilização, ao conteúdo e a linguagem?
4. Como esse material é preparado para chegar até os educandos? O que acontece desde sua concepção até a disponibilização para os alunos?
5. Os materiais educacionais usados na disciplina (impressos, audiovisuais ou para Internet) se articulam?
6. Os materiais educacionais usados na disciplina (impressos, audiovisuais ou para Internet) apresentam relação de complementaridade?
7. Os materiais educacionais possibilitam uma abordagem contextualizada com a realidade do aluno e com os acontecimentos atuais da profissão de gestor educacional?
8. Os materiais educacionais favorecem a integração de todos os conteúdos ofertados no âmbito do curso?
9. Qual a sua contribuição na produção dos materiais didáticos digitais do curso?
 - a. No caso de Professor, além da elaboração e seleção do conteúdo.
 - b. No caso de designers e vídeo-designers, além da transposição para as mídias digitais.
 - c. No caso de coordenador de Material Didático, além da roteirização do material.
10. Existe previsão de avaliação, revisão periódica e continuada dos materiais educacionais?