

Modelos de produção de material didático em educação a distância: imposições e autorias

Models of didactic production in Distance Education: imposition and authorship

Eliane Medeiros Borges¹
mborges.eliane@gmail.com
Diovana Paula de Jesus²
diovana_paulaj@yahoo.com.br
Priscila Aleixo da Silva³
Aleixo.priscila@hotmail.com
Danilo Oliveira Fonseca⁴
danilo.oliveirajf@gmail.com

Resumo

Este trabalho confronta aspectos referentes a duas possibilidades de construção de material didático para educação a distância, com o objetivo de compreender a concepção de educação subjacente a essa produção, a partir da imposição inicial das políticas públicas para a modalidade. São, para isto, analisados dois cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, pertencentes ao sistema UAB.

Palavras-chave: Material Didático; Modelos de Educação a Distância; Autoria do Professor

Abstract

This work confronts issues relating to two possible construction of educational materials for distance education, aiming the understanding of the concept of education underlying this production considering the initial imposition of public policy for the field. For that purpose two undergraduate distance courses of the Federal University of Juiz de Fora which belong to the Brazilian Open University (UAB) are analyzed.

Key-words: Didactic materials, Distance Education Models; Teacher's authorship.

¹ Prof^a. Dr^a. da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

² Discente do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora.

³ Discente do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora.

⁴ Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

1. Introdução

A origem dos questionamentos que o trabalho aqui relatado se propôs a investigar parte dos estudos que descrevem e analisam os modelos de Educação a Distância (EAD), como surgidos historicamente e que parecem apresentar significativa tendência a manter sua prevalência nas práticas contemporâneas da modalidade. Pensamos que a relevância da compreensão das questões aqui apresentadas diz respeito à enorme importância que a educação a distância vem assumindo no país, importância essa derivada das iniciativas, tanto do setor privado da educação como das políticas públicas mais recentes, expressas hoje no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa consiste em um programa do governo federal, que pretende expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Segundo o site da UAB, “até 2013, o sistema ampliará sua rede de cooperação, para alcançar a totalidade das IFES brasileiras e atender a 800 mil alunos/ano”⁵. Ainda, segundo o Ministério da Educação⁶, em 2011, a educação a distância deveria chegar a um total de um milhão de alunos conveniados ao ensino superior, dentro de um universo de cinco milhões de alunos vinculados ao ensino superior público brasileiro.

A questão principal que motiva este trabalho refere-se à relação entre a produção de material didático para os cursos de educação à distância, parte importante da maioria dos projetos na modalidade, e a concepção de educação subjacente a essa produção.

Belloni (2009) aponta para a existência, referindo-se aos grandes sistemas da modalidade concebidos nas últimas décadas, tais como a Open University inglesa, de uma ênfase excessiva nos processos de ensino, tais como a estrutura organizacional, o planejamento, a concepção de metodologias e a produção de materiais, em detrimento dos processos de aprendizagem, expressos nas características e necessidades dos estudantes.

⁵<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=23> Acesso em 16 de abril de 2012

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância*. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 18 de novembro de 2011.

Segundo a autora, pode-se afirmar que as práticas propostas e/ou descritas por esses modelos referem-se muito mais aos 'sistemas ensinantes' do que aos 'sistemas aprendentes'. A autora enfatiza as bases fordistas de tais modelos que, por razões históricas, se estenderam para o campo da educação.

Contudo, acreditamos que, em tempos pós-fordistas, de desterritorialização dos espaços e construção de novas temporalidades, com a mediação onipresente das tecnologias digitais na sociedade e sua gradual, mas profundamente transformadora, inserção nos processos educativos, a inadequação de modelos industriais para a educação pode se tornar evidente. Essa percepção se encontra na base de parte das tensões entre as políticas públicas de EAD e as práticas específicas de realização de cursos na modalidade (TEIXEIRA; BORGES, 2008). Questões pedagógicas já colocadas historicamente tornam-se mais oportunas, no interior dos processos de educação a distância: o estabelecimento da centralidade do aprendente no processo de aprendizagem e as implicações desse movimento para concepções e realizações das práticas pedagógicas, abrangendo sujeitos, processos e materiais.

O modelo histórico e ainda prevalente, em muitas situações, no contexto atual de EAD (PETERS, 2004), é considerado, neste trabalho, mo expresso nas condições e concepções subjacentes à produção de material didático e específicas para os cursos da modalidade. Presente praticamente como 'palavra de ordem' da maioria dos projetos de cursos, a produção quase obrigatória de materiais, em grande parte, impressos, sob a forma de hipertextos estáticos, constituem-se, em apostilas, com linguagem sintética e, talvez, simplificadora, nas quais o principal dos conteúdos das disciplinas é incluído. Isso implica, para o professor que ministra a disciplina (lembremo-nos do caráter industrial e segmentado da produção do curso), no atrelamento aos conteúdos e formatos, concebidos e produzidos por outro sujeito-professor.

A aplicação de tais modelos carrega, de maneira subjacente, a concepção do caráter passivo do estudante, considerado como objeto e como um público de massa.

Na consideração de outro modelo de EAD, menos industrial, pós-fordista e até certo ponto, artesanal, em sintonia com as tecnologias de deslocamento de espaços, tempos, e criação de novas relações humanas e afetividades, apresenta-se a possibilidade da construção de conteúdos de disciplinas, em relação mais direta com os materiais produzidos pela retirar cultura, de cada sociedade ou comunidade. Pensamos que o material didático é importante para se compreender a educação a distância, porque o mesmo se posiciona como peça-chave do modelo adotado. No material, se concentram a proposta do curso, sua base e orientação pedagógica, o papel dos tutores, dos alunos, enfim, todas essas características estão contidas na configuração do material e podem ser percebidas se nos dedicarmos mais a esse ponto. É a partir dele e do manuseio com ele, que os professores delimitam suas ações – mais ou menos intensas e atuantes – e, conseqüentemente, delimitam as respostas e interações que os alunos devem fazer com o contexto. Os recursos contidos nos materiais – ou a falta deles – expressam a contextualização dos mesmos com as diferentes linguagens, hoje convergentes nas mídias digitais. A forma com que o material é construído – levando em conta a dialogicidade, simplificação e o modo com que expõe o conteúdo – se reflete na forma com que tal material será absorvido e entendido. Litto (2009) aponta para o reducionismo dessa produção:

No Brasil, instalou-se a prática de fornecer ao aluno apenas uma 'apostila' ou resumo dos pontos principais da matéria, às vezes com apenas 50 páginas contendo 'pedaços de conhecimento' (extraído de diferentes livros), intercalados para constituir uma 'nova' publicação (frequentemente sem citação das fontes originais, nem o pagamento de direitos autorais para uso comercial). Essa redução do conteúdo apresentado ao aluno representa, evidentemente, uma diminuição de seu conhecimento e de seu preparo profissional. (LITTO, 2009, p.18)

Este trabalho confronta, portanto, aspectos referentes a duas possibilidades de construção de material didático para EAD. A primeira, que apregoa uma feitura industrial e segmentada, com ênfase no ensino, na qual o sujeito que programa e registra os conteúdos (o professor-conteudista) é diferente do sujeito que ministra (o professor na sua relação mais direta com o aluno). Num outro lado, supondo uma realização a um tempo mais dinâmica e artesanal, em relação mais estreita com a cultura, a seleção e produção de

materiais pelo próprio professor que ministra as disciplinas, como ocorre nas mais tradicionais aulas presenciais, num movimento de reapropriação do cumprimento das diversas fases de um processo, pelo mesmo sujeito; nesse caso, o professor, simplesmente.

Com esse objetivo, concentramos a pesquisa aqui apresentada em dois cursos do programa UAB, ambos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O primeiro, que aqui chamaremos de curso A, centrado no uso e distribuição de materiais impressos pré-formatados. O segundo, que chamaremos de curso B, que não elabora materiais anteriores às escolhas dos professores. Passamos a investigar, então, os modos de uso de material didático pré-formatado pelo curso A e, em seguida, também o curso B. Dessa forma, passamos a comparar dois sistemas de curso a distância da mesma universidade, em carga, e já formando turmas.

2. Instrumentos e sujeitos

O desenvolvimento da pesquisa trouxe, porém, algumas considerações fundamentais, capazes de indicar o que seria realmente relevante, no que diz respeito à construção de um modelo de ação de educação a distância. Os estudos teóricos nos mostravam o quão grande, interessante e carente de estudos estava o campo da educação a distância. Percebíamos também o conflito que o modelo histórico trazia para o contexto contemporâneo da educação. Como afirma Belloni (2009):

Pode-se dizer que, desde os anos 80, duas manifestações teóricas predominantes se afrontam ou coexistem no campo da educação em geral e da ead em particular: de um lado, o estilo fordista de educação de massa, e do outro, uma proposta de educação mais aberta e flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais. Essas duas tendências coexistiram confortavelmente, mas, a partir da década de noventa, (...) a lógica industrialista começou a perder terreno, sendo percebida como uma ameaça às “qualidades menos tecnocratas e mais humanistas”, vislumbradas como possíveis a partir de teorias da pós-modernidade e de modelos pós-fordistas e de organização industrial. A maioria dos estudiosos concorda que os objetivos e as estratégias da educação a distancia estão sendo (ou devem ser) redefinidos em função de análises e críticas orientadas pelos paradigmas pós-modernos e desconstrucionistas. Essa redefinição se dá em direção à abertura e afasta-se do “behaviorismo de massa” (STEVENS, 1996, p. 249). (BELLONI, 2009, p.11)

Portanto, passamos a olhar de forma mais atenta a essa diferença de modelos de EAD, que refletem distintos modos de lidar com as diferentes mídias, com as interações entre os sujeitos da aprendizagem, com a abordagem dos conteúdos. O que inicialmente suspeitávamos se confirmou ao longo de nossa pesquisa: que essa diferença de modelos exatamente se traduzia em diferentes usos e construções do respectivo material didático. A partir do material, é possível identificar em qual modelo o curso se fundamenta, como ele se manifesta nos pontos anteriormente descritos. Desse modo, percebemos que estudar o material didático pode abranger muito mais do que o estudo de configurações específicas de conteúdos e formas.

3. Os cursos analisados

A pesquisa empírica envolveu, primeiramente, um estudo dos modos como eram produzidos e distribuídos os materiais didáticos impressos em dois cursos da UFJF. Em seguida, procedeu-se a levantamentos das percepções e práticas dos professores que trabalham com materiais pré-elaborados à disciplina. Isso foi realizado, inicialmente, por meio de questionários aos professores do curso A. Em seguida, foram realizadas entrevistas com professores selecionados por sua maior ou menor experiência em EAD e com os conteúdos das disciplinas que ministram.

De início, traçamos um panorama geral de como os materiais são utilizados, produzidos e apresentados nos respectivos cursos. O curso A tem seu material impresso em livros-texto, com indicações de leitura e exercícios. Tal material é produzido de maneira centralizada pela UAB, sendo, portanto, idêntico em todos os cursos no país, independentemente de diferenças locais.

Já o curso B da UFJF tem claramente outras perspectivas no que se refere à construção de um material de apoio para os estudantes. Não possui um material com um formato pré-definido, que vai passando de ano para ano, de disciplina para disciplina, assim como não possui nem distribui material impresso a seus alunos. De modo específico, o curso tem seu material baseado no uso das mídias tecnológicas e de textos que podem ser disponibilizados via *sites* da Internet, *downloads* ou pela própria plataforma do

curso. A proposta desse modelo está em uma interação mais intensa na plataforma de atividades, interação entre os próprios alunos, assim como entre os tutores e alunos. Assim, o conhecimento seria produzido conjuntamente, mediado por detentores de informação – que seriam os tutores – e intermediado pelo material produzido pelo professor, de modo individual para cada disciplina e necessidade da turma.

No que se refere à análise desses materiais didáticos, é possível fazer uma consideração quanto ao modo como os mesmos são disponibilizados ao aluno. No curso A, os materiais chegam às mãos dos alunos logo no início do curso e lhes possibilitam uma segurança, no que diz respeito a ter um auxílio sempre perto ‘fisicamente’, que ofereça uma resposta, quando o aluno não tiver para quem apelar em uma dúvida. O material é disponibilizado de forma apostilada, de modo que possibilite o uso contínuo e frequente do material para a disciplina em diferentes semestres.

Já o curso B propõe algo que se aproxima mais da concepção de material de estudo do ensino tradicional presencial, como ele acontece hoje nas universidades. Concentra-se mais em materiais como livros, capítulos de livros, artigos que são disponibilizados na Internet e discussão nas plataformas de estudos. Tudo isso, com o objetivo de aproximar a dinâmica e a didática da EAD ao ensino regular e afastar a Educação a Distância de práticas de uma educação simplista. É questão recorrente dos teóricos da área o questionamento do uso de materiais didáticos apostilados. Se no ensino presencial não se usa apostila, porque fazê-lo no ensino a distância? É claro que são percebidas as necessidades específicas de uma educação que acontece a distância. No entanto, as críticas apontam para as possibilidades que se abrem ao aluno, quando ele tem acesso a um artigo completo, retirado da Internet, por exemplo, assim como aos livros originais, que dão acesso aos alunos ao que realmente foi pensado pelos teóricos.

4. A percepção dos professores

A partir de nossa compreensão de que são os sujeitos que produzem os cursos que melhor poderiam nos explicar sobre eles, fomos buscar em

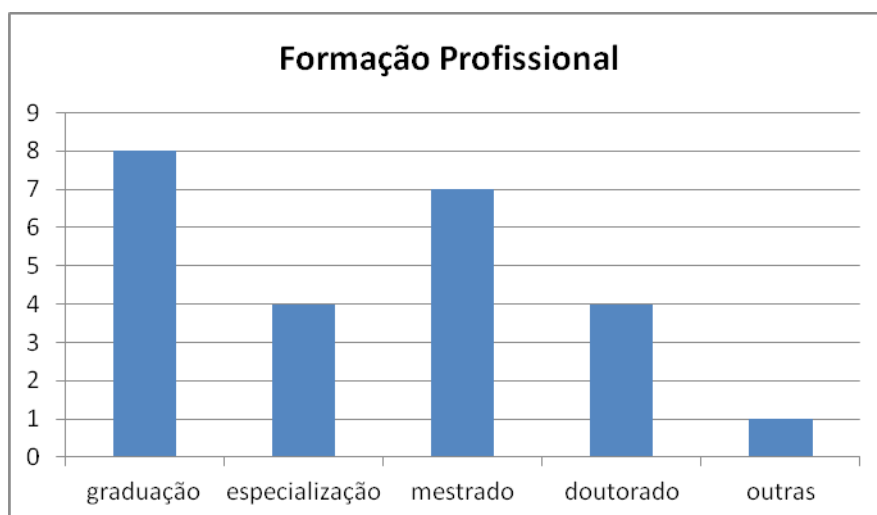
professores dos cursos, as principais informações sobre o efetivo uso do material didático nos cursos de EAD. Com essa finalidade, realizamos questionários e entrevistas com os professores de ambos os cursos.

O questionário foi o primeiro recurso metodológico produzido, aplicado aos professores que tiveram experiência em lecionar o ensino a distância, dos cursos analisados. Levou-se em consideração, para a formulação das questões propostas, as especificidades de cada curso e, por isso, não foi aplicado o mesmo questionário aos dois cursos. Ao curso que não apresentava o uso do material didático impresso pré-elaborado, foram suprimidas as questões que diziam respeito à satisfação dos professores com o material didático recebido e as características de tal material.

Com as respostas de tal questionário, pudemos traçar um perfil dos professores e suas ações nos cursos em questão. Aqui, primeiramente, apresentaremos os resultados relativos ao curso A.

Percebemos, inicialmente, que os professores têm uma ampla formação acadêmica: todos possuem uma graduação, e sete em oito professores possuem um mestrado. Segue o gráfico 1 que registra os índices de formação:

Gráfico 1: Formação acadêmica



Além da qualidade de formação dos profissionais que trabalham no curso A da UFJF, é satisfatória também a experiência de tais professores no ensino superior. Em média, os professores lecionam há 13,75 anos. Esse dado

vem se contrapor à experiência dos mesmos em educação a distância, como se pode perceber nas tabelas 1 e 2:

Tabela 1: Experiência no ensino superior

	Frequência	Percentual
Menos de 3 anos	-	
4 a 10 anos	4	50%
10 a 15 anos	2	25%
Mais de 20 anos	2	25%
Total	8	100%

Tabela 2: Experiência na Educação a Distância

	Frequência	Percentual
Menos de 3 anos	3	37,5%
4 a 10 anos	5	62,5%
10 a 15 anos	-	-
Mais de 20 anos	-	-
Total	8	100%

A média de experiência na educação a distância é de 3,75 anos, bem distante da média da experiência no ensino superior. É claro que se deve considerar que a modalidade do ensino a distância é bastante nova e ainda está se afirmando no cenário acadêmico nacional, mas a pequena experiência de professores na EAD pode ser um ponto relevante, para se pensar o uso do material didático por esses atores.

Posteriormente, o questionamento passou a focar especificamente no material didático impresso pré-elaborado, utilizado pelos cursos. Não houve concordância absoluta, no que diz respeito à pertinência do conteúdo do material didático com a matéria lecionada, houve uma distribuição mais homogênea das respostas. Mas a própria falta de concordância entre os professores, quanto à pertinência do conteúdo, e o fato de três professores assinalarem o conteúdo pouco pertinente já levanta uma dúvida quanto à qualidade do material citado, assim como sua correspondência com o conteúdo que realmente é ministrado nas disciplinas (Tabela 3).

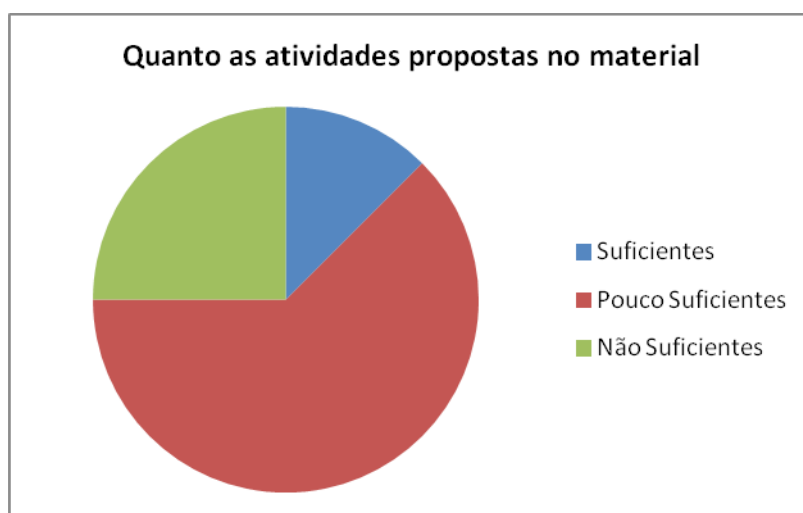
Tabela 3: Quanto ao conteúdo do material didático utilizado:

	Frequência	Percentual
Muito pertinente	2	25%
Pertinente	3	37,5%
Pouco pertinente	3	37,5%
Total	8	100%

Essa questão remete a um outro ponto, também pautado nos debates do grupo de pesquisa: a relação entre o professor e um material didático, material esse que não é de autoria desse professor, mas que foi designado para atuar na disciplina. Há um embate, porque, mesmo que o professor não ache o material pertinente, ainda assim ele deve ser utilizado como base da disciplina.

A questão que dizia respeito às atividades propostas também é interessante, porque mostra uma maior unanimidade de respostas. Há por parte dos respondentes uma atitude crítica, que classifica as atividades propostas no material como 'pouco' ou 'não suficientes'. Como aparece no gráfico 2, somente uma pessoa respondeu como 'suficiente' as atividades propostas no material didático.

Gráfico 2: Atividades propostas



A isso, associam-se as perguntas subsequentes do questionário, que remetem às sugestões de uso de outro material e da relevância do material

sugerido para o desenvolvimento da disciplina. Pelas respostas, pode-se perceber que há espaço de indicação de uso de outros materiais.

Depois de perceber a recepção dos materiais didáticos pelos professores, juntamente com a avaliação dos mesmos, tentou-se apreender como é a ação prática nas disciplinas em relação ao uso dos materiais. Foi possível compreender que se trata de um material que não se mostra suficiente para o desenvolvimento da disciplina, nem sempre possui sugestões de outro material, com poucas propostas de atividades. Desse modo, é possível esperar que os professores não usem o material de forma integral e contínua, assim como proponham outros materiais complementares ao o que é atualmente utilizado. Os dados comprovaram tal expectativa, abaixo relacionados nas tabelas 4 e 5.

Tabela 4: Se utiliza material impresso:

	Frequência	Percentual
Integralmente	3	37,5%
Em parte	5	62,5%
Total	8	100%

Tabela 5: Se utiliza material complementar:

	Frequência	Percentual
Muita frequência	7	87,5
Pouca frequência	1	12,5
Nenhum uso	-	-
Total	8	100%

Além disso, outras questões revelaram que o uso do material didático impresso pré-elaborado não seria feito da mesma forma, se ele não fosse obrigatório. Se fosse de uso alternativo, reservado à decisão do professor de cada disciplina, o mesmo seria utilizado somente “em parte” pela maioria dos respondentes.

Os resultados dos questionários aplicados ao curso A vieram para confirmar o que já vinha sendo conjecturado para tal modelo: o uso de material no curso se baseia majoritariamente no material impresso pré-elaborado,

seguindo o que é proposto de forma fragmentada. Mas os professores não estão satisfeitos com esse tipo de material e, como apontam as respostas obtidas nos questionários, estão construindo caminhos alternativos, tanto para complementar o material, quanto para desenvolver outras propostas paralelas.

O outro instrumento utilizado na pesquisa foi a realização de entrevistas com professores do curso A, a fim de traçar um quadro mais descritivo da dinâmica do curso, assim como as bases que o regem. Optamos por fazer entrevista com atores específicos do curso, que não estavam primeiramente previstas no cronograma do projeto, com o objetivo de complementar os dados obtidos por meio dos questionários, com uma visão mais específica, capaz de conter detalhes que não passam por uma análise quantitativa. Esses atores, como já foi explicado, foram selecionados de maneira que apresentassem um perfil diferenciado e que, juntos, pudessem formar um panorama mais completo de como diferentes perfis de professores se comportam em tal curso.

Desse modo, três professores do curso A foram entrevistados, professores de perfil e função diferenciados dentro do curso. O primeiro entrevistado foi um professor que também é o atual coordenador da equipe, com grande experiência e atuação em cursos na modalidade a distância. Com isso, foi possível caracterizar o curso e seu histórico e sua trajetória no que se refere à implantação, aceitação e continuação como modalidade de ensino para o curso oferecido. Ele também descreveu como o curso se organiza, a sua dinâmica, enfim, como é utilizado o material didático, como é feita a avaliação dos alunos, como e com qual intensidade é feita a interação dos alunos e tutores, o real papel e função do tutor e do professor no curso.

No que se refere ao questionário aplicado aos docentes do curso B, foi produzido um instrumento, com o objetivo de traçar um perfil desses professores e de como acontecia a produção desse material dentro do contexto e das necessidades do curso.

O curso que esses professores ministram não faz uso de material impresso pré-elaborado, o que impossibilita a análise de elementos, tais como o seu julgamento sobre a clareza, a pertinência e a quantidade de atividades propostas, pois são tais professores que constroem o material, levando em

consideração seus próprios critérios de qualidade para os conteúdos. Também a quantidade de atividades propostas é adequada pelos próprios professores aos objetivos e carga horária das disciplinas.

Um ponto relevante a mencionar foi o resultado obtido no questionário, na pergunta que se refere ao possível uso de um material impresso pré-elaborado pelo curso. Nenhum dos professores respondeu que passaria a utilizar somente esse material pré-elaborado. Eles afirmaram que adicionariam esse material como mais um recurso possível aos alunos, não deixando de produzir os mesmos de forma pessoal, para cada turma, de acordo com as necessidades de cada disciplina.

Levando em consideração que não há uso de materiais impressos, foi de nosso interesse investigar quais os materiais eram, então, utilizados pelos professores na construção da disciplina. Para isso, formulamos uma questão que possibilitasse marcar o uso ou não de vários materiais, bem como a intensidade com que os mesmos eram utilizados.

Foi possível perceber que há grande variedade de materiais usados. Artigos e vídeo-aulas foram recursos assinalados por todos os professores, e vídeos/filmes e outros materiais da Internet foram mencionados pela maioria dos docentes que responderam ao questionário. O livro foi o recurso menos assinalado.

É pertinente ainda relatar aqui que foram utilizados, para comparação com os resultados obtidos por meio dos instrumentos anteriores, os questionários realizados pela mesma equipe desta pesquisa, com fins de avaliação do curso de pedagogia, junto aos alunos do curso, a cada semestre. O questionário utilizado para essa outra pesquisa, de 75 questões, inclui perguntas sobre a percepção que os alunos têm do material didático e das interações com professores e tutores. A partir dos estudos da pesquisa aqui relatada, um novo olhar foi dirigido às questões propostas, de maneira a comparar seus resultados com as reflexões teóricas e novos dados obtidos.

5. Conclusão

As principais conclusões a que chegamos, no decorrer de nossas investigações, confirmaram, em grande medida, a importância do material didático impresso na formatação das relações pedagógicas, no interior dos cursos a distância. Assim, a maneira como ele é produzido expressa, desde seu início, a concepção de educação e, especialmente, de educação a distância, dos agentes elaboradores do curso. Isso vale, no caso da UAB, principalmente na instância mais macro, das políticas públicas. A concepção dos cursos revelaria, portanto, o caráter instrucionista e reprodutor da concepção vigente, no nível das decisões da gestão da própria UAB.

Contudo, o modo como o material é 'designado' ao curso, não corresponde, necessariamente, ao modo como o material é 'utilizado' nos cursos. Há uma tendência à autonomia nos modos de uso, na medida em que o professor e/ou tutores são mais ou menos experientes, tanto com relação à prática pedagógica, quanto ao domínio dos conteúdos.

Entendemos que o modo como o material é usado, no interior dos cursos, configura e determina a relação entre seus principais atores - tutor e professor - e seus alunos. Determina, portanto, a própria organização do curso, a qualidade e frequência das interações pedagógicas, o lugar do aluno, como sujeito passivo ou construtor do seu próprio conhecimento.

A partir de diferentes concepções pedagógicas que servem à elaboração dos cursos, vemos como é percebido o papel do tutor dentro da disciplina. Como afirmado pelo professor R., no curso A, que tem por principal suporte o material impresso, o tutor é considerado como um apoio à turma. No curso B, como nos foi afirmado, ele é considerado como professor auxiliar, coelaborador da disciplina. Nesse caso, considera-se que o conhecimento é produzido na interação materiais-alunos-tutor (Quadro 1).

Quadro 1: Comparação de papéis dos atores dos cursos

A	B
Professor – mediador	Tutor – mediador
Tutor – dinamizador	Material – dinamizador
Material – conhecimento	Professor – organizador, autor dos materiais

Se o perfil do curso já está traçado *a priori* pela instância governamental, que expõe a preferência no material didático, percebe-se que há um movimento no sentido de tentar contornar essa situação e dar qualidade para o curso de dentro para fora. Os próprios professores estão, no curso, como agentes internos, fazendo surgir dele um implemento de qualidade, optando por uma certa autoria, mesmo que não abandonem o material que foi construído para eles.

Mesmo em relação à tutoria, percebe-se esse movimento. É de nosso conhecimento, nas discussões dos cursos do programa UAB, a tendência de que o tutor seja um conhecedor específico da disciplina tratada. Dessa forma, ele tem mais segurança para que possa agir dentro da disciplina que ministra. Mais proximamente, mesmo no curso A, ainda mais preso ao modelo UAB, isso já está sendo observado.

Alguns pontos merecem mais reflexão e poderão ser melhor analisados na continuação desta pesquisa ou em outros estudos.

O primeiro refere-se a um enorme esforço financeiro – a produção de material impresso é cara e fica logo datada – de parte das agências públicas, que poderia ser substituído por outras estratégias, menos custosas e possivelmente mais eficazes, do ponto de vista do trabalho docente. É oportuno, portanto, avaliar se a produção que chamamos de artesanal produz mais variedade de materiais, sob o cuidado autoral, advindo dos saberes profissionais dos professores (TARDIFF, 2000). Se esse for o caso, pode-se iniciar a discussão sobre a redução dos custos de material, gerando a possibilidade de alocar tais recursos públicos no financiamento de aspectos dos cursos vinculados às relações humanas e às interações pedagógicas delas decorrentes.

Outro aspecto, agora na dimensão pedagógica, deve ser considerado. No caso específico da formação de professores, objeto principal das políticas públicas de EAD hoje no país, o próprio formato dos cursos, em grande parte determinado pelas maneiras como os conteúdos são apresentados, constituem-se em modelo de relação ensino-aprendizagem, a partir dos quais

os futuros professores tenderão a construir seus modos de trabalho. A limitação de linguagem e conteúdos, em materiais predominantemente impressos, em meio tecnológico, no qual a totalidade dos cursos em EAD são hoje desenvolvidos, oblitera o potencial das novas mídias:

A comunicação, decididamente, molda a cultura, porque, como afirma Potsman, “nós não vemos a realidade como ‘ela’ é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura”. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos, são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. (CASTELLS, 1999, p.414)

Como uma conclusão mais geral, este estudo tornou ainda mais evidente o fato, já percebido anteriormente, de que o forte crescimento da oferta de cursos a distância no país, não vem, até o momento, sendo acompanhado de um rigoroso acompanhamento e avaliação dos modos como os cursos em EAD vêm sendo desenvolvidos no país. Estudos e reflexões sobre seus pressupostos e suas práticas podem nos permitir assegurar melhor qualidade da educação oferecida e dos processos pelos quais são efetivadas as aprendizagens dos discentes.

Tais procedimentos de reflexão, se efetivamente realizados, podem ajudar a modalidade a se tornar eficaz instrumento de democratização do ensino superior.

Bibliografia

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 18/08/2012

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LITTO, Fredric Michael. O atual cenário internacional da EAD. In: FORMIGA, Manuel Carlos (Org.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In. *Revista Brasileira de Educação*. [on-line]. n.13, p. 05-24, 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 10 de dezembro de 2012.

TEIXEIRA, Beatriz; BORGES, Eliane Medeiros. Desafios da implementação de curso de EaD. A experiência da pedagogia UAB/UFJF. In: SERRA, Antônio Roberto Coelho; SILVA, João Augusto Ramos (Eds.). *Por uma educação sem distância: recortes da realidade brasileira*. São Luiz: UEMA, 2008. p.199-210.