



**Instituto Politécnico de Santarém**

---

**Escola Superior de Educação de Santarém**

---

**O ORIENTADOR DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa**

**Orientadora: Professora Doutora Neusa Cristina  
Vicente Branco**

**Coorientadora: Simone Braz Ferreira Gontijo**

Abril,2019



**Instituto Politécnico de Santarém**

---

**Escola Superior de Educação de Santarém**

---

## **O ORIENTADOR DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**Trabalho de Projeto apresentado para obtenção do grau de Mestrado  
na área de Ciências da Educação/Administração Educacional**

**Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa**

**Orientadora: Professora Doutora Neusa Cristina  
Vicente Branco**

**Coorientadora: Simone Braz Ferreira Gontijo**

**Abril, 2019**

## AGRADECIMENTOS

Buscando o significado da palavra “agradecer”, encontrei dentre os diversos sentidos, o de “render graças”, então, decidi usar esse sentido para dedicar a minha gratidão ao meu Deus por todas as coisas maravilhosas que ele tem feito por mim. Reconheço-o em tudo o que faço e sei que, sem ele, eu nada posso fazer.

Ao meu Deus eterno toda glória, todo louvor e toda adoração para todo o sempre!

Ao amor da minha vida, meu esposo Hudson Costa, o meu melhor amigo e companheiro de todas as horas. A esse homem incrível e surpreendente que me faz tão feliz, eu dedico todo meu amor e a minha gratidão por sempre acreditar nas minhas capacidades, por todo companheirismo e compreensão, sempre me incentivando a desbravar novos horizontes em todas as áreas da minha vida. Eu te amarei por toda a vida!

À minha querida mãezinha, Maria Rodrigues de Queiroz que, mesmo viúva tão precocemente, conseguiu criar seus 14 filhos, com muito esforço e dedicação me ensinando a sempre acreditar e correr em busca de alcançar dos meus sonhos, com honestidade e empenho. Amo-te, minha querida.

Também jamais poderia deixar de agradecer minhas queridas irmãs Maria Eliane e Rosineide Queiroz que dedicaram suas vidas por completo para ajudar a criar a mim e aos meus irmãos. Sem vocês eu nunca teria chegado até aqui. Vocês sempre terão minha eterna gratidão e amor.

Aos meus sogros amados Lenir e Everaldo Costa, sou grata pelas orações, pelo apoio, dedicação e cuidado durante todos os dias dessa trajetória. Vocês são verdadeiros pais que vou amar por toda a minha vida.

Aos meus filhos de coração que a vida me deu Jéssica, Roseane e Daniel. Vocês me ensinaram que os filhos são laços do coração que a gente não escolhe, mas que Deus nos dá de presente pra deixar a nossa vida com mais sentido e felicidade.

Ao meu querido cunhado Edwaldo, minha querida irmã Edilene e minha linda sobrinha Natalie Santos pelo apoio, amor e compreensão em diversos momentos da jornada da minha vida. Vocês estarão pra sempre no meu coração em amor e gratidão.

Não poderia deixar de agradecer minha amiga mais chegada que irmã Márcia Oliveira que mesmo com minhas inúmeras ausências sempre ofereceu sua maravilhosa amizade com todo apoio e compreensão. Eu amo você minha querida amiga e irmã.

À minha linda e admirável amiga Carolina Reynaldo, por todo companheirismo constante ao longo de todo esse percurso. De fato, a amizade é um presente divino que devemos cuidar e preservar por toda a vida. Louvo a Deus por sua amizade! Você merece todo meu respeito e amor.

Um agradecimento mais que especial para minha querida coorientadora Professora Doutora Simone Braz Ferreira Gontijo. Uma pessoa incrível em conhecimento e sabedoria a qual tive o prazer de ter ao meu lado compartilhando sua enorme experiência e conhecimento acadêmico. Posso afirmar que ela é um dos maiores presentes que Deus me deu durante o ano de 2018. Uma mulher de grandiosa, singela e generosa.

Às queridas amigas Jennifer Medeiros e Cecília Cândida, que tão carinhosamente contribuíram com importantes compartilhamentos de experiências acadêmicas nessa caminhada de construção de conhecimento.

Aos meus companheiros e amigos de trabalho do IFB pela parceria, compreensão e prazerosos momentos de alegria e cooperação no trabalho. Gratidão eterna.

À Diretoria de Educação a Distância do IFB e a todos os que se disponibilizaram em contribuir para a realização deste trabalho.

À querida Professora Doutora Maria Cristina que tem sido canal para esta parceria acadêmica. Obrigada pelo empenho e dedicação ao crescimento e aperfeiçoamento dos profissionais da nossa Instituição.

À minha querida Orientadora, Professora Doutora Neusa Cristina Branco pelas trocas e por toda ajuda necessária no decorrer dessa jornada de crescimento acadêmico. Meus agradecimentos pela grandiosa oportunidade de poder contar sua competência acadêmica para me ajudar na construção da minha caminhada enquanto pesquisadora.

À querida Professora Doutora Maria João Cardona, Coordenadora do Mestrado em Administração Educacional, que com tanto empenho tem se dedicado para que o curso aconteça da melhor maneira.

Ao Professor Doutor Cláudio Nei da Silva por toda ajuda nas orientações iniciais para a realização deste trabalho. Minha gratidão pela importante contribuição para minha iniciação na pesquisa acadêmica.

## Lista de Abreviaturas

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância  
ABT – Associação Brasileira de Teleducação  
ALCESTE - Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto  
CBO - Classificação Brasileira de Ocupações  
CEDERJ - Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DEaD – Diretoria de Educação a Distância  
DI – Designer Instrucional  
EAD – Educação a Distância  
ICS – International Correspondence School  
IFB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília  
IPEA – Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
OEA – Orientador de Ensino e Aprendizagem  
PABAE – Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar dos Sistemas de Ensino Público  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PROFUNCIONÁRIO – Programa Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica  
TICs – Tecnologias de Informação de Comunicação  
SAAS – Sistema de Acompanhamento e de Avaliação de cursos  
SEED – Secretaria de Educação a Distância  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SESC – Serviço Social do Comércio  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UCE – Unidades de Contexto Elementar  
UCI – Unidades de Contexto Inicial

## Resumo

O presente estudo se situa no campo temático da Administração Educacional com foco nas atividades desenvolvidas pelo pedagogo nos cursos da modalidade educação a distância ofertados pelo Instituto Federal de Brasília (IFB). Na Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do IFB, *lócus* desta pesquisa, o pedagogo compõe a equipe da coordenação pedagógica e sua função é de orientador de ensino e aprendizagem (OEA). A função do OEA foi recentemente implementada na estrutura da DEaD e tem a finalidade de acompanhar, orientar e apoiar as atividades docentes. Considerando a centralidade do trabalho pedagógico e a natureza singular e inovadora dessa função na EaD, a pesquisa analisou a percepção do trabalho do OEA no âmbito da coordenação pedagógica dos cursos ofertados pelo IFB, a partir da percepção desses profissionais e da equipe diretiva da DEaD. Foi adotada a pesquisa qualitativa, exploratória a partir do estudo de caso, com coleta de dados utilizando entrevista semiestruturada e o grupo focal. Recorreu-se à ferramenta tecnológica Alceste (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto) para subsidiar a análise do conteúdo dos dados. Os resultados apontam que existe uma percepção positiva a respeito do trabalho do OEA na equipe multidisciplinar da DEaD. Porém, há insatisfações, tanto da parte desse profissional quanto da equipe diretiva, relacionadas à indefinição do papel do pedagogo na EaD e que implicam na limitação do trabalho pedagógico a uma atividade técnica. A insatisfação dos OEA se manifesta como falta de clareza do seu papel por parte da equipe diretiva da DEaD; limitação de suas atividades ao nível técnico-operacional; percepção de que a gestão almeja um profissional com formação em Pedagogia e Design Instrucional. Quanto à equipe diretiva a insatisfação com o trabalho do OEA está relacionado a falta iniciativa e proatividade. Nesse sentido, surgiu a proposta de um projeto interventivo de formação pedagógica em EaD para os servidores que pretendem atuar em cursos a distância no âmbito do IFB. Essa formação busca contribuir para o aprimoramento do trabalho pedagógico no contexto do trabalho multidisciplinar no qual ele se desenvolve.

**Palavras-chave:** educação a distância. coordenação pedagógica. pedagogo.

## **Abstract**

This Study is in the thematic field of Educational Administration, focusing on the activities developed by the educator in the distance education courses offered by Instituto Federal de Brasília (IFB). In the Department of Distance Education (Diretoria de Educação a Distância - DEaD) of IFB, where the research took place, the educator is part of the education management team and is the advisor of teaching and learning (OEA, in Portuguese). OEA's function was recently implemented in the structure of DEaD, in order to monitor, guide and support teaching activities. Considering the importance of the educational work, and the innovative and unique nature of this function in distance education, the present research analysed the perception about OEA work in educational management of the courses offered by IFB, from the perspective of these professionals and of the management team of DEaD. It was a qualitative, explorative research in a Study Case, with data collection based on semi-structured interview and focal group. ALCESTE (Contextual Lexical Analysis in Segments of Text Sets) technological tool was used to support the data content analysis. Results show there is a positive perception of OEA work in the multidisciplinary team of DEaD. Nevertheless, the OEA and management team are not fully satisfied due to lack of definition in the role of the OEA in distance education, which limits their work to a technical activity. OEA dissatisfaction is related to the management team not making his/ her role clear, his/ her activities being limited to technical level, and the perception that managers expect a professional educated in Pedagogy and Teaching Design. When it comes to the management team, dissatisfaction with OEA work is related to their lack of initiative and proactivity. Thus, we present the proposal of a intervention project of pedagogical education in distance education for IFB staff aiming to work in distance education. This education aims to support the perfecting of educational work in the multidisciplinary context in which it is inserted.

**Keywords:** distance education, education management, educator.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....</b>	<b>6</b>
1.1. Educação a Distância no Brasil: conceitos e histórico .....	7
1.2. Educação a Distância no Instituto Federal de Brasília .....	13
<b>CAPÍTULO II–O TRABALHO DO ORIENTADOR DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA DEaD .....</b>	<b>18</b>
2.1. A Coordenação Pedagógica no Brasil .....	18
2.2. A Coordenação Pedagógica e o trabalho do OEA na DEaD.....	23
2.2.1. A função articuladora da Coordenação Pedagógica .....	28
2.2.2. A função formadora da Coordenação Pedagógica.....	30
2.2.3. A função transformadora da Coordenação Pedagógica.....	31
<b>CAPÍTULO III–CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>33</b>
3.1. O caso: caracterização.....	35
3.2. Instrumentos de coleta de dados.....	36
3.2.1. A Entrevista Semiestruturada .....	36
3.2.2. O Grupo Focal.....	36
3.3. A análise dos dados .....	37
<b>CAPÍTULO IV – O TRABALHO DO OEA: O PENSADO E O VIVIDO .....</b>	<b>40</b>
4.1. Eixo A - Concepção de Educação a Distância na DEaD .....	41
4.2. Eixo B – A coordenação pedagógica da DEaD.....	44
4.3. Eixo C – Percepções do OEA sobre o seu papel na DEaD. ....	55
4.4. Eixo D - O trabalho do OEA na equipe multidisciplinar .....	61
<b>CAPÍTULO V – PROJETO DE FORMAÇÃO EM EAD: RUMO A EXCELÊNCIA.....</b>	<b>73</b>
5.1. Caracterização projeto interventivo .....	74
5.2. Plano de intervenção.....	75
5.2.1. Estrutura curricular .....	75
5.2.2. Planejamento .....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>86</b>
<b>WEBGRAFIAS.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>92</b>
Apêndice A - Roteiro da entrevista .....	92
Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido para a realização das entrevistas.....	94
Apêndice C - Roteiro do grupo focal.....	95
Apêndice D- Termo de consentimento livre e esclarecido para a realização do grupo focal .....	96
Apêndice E - Texto motivador para o Grupo Focal .....	97

## Índice de Quadros e Figuras

Figura 1 - Conceitos de Educação a Distância e Paradigmas Educacionais Influenciadores	10
Figura 2 - Organograma da Estrutura Administrativa da Reitoria do IFB.....	16
Figura 3 - Organograma da Diretoria de Educação a Distância do IFB.....	17
Figura 4 - Síntese dos Resultados Gerados pela Análise do Software Alceste.....	39
Figura 5 - Percepção Sobre o Trabalho do OEA na Coordenação Pedagógica.....	40
Quadro 1 –Evolução do conceito de EaD na legislação brasileira.....	8
Quadro 2 – Evolução das gerações da EaD no mundo.....	11
Quadro 3 - Trajetória histórica da EaD no Brasil.....	12
Quadro 4 - Cursos em oferta da Ead do IFB em 2018.....	14
Quadro 5 - Evolução da função da Coordenação Pedagógica no Brasil.....	18
Quadro 6 – Relação entre as atribuições do (a) OEA e as atividades previstas.....	27
Quadro 7 – Relação entre as características do estudo de caso e a pesquisa.....	34
Quadro 8 – Critério de organização do grupo focal.....	37
Quadro 9 – O Pedagogo e o Designer Instrucional.....	57
Quadro 10 - Estratégias metodológicas para a oferta dos cursos técnicos a distância no IFB.....	62
Quadro 11 – Estrutura curricular do Curso de Formação Pedagógica em EaD.....	75
Quadro 12– Planejamento1- Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).....	77
Quadro 13 – Planejamento 2 - Atividades Presenciais.....	80

## INTRODUÇÃO

A prática educativa, no âmbito formal, é indissociável do trabalho pedagógico considerando que a pedagogia se destina à educação intencional. Nesse sentido, o pedagogo tem papel fundamental, pois está qualificado para atuar em várias instâncias, atendendo demandas socioeducativas em contextos educacionais formais, não-formais e informais com vistas ao alcance de objetivos relacionados à formação humana, de acordo com o contexto histórico-social (Libâneo, 2010).

Essa qualificação diversificada do pedagogo é a característica que distingue o pedagogo do profissional docente, pois seu trabalho ultrapassa os limites da sala de aula, uma vez que ele pode atuar em diversos contextos que envolvem a prática educativa. Libâneo (2010) chama esse profissional de “pedagogo *stricto sensu*”.

Ao longo do percurso histórico da profissão do pedagogo se construiu a ideia de que o pedagogo somente tem qualificação para trabalhar estritamente no âmbito da educação infantil e no espaço da sala de aula. Assim, surgiram estigmas fundamentados no senso comum de que “pedagogo só entende de criança”.

Provavelmente, esse estigma tenha relação com a origem do nome e da profissão, pois como afirma Aranha (2006), a palavra *paidagogos* significa “aquele que conduz a criança”. Na Grécia antiga, o menino, ao completar sete anos era desligado da autoridade materna e passava ter sua educação acompanhada por um escravo conhecido como pedagogo.

Outra marca no trabalho do pedagogo está relacionada à redução da pedagogia ao uso de técnicas de ensino, ou seja, ao modo como se ensina. Essa é uma ideia simplista e reducionista, repercutida inclusive por pedagogos. A pedagogia tem um conceito bem mais amplo, uma vez que “o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sócio-políticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (Libâneo, 2010, p. 30).

Por outro lado, a atuação do pedagogo fora da sala de aula, especialmente na área da coordenação pedagógica, por vezes, se remete a um trabalho fiscalizador e limitador da autonomia do docente. Esse estigma, em especial, é fruto da trajetória histórica da atividade da coordenação pedagógica. Essa função foi originariamente a do prefeito de estudos cujas tarefas se destinavam a fiscalizar o trabalho do professor, chamando sua atenção e levando suas falhas ao conhecimento do reitor (Saviani, 2011).

Hoje, a coordenação pedagógica encontra seu *lócus* de trabalho também na educação a distância (EaD). Trataremos aqui especialmente da EaD no Instituto Federal de Brasília (IFB). Por essa ser uma modalidade educacional considerada recente no Brasil, especialmente com relação aos aspectos de regulamentação e institucionalização, há

muitas indefinições quanto à identidade profissional do pedagogo, na função da coordenação pedagógica. Essas construções identitárias abrem brechas para o surgimento de outros estigmas, tais como: o pedagogo deve se ater aos aspectos técnicos e/ou tecnológicos; deve assumir funções administrativas/ burocráticas que têm pouca ou nenhuma relação com o trabalho pedagógico.

Esses estigmas acabam comprometendo o sentido do trabalho do pedagogo, ocasionando conflitos de natureza profissional, especialmente porque, na EaD, as práticas educacionais acontecem a partir do trabalho de uma equipe multidisciplinar na qual o pedagogo é responsável pela gestão pedagógica que,

A gestão pedagógica está ligada a um conjunto de condições e meios para assegurar o ensino e a aprendizagem, procurando atingir os objetivos do projeto pedagógico. Esta gestão propicia a reunião, articulação e integração de ações e das atividades das equipes que atuam na EaD, por meio do planejamento, da organização, do acompanhamento e da avaliação. (Cerny, 2009, p. 93)

O processo de ensino e aprendizagem ocupa o cerne do trabalho do pedagogo com vistas à concretização do projeto pedagógico. Portanto, é fundamental que se compreendam as atividades desempenhadas pelo pedagogo na EaD. Diante dessa contextualização, presente dissertação, que se situa no campo temático da Administração Educacional, está relacionada à discussão das atividades da orientação de ensino e aprendizagem, no âmbito da coordenação pedagógica da educação a distância do IFB. Destaca-se a relevância da discussão dessa temática, em função do crescimento da modalidade em um ritmo acelerado e da necessidade de garantia da qualidade pedagógica dos cursos em modalidade a distância.

No contexto da organização do trabalho educacional, a coordenação pedagógica configura-se como função essencial para o bom andamento do processo educativo desenvolvido no âmbito da instituição escolar, uma vez que a crescente complexidade do trabalho pedagógico evidencia contextos cada vez mais desafiadores, dentre os quais podemos destacar os avanços das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) que reconfiguraram muitos aspectos da sociedade contemporânea tais como o acesso à informação, as relações sociais e econômicas, o comércio, entre outros.

O interesse por essa temática está relacionado à trajetória da pesquisadora cujo primeiro contato com a EaD, no campo profissional, aconteceu em 2005. Nessa oportunidade, coube implementar um curso básico de inglês a distância para os profissionais da instituição onde exercia suas atividades profissionais. Naquele período, o pouco conhecimento da pesquisadora sobre a EaD causou receio e insegurança, em especial, pelo pioneirismo do curso, como oferta a distância daquela instituição. Desde então, a pesquisadora passou a dedicar-se aos estudos sobre a EaD, qualificando-se por

meio de cursos e exercendo outras atividades profissionais relacionadas à EaD, tais como: coordenação de cursos a distância, tutoria, produção de conteúdos educacionais e gestão de equipes.

Como pedagoga no IFB, a pesquisadora teve oportunidade de atuar na função de coordenadora pedagógica de cursos presenciais em um dos *campi* e realizou atividades na coordenação pedagógica dos cursos a distância ofertados pela Diretoria de Educação a Distância (DEaD). Essas experiências de trabalho despertaram o interesse em investigar a função da coordenação pedagógica, no âmbito da EaD, uma vez que as especificidades do trabalho do coordenador pedagógico, na figura do Orientador de Ensino e Aprendizagem (OEA) se configuram como inovação e o papel desse não está presente nas diretrizes e normativas do IFB.

Destaca-se ainda, que nos editais de concursos públicos para o cargo de pedagogo e pedagogo docente do IFB não está expressa a exigência de formação em EaD, o que não garante a presença de um profissional qualificado para atuar em conformidade com as peculiaridades que a modalidade requer.

Medeiros (2017) afirma que a EaD, no IFB, está em processo de institucionalização e, para sua completa implementação, “será necessário repensar os elementos do processo pedagógico: ensino (docência), aprendizagem (estudantes), tecnologias (materiais didáticos e mídias) e gestão (concepção, implementação e gerenciamento)” (p. 6). Para a autora, a EaD tem realizado um trabalho pedagógico de transposição das práticas vivenciadas na educação presencial, sem levar em consideração as especificidades da EaD e, uma das causas disso, seria a falta de conhecimento sobre os fundamentos da educação a distância.

De acordo com o IFB Em Números<sup>1</sup> em 2012 o IFB matriculou 1.298 estudantes em cursos EaD, já em 2017 esse número passou a 3.650, um aumento de 64%. Portanto, embora o processo de institucionalização da EaD no IFB tenha sido iniciado recentemente, a oferta de cursos a distância mediante financiamento do governo cresceu e os investimentos e a flexibilidade da contratação possibilitaram a inserção de profissionais com qualificação específica para atuação na EaD, dentre eles o OEA.

Implantada em 2015, a função do OEA é acompanhar, orientar e apoiar as atividades docentes nos cursos ofertados - desde a elaboração de materiais didáticos até as mediações no ambiente virtual e nos encontros presenciais. Inicialmente esse profissional era um professor licenciado, posteriormente passou-se a ter como critério de investidura no cargo a formação em pedagogia.

---

<sup>1</sup>Plataforma de visualização criativa criada pelo Instituto Federal de Brasília que tem como finalidade disponibilizar para a comunidade informações sobre os *campi*, indicadores educacionais, número de alunos, entre outros.

O OEA integra a equipe de coordenação pedagógica da DEaD que, atualmente, é composta por uma coordenadora pedagógica e sete pedagogos. Os custos relativos a essa equipe são suportados por recursos externos advindos de programas de governo. Esses recursos são relacionados a demandas, o que traz a incerteza de continuidade desse trabalho pedagógico. Portanto, faz-se necessário o registro das experiências e conhecimentos produzidos por essa equipe. Esses registros poderão subsidiar a elaboração de diretrizes e normativas para a institucionalização da EaD, no IFB, pois como afirmam Nonaka e Takeuchi (1997) “o conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto e, assim, difícil de ser formulado e comunicado. Já o conhecimento explícito ou codificado, refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática.” (p.65).

Assim, investigar o trabalho desenvolvido pelo OEA, em suas peculiaridades na EaD, torna possível não só caracterizá-lo no âmbito da inovação, mas problematizar seus limites e apontar suas possibilidades. Nonaka e Takeuchi (1997) ressaltam que esse processo possibilita a reconfiguração das informações existentes podendo levar a novos conhecimentos e práticas.

Valente, Moran, e Arantes (2011) definem educação a distância de qualidade como aquela que conduz os alunos a uma aprendizagem sem qualquer distinção da educação presencial. Afirmam, também, que a qualidade não é dimensionada pelo número de alunos matriculados, mas pelo envolvimento desses com o processo de aprendizagem, bem como, comprometimento de gestores, educadores, mediadores e coerência do projeto pedagógico. Podemos agregar a esse contexto da qualidade a institucionalização da EaD.

Franzin, Almeida, Manhães e Nunes (2014) ao tratarem da institucionalização da EaD e dos indicadores de eficácia na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ressaltam que esse processo requer formação “das equipes técnico-pedagógicas para o acompanhamento e o controle do processo, a fim de garantir os princípios de preparação didática adequada e mecanismos de aproveitamento dos planos de trabalho pelos alunos” (p. 158). É, nesse sentido, que a consolidação da função do orientador de ensino e aprendizagem é essencial para a garantia de uma educação a distância de qualidade no IFB.

É no contexto da qualidade dos cursos em EaD que surge a problematização desta pesquisa ao indagar: qual a percepção do trabalho do orientador de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade dos cursos a distância ofertados pelo IFB?

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a percepção do trabalho do orientador de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade dos cursos a distância ofertados pelo IFB, a partir da percepção desses profissionais e de seus pares.

Os objetivos específicos da pesquisa consistem em:

- Identificar a concepção de educação a distância pelo OEA e pela equipe diretiva da DEaD;
- Identificar a concepção de coordenação pedagógica pela equipe diretiva da DEaD;
- Analisar como a coordenação pedagógica vem desempenhando as suas funções na DEaD;
- Identificar a percepção do OEA sobre o papel que desempenha na DEaD;
- Analisar o trabalho desenvolvido pelo OEA na equipe multidisciplinar da DEaD;
- Identificar as percepções da equipe diretiva da DEaD sobre a importância do trabalho do OEA; e
- Propor uma formação pedagógica em EaD para os servidores<sup>2</sup> que pretendam atuar na oferta de cursos na modalidade EaD, no âmbito do IFB.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo é apresentado um breve histórico da EaD, sua contextualização na sociedade contemporânea e os principais conceitos teóricos. Posteriormente, situamos a EaD no âmbito do IFB.

No segundo capítulo discorreremos sobre um breve apanhado do percurso histórico da coordenação pedagógica no Brasil com vistas à compreensão dessa função educacional como a conhecemos nos dias atuais. Em seguida, abordamos sobre as funções da coordenação pedagógica relacionando-as ao contexto da EaD.

O terceiro capítulo remete aos procedimentos metodológicos, descrevendo os participantes do estudo e os instrumentos de coleta e análise de dados. No quarto capítulo são apresentados e discutidos resultados da pesquisa. E, no quinto, é apresentada a proposta de intervenção.

---

<sup>2</sup> Funcionários do Governo Brasileiro selecionados mediante concurso público.

## **CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Neste capítulo trataremos do histórico e dos principais conceitos da EaD, bem como sua conjuntura, no âmbito do IFB.

Avanços tecnológicos têm provocado mudanças nos diversos contextos da sociedade. Na concepção de Auler, Santos e Cericatto (2016), vivemos um tempo de profundas transformações e o estabelecimento de uma nova ordem econômica e social nos diversos campos da ação humana, especialmente na área da educação, como resultado da evolução tecnológica.

Para Belloni (2015), as grandes transformações sociais, em especial, aquelas relacionadas à compreensão do tempo e do espaço, resultantes do desenvolvimento das TICs produzem novos ritmos de trabalho e de vida, novos ambientes, novos instrumentos, novas linguagens e formas de expressão. Como consequência, novos modelos de aprendizagem, incluindo o saber sobre a realidade contemporânea e a diversidade humana em uma cultura mundializada é essencial. Dessa forma, a EaD “aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial.” (p. 1).

No campo conceitual, o desenvolvimento tecnológico mudou as concepções de tempo e espaço. A velocidade transacional das informações impactou também nos modelos educacionais e nas formas de produção do conhecimento.

Mesmo países em desenvolvimento como o Brasil, com todas as contradições e exclusões que lhes são próprias, não estão fora da revolução digital e da nova ordem econômica, social e cultural mundializada que ela instaura com todas as consequências que traz tanto para a vida cotidiana, com os novos tipos e formas de trabalho e profissão que introduz e as diversas modalidades de lazer e entretenimento que permite, quanto para as formas de registro e síntese da realidade, para as suas utilizações científicas, artísticas e educacionais. (Santaella, 2003, p. 18)

Fatores como o crescimento desordenado das cidades, concentração de indústrias, grandes empresas e universidades nos centros urbanos dificultam a mobilidade entre o local de trabalho e as instituições de ensino. Mormente, para os indivíduos de classes menos favorecidas que, geralmente, residem nas áreas periféricas, a EaD representa uma possibilidade de acesso à educação por minimizar as dificuldades temporais para a realização de uma formação/qualificação profissional. Orth, Mangan e Neves (2012), corroboram esse pensamento ao afirmar que “a EaD apresenta-se deste modo como uma alternativa para inclusão de cidadãos em regiões mais afastadas e como possibilidade de estudo para cidadãos com dificuldades de estudar nos horários padrões das aulas de ensino

presencial” (p. 2). Destaca-se assim, o papel social da EaD na democratização do acesso à educação, pois permite uma diversidade de possibilidades formativas.

Porém, a EaD não pode ser considerada uma panaceia para sanar falhas ocorridas no sistema educacional. Belloni (2015) reafirma esse pensamento ao considerar que a EaD, mesmo no contexto das mudanças no campo da sociedade e da educação, não se limita a estratégia para superar problemas emergenciais ou lacunas do sistema educacional, como parece apontar a LDB.

Moran (2011) afirma que “a educação a distância está se transformando, de uma modalidade complementar ou especial para situações específicas, em referência para uma mudança profunda na educação como um todo” (p. 58). Assim, a EaD tende a se tornar uma modalidade regular no sistema educacional, ganhando destaque quanto ao acesso ao conhecimento e diversificando a oferta de acordo com as demandas (Belloni, 2015).

A oferta regular da EaD no sistema educacional brasileiro requer modelos pedagógicos adequados às características dessa modalidade educacional que apresenta modos específicos de ensinar e aprender, dadas as características próprias do contexto educacional no qual ela se desenvolve. Esses modos específicos consistem em metodologias e recursos educacionais que buscam assegurar o processo de ensino-aprendizagem em espaços e tempos diferentes dos que ocorrem na modalidade presencial. Por essa razão, a educação a distância não substitui a educação presencial, nem tão pouco representa um paliativo para esta. Na verdade, podemos afirmar a partir do que escreve Belloni (2015), que estamos em um momento de convergência entre essas modalidades educacionais numa perspectiva de colaboração.

Para que se possa compreender as especificidades da EaD como uma modalidade de educação, faz-se necessário situá-la no contexto histórico e conceitual.

### **1.1. Educação a Distância no Brasil: conceitos e histórico**

Para Peters (2006) a educação a distância surgiu e evoluiu como resultado da necessidade do homem de aprender em espaços diferentes do ambiente escolar de ensino. Como qualquer processo social, a educação passa por transformações no decorrer da sua trajetória histórica da mesma forma que a educação presencial.

Desde a sua origem, estudiosos vêm tentando conceituar a EaD incorporando a esses conceitos estratégias pedagógicas em consonância com os recursos tecnológicos disponíveis à época. Esses conceitos, mais relacionados aos contextos históricos, políticos e sociais passou por três regulamentos legais, conforme descrito no Quadro 1:

Quadro 1 – Evolução do conceito de EaD na legislação brasileira

Fonte	Conceito de EaD
<b>Decreto nº 2494/1998 (Revogado)</b>	Art. 1º - Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (Brasil, 1998)
<b>Decreto nº 5662/2005(Revogado)</b>	Art. 1º - Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Brasil, 2005)
<b>Decreto nº 9.057/2017 (Em vigor)</b>	Art. 1º - Para fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos”. (Brasil, 2017)

Fonte: Decreto nº2494/1998 (Brasil, 1998b)(Revogado); Decreto nº 5662/2005(Brasil, 2005) (Revogado) e Decreto nº 9.057/2017(Brasil, 2017) (Em vigor).

O Quadro 1 demonstra a ampliação do conceito de EaD na legislação brasileira. O Decreto 9057/2017 representa um avanço, pois inclui a preocupação com a qualificação profissional, com as políticas de acesso, prevê acompanhamento e avaliação da EaD adequada às suas especificidades.

Belloni (2015) discute a influência dos paradigmas econômicos na elaboração teórica dos modelos de EaD. A autora aponta dois paradigmas: o primeiro deles é o fordismo que apresenta como principais características “racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção em massa de ‘pacotes educacionais’, concentração e centralização da produção, burocratização”. (p.17-18). O segundo paradigma é o pós-fordismo que,

[...] caracteriza-se pela ruptura das estruturas industriais hierarquizadas e burocratizadas. O processo de descentralização e horizontalização da gestão está associado a um modelo de organização menos burocrático e mais empresarial e uma ênfase na autonomia, iniciativa e flexibilidade oposta à rotina legal e racional do fordismo”. (Belloni, 2015, p. 19).

Além de influenciar a elaboração teórica, os paradigmas econômicos também produzem impactos diretos nas políticas e práticas de EaD, especialmente no que diz respeito às estratégias desenvolvidas e à produção de materiais pedagógicos.

Ao falar sobre paradigmas e seus reflexos no campo da educação, Behar (2009) entende que a introdução das TICs provocou mudanças nos modelos pedagógicos que representam “uma relação de ensino/aprendizagem, sustentada por teorias de aprendizagem que são fundamentais em campos epistemológicos diferentes” (p. 21).

Behar (2009) defende a ideia de que, embora haja diferenças entre os modelos pedagógicos usados na educação presencial e aqueles usados na EaD, principalmente em razão da separação espacial e, algumas vezes, temporal entre professor e aluno, a EaD é educação e não um sistema de natureza tecnológica. Por ser educação, a EaD tem seus modelos influenciados por paradigmas educacionais sustentados pelas teorias de aprendizagem.

A autora aponta três paradigmas educacionais que influenciaram a criação dos modelos pedagógicos, a saber: a) o paradigma interacionista segundo o qual o conhecimento é construído pelo próprio indivíduo. Esse paradigma influenciou um modelo de educação cuja base é a interação entre o indivíduo e o meio exterior; b) o paradigma instrucionista de acordo com o qual o indivíduo é considerado uma tábula rasa e o conhecimento é depositado de fora para dentro, sendo este indivíduo definido pelo objeto. Esse paradigma educacional influenciou um modelo de educação cuja base é a transmissão ou transferência do conhecimento de um indivíduo para outro; e, c) o paradigma humanista apresenta a ideia de que o ser humano já nasce com uma bagagem de conhecimentos cujo papel da educação é auxiliá-lo no resgate consciente desse conhecimento de forma organizada. Esse paradigma influenciou em um modelo de educação no qual o indivíduo é livre para fazer suas escolhas ao longo de todo o percurso da sua formação humana, ou seja, durante toda a vida.

Os conceitos sobre a EaD foram se modificando ao longo das décadas em razão das mudanças de paradigmas e dos avanços tecnológicos. Observa-se que o paradigma educacional humanista ainda é incipiente e que o paradigma interacionista vem ganhando espaço com relação ao instrucionista. As transformações nas concepções sobre a EaD podem ser percebidas ainda, em dois conceitos elaborados pelo mesmo autor em épocas diferentes, como é o caso de Moore (1973 e 1990), dando ênfase na separação física entre professor e aluno e a estruturação metodológica dos materiais didáticos.

Ao analisar conceitos de Educação à distância, infere-se, quanto aos paradigmas econômicos, a seguinte relação: Moore (1973) fordista, Holmberg (1977) pós-fordista, Peters (1983) fordista, Moore (1990) pós-fordista, Moraes (2003) pós-fordista, Belloni (2005) pós-fordista e Behar (2009) pós-fordista.

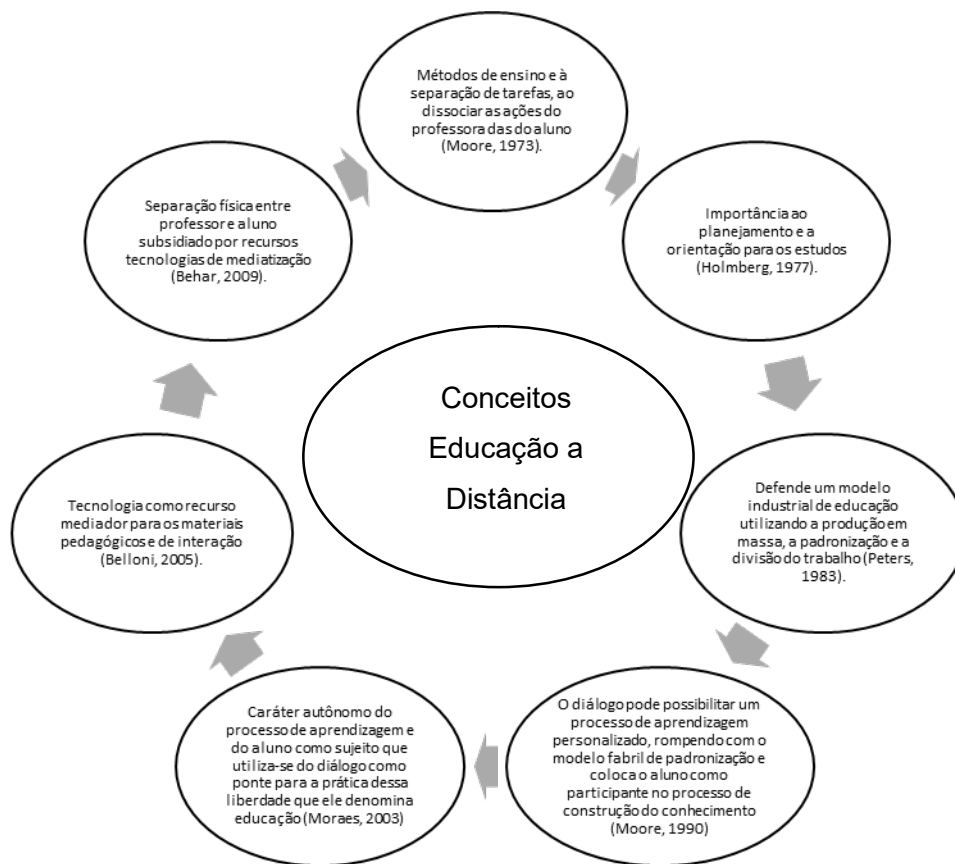


Figura 1 - Conceitos de educação a distância e paradigmas educacionais influenciadores.

Fonte: Moore (1973) como citado em Belloni (2015); Holmberg (1977) como citado em Belloni (2015); Peters (1983) como citado em Belloni (2015); Moore (1990); Moraes (2003); Belloni (2005) e Behar (2009).

Diante das análises dos conceitos apresentados na Figura 1, podemos concluir que a EaD, como modalidade de ensino, requer estratégias metodológicas de planejamento e atividades pedagógicas específicas, pois as utilizadas na educação presencial não lhe são adequadas. Filatro (2008) afirma que, considerando que a EaD pressupõe uma maneira de aprender e ensinar diferente da forma presencial, também é necessário o desenvolvimento de outras competências.

Para Belloni (2015), muitos conceitos sobre a EaD a definem pelo que ela não é, ou seja, a partir de uma perspectiva da modalidade presencial, utilizando como parâmetros a distância física entre os participantes, enfatizando as relações de tempo e espaço. Há a necessidade de modelos pedagógicos diferenciados com vistas à garantia do sucesso das atividades educacionais em EaD para além de uma perspectiva de “produção de massa”.

Infere-se que esses conceitos são frutos da evolução histórica da EaD que, em um contexto global, é dividida em fases ou gerações por diversos autores. Essa categorização

se deu em função dos recursos tecnológicos utilizados para viabilizar o desenvolvimento das metodologias educacionais em cada época, como afirmam Moore e Kearsley (2008), no trajeto das gerações pelas quais a EaD percorreu não houve, obrigatoriamente, a substituição de uma tecnologia pela outra, mas a incorporação e ajustamento de uma tecnologia a outra produzindo um novo modelo.

Os autores dividem a evolução histórica da EaD em cinco gerações. O Quadro 2 apresenta a síntese dessa evolução.

Quadro 2–Evolução das gerações da EaD no mundo

Geração/Tecnologias	Ano	Local	Marco
<b>Primeira Geração Correspondência</b>	1840	Grã-Bretânia	Isaac Pitman utilizou o sistema postal nacional para ensinar seu sistema de taquigrafia.
	1850	Grã-Bretânia	O francês Charles Toussaint e o alemão Gustav Langenscheidt iniciaram o intercâmbio do ensino de línguas.
	1873	EUA	Anna Eliot Ticknor criou uma das primeiras escolas de estudo em casa, a Societyto Encourage Estudiosat Home.
	1878	EUA	Criação do Circulo Literário e Científico Chautauqua.
	1891	EUA	Criação da International Correspondence School (ICS).
<b>Segunda Geração Rádio e Televisão</b>	1921	EUA	Autorização do governo para a primeira emissora educacional chamada Latter Day Saints`da Universty of Salt Lake City.
	1934	EUA	A State University of Iowa realizou transmissões pela televisão sobre temas do tipo higiene oral e astronomia.
	1935	Japão	O Japanese National Public Broa-dcasting Ser vice inicia seus programas escolares pelo rádio, como complemento e enriquecimento da escola oficial.
	1947	França	Inicia-se a transmissão das aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris por meio da Rádio Sorbonne.
	1956	EUA	A Chicago TV College, Estados Unidos, inicia a transmissão de programas educativos pela televisão.
<b>Terceira Geração Abordagem Sistêmica (Impresso/Rádio/Televisão)</b>	1964	EUA	Criação de projetos com mídias integradas para oferecer cursos a distância com alta qualidade e custos reduzidos para alunos não universitários
	1971	Reino Unido	Fundação da Universidade Aberta Britânica.
	1972	Espanha	Criação da Universidade Nacional de Educação a Distância.
<b>Quarta Geração Teleconferência</b>	1987	Europa	É criada a Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância.
	1987	EUA	Lei de Amparo ao Programa Star Schools foi aprovada pelo Congresso.
<b>Quinta Geração Computador e internet</b>	1971	EUA	Criação do primeiro computador individual.
	1975	EUA	Instrução baseada em computador.
	1990	EUA	Universidades começam a utilizar programas baseados na web para oferta de cursos a

distância.

Fonte: Moore & Kearsley (2008) e Alves (2011)

No Brasil, o percurso da EaD sofreu influência desse cenário global que, ainda atrelado aos avanços no campo tecnológico perpassada pela mídia impressa, rádio, televisão, telefonia e computação. Alves (2007) divide essa história em três momentos: inicial, intermediário e moderno, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 - Trajetória histórica da EaD no Brasil.

Momento/ Tecnologias	Ano	Marco
<b>Inicial Mídia impressa</b>	Antes de 1900	Publicação de professora particular em jornais de grande circulação no Rio de Janeiro, ofertando curso profissionalizante em Datilografia, por correspondência (Correios).
	1904	Surgimento das Escolas Internacionais que consistiam em instituições de ensino ligadas a uma organização americana.
	1923	Criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia cursos como os de Idiomas Francês e Português, Telefonia, Radiotelegrafia e outros.
	1934	Rádio Escola Municipal no Rio de Janeiro que também utilizava, além do rádio, recursos de mídia impressa por correspondência para contato com os alunos.
	1939	Instituto Monitor, inicialmente com o nome de Instituto Rádio Técnico Monitor em razão de, naquela época, ofertar cursos profissionalizantes a distância, sendo esse Instituto o pioneiro na oferta sistemática de cursos profissionalizantes pelo rádio.
	1941	Instituto Universal Brasileiro, instituído com a finalidade de promover o ensino profissionalizante no Brasil, o que assim o faz até os dias atuais, tendo formado mais de 200 mil alunos.
<b>Intermediário Rádio, telefonia e televisão.</b>	1947	Universidade do Ar, criada com o patrocínio do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas.
	1959	Movimento de Educação de Base (MEB), surgiu quando a Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, criou algumas escolas radiofônicas promovendo a democratização do acesso à educação com o letramento de jovens e adultos. Esse movimento constitui-se o marco não formal na Educação a Distância no Brasil.
	1970	Projeto Minerva, surgido em de um convênio estabelecido entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell e Fundação Padre Anchieta. Esse projeto acontecia por meio de transmissão de rádio e destinava-se à inclusão de social de adultos, perdurando até 1980.
	1976	Sistema Nacional de Teleducação que oferecia cursos através de material instrucional.
	1983	Série de programas radiofônicos denominada “Abrindo Caminhos”, desenvolvida pelo SENAC com a finalidade de oferecer orientação profissional na área de comércio e serviços.
	1991	Programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, criado em, mais tarde, em 1995, apresentado com o nome de “Um salto para o futuro” e incorporado pela TV Escola tornando-se um marco na história da EaD, pois é voltado para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores.
	1992	Universidade Aberta de Brasília, um marco muito importante para a história da EaD.
	1995	Programa TV Escola

<b>Moderno Computadores e internet</b>	1996	Reconhecimento da EaD como modalidade de ensino no Brasil e criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED).
	2000	Formação da UniRede e do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)
	2005	Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Fonte: Elaborado pela autora a partir da fonte consultada: Alves (2007); Alves (2009) e Alves (2011).

O crescimento da EaD no Brasil tem ocorrido nos mais diferentes ambientes educativos, tais como escolas, universidades, corporações e na formação continuada de profissionais nas mais diversas áreas. Conforme dados do Censo 2016<sup>3</sup>, respondido por 340 instituições, 561.667 alunos foram regularmente matriculados em cursos ofertados totalmente à distância; 217.175 alunos foram matriculados em cursos semipresenciais; 1.675.131 alunos em cursos livres não corporativos e 1.280.914 alunos em cursos livres corporativos. O perfil das instituições formadoras em EaD é formado por “instituições que oferecem EAD, em geral, já têm tradição no ensino presencial. A maioria (37% delas) surgiu nos últimos 6 a 10 anos” (ABED, 2017, p.39). Portanto, no Brasil, a EaD vem crescendo por meio de instituições com tradição no ensino.

## **1.2. Educação a Distância no Instituto Federal de Brasília**

Criados pela Lei Federal nº 11.892/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apresentam um modelo institucional singular, inovador, de caráter pluricurricular e multicampi com a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (Brasil, 2008; Caldas, 2011).

Dentre os aspectos inovadores destaca-se o modelo institucional dos Institutos Federais que apresenta uma proposta pedagógica de integração entre a formação acadêmica e a preparação para o trabalho. A educação profissional desenvolvida nos Institutos Federais é centralizada em processos formativos com foco em uma profissionalização que acontece simultaneamente pelas dimensões da ciência e da tecnologia e pela indissociabilidade da prática com a teoria. Essa proposição pressupõe uma educação que transpõe a mera instrumentalização para a empregabilidade e se empenha na missão de formar um profissional capaz de compreender seu contexto social e atuar sobre ele transformando-o por meio da ciência (Silva, Vidor, Pacheco & Pereira, 2009).

<sup>3</sup>Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Censo 2016 EAD.BR- Relatório Analítico da Aprendizagem Aberta a Distância, elaborado a cada dois anos. Disponível no endereço eletrônico: [http://abed.org.br/censoead2016/Censo\\_EAD\\_2016\\_portugues.pdf](http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf)

Na busca pela concretização de uma educação formadora, de caráter emancipatório e autônomo, os Institutos Federais ofertam cursos em diferentes modalidades de ensino numa perspectiva de democratização do acesso a uma educação pública de qualidade. É nesse contexto que a oferta de cursos em EaD vem crescendo nos Institutos Federais de Educação. Dada as particularidades dessa modalidade educacional quanto às oportunidades de acesso ao conhecimento em qualquer tempo e espaço, a educação a distância, como modalidade de ensino, fundamenta-se no compromisso de expandir a oferta, interiorizar e democratizar o acesso aos cursos da Rede Federal de Ensino (Caldas, 2011).

Araújo (2014) afirma que um dos maiores dilemas da educação profissional na atualidade é expandir a sua oferta sem perder de vista o compromisso com a qualidade educacional, empenhando-se na articulação de um projeto de educação voltado para a democratização do acesso, da permanência e do êxito escolar. Assim, a perspectiva da EaD como estratégia de ampliação da oferta de educação profissional foi adotada no âmbito do IFB.

A oferta de cursos em EaD pelo IFB surgiu em 2012, com o Programa Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário) e com a adesão à Rede Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil) (Silva, Camargos & Szerwinsk, 2014).

Segundo informações do Portal Eletrônico da EaD do IFB (2018) estão em oferta os cursos relacionados no Quadro 4.

Quadro 4 – Cursos em oferta da Ead do IFB em 2018

<b>Fomento</b>	<b>Curso</b>	<b>Público alvo</b>
<b>Profucionário</b>	Secretaria Escolar	Funcionários da educação que atuam na rede pública de ensino, nas funções auxiliares à docência.
<b>Rede e-Tec</b>	Técnico em Segurança do Trabalho Técnico em Meio Ambiente	Estudante com Ensino Médio concluído em quaisquer modalidades regulamentadas e reconhecidas
	Técnico em Eventos	Pessoas que tenham concluído o Ensino Médio
<b>Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)</b>	Técnico em Hospedagem	Pessoas que tenham concluído o Ensino Médio
	Técnico em Informática (subsequente)	Pessoas que tenham concluído o Ensino Médio
	Técnico em Programação de Jogos Digitais	Pessoas com ensino médio concluído e/ou profissionais que atuam nas áreas próprias ou afins de Tecnologia (com ensino médio concluído), bem como graduados

<b>Programa Mediotec</b>		envolvidos com desenvolvimento de software e/ou atividades de implantação e manutenção de soluções tecnológicas para Web e Mobile.
	Formação Inicial e Continuada em: Programador de Sistemas Operador de Câmera Operador de Gravação Edição de Áudio	Estudantes do Ensino Médio, da EJA Médio e egressos do Ensino Médio completo
	Técnico em Informática (concomitante)	Alunos do matriculados na rede distrital de educação preferencialmente a partir do 2º Ano.

Fonte: Portal Eletrônico da EaD do IFB (2018)

O aumento da oferta de curso em EaD pela DEaD é expressivo, porém todos os cursos são ofertados mediante fomentos externos. Apenas o *Campus* Ceilândia oferta curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade EaD sem fomento externo e, é denominado como “oferta própria”.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014/2018(IFB, 2014), uma das metas do IFB é tornar-se “referência em EaD, estabelecendo o ensino a distância como possibilidade para ações educativas baseadas em metodologias e práticas inovadoras que potencializam o processo de ensino e aprendizagem priorizando o uso de tecnologias educacionais” (p. 54).

Um passo para a concretização dessa meta é a institucionalização da EaD, no âmbito do IFB. Essa etapa foi iniciada com a criação da DEaD na estrutura organizacional do IFB, conforme a Resolução nº 01/2017 do Conselho Superior do IFB (C. e T. de B.-I. Instituto Federal de Educação, 2017). A DEaD, vinculada à Pró-Reitora de Ensino, é responsável pela oferta dos cursos a distância, mediante fomento de programas de governo, contando atualmente com a estrutura de 09 polos de apoio às atividades presenciais, situados em cada um dos *Campi* do IFB.



## DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ORGANOGRAMA DA DIRETORIA (Com fomento)

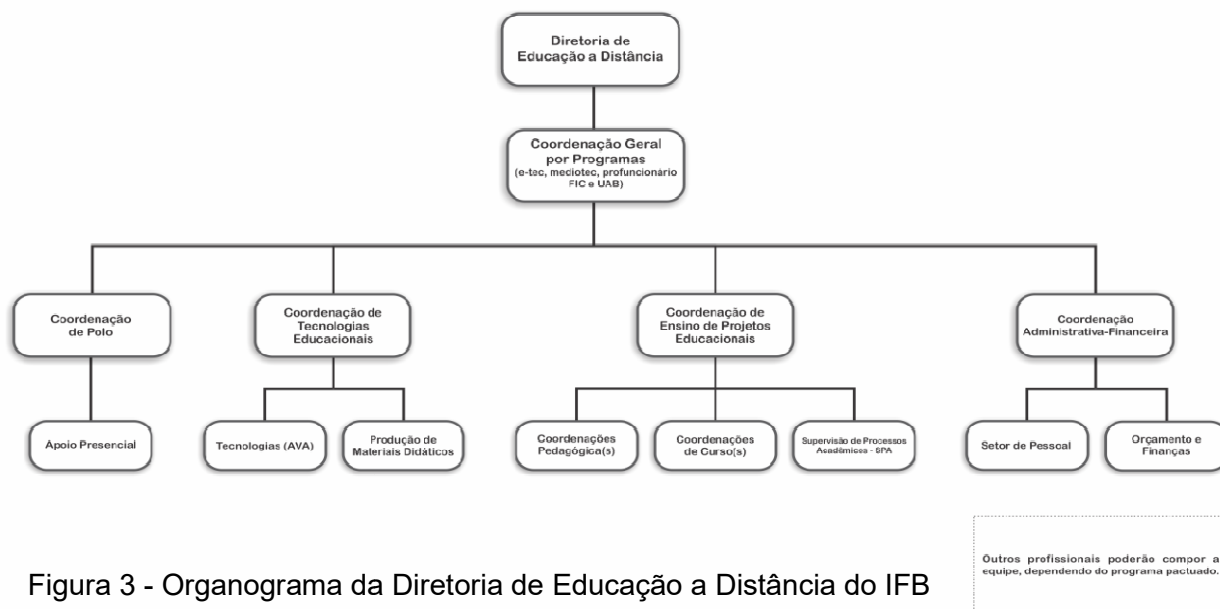


Figura 3 - Organograma da Diretoria de Educação a Distância do IFB

Fonte: DEaD IFB (2017).

A equipe responsável pela gestão da DEaD é denominada Equipe Sistêmica e é composta por: 01 diretora; 01 coordenador geral; 01 coordenadora de tecnologias educacionais; 01 coordenadora de ensino de projetos educacionais; 01 coordenadora administrativa e 01 coordenador financeiro. Cada polo possui um coordenador responsável pelo apoio aos assuntos de natureza administrativa e de infraestrutura aos estudantes nos encontros presenciais e demais atividades acadêmicas que acontecem nos polos.

Destaca-se, neste trabalho o papel do Orientador de Ensino e Aprendizagem, profissional que compõe a equipe multidisciplinar e está diretamente ligado à Coordenação Pedagógica. O próximo capítulo será dedicado à discussão das especificidades dessa coordenação na DEaD.

## CAPÍTULO II—O TRABALHO DO ORIENTADOR DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA DEAD

Considerando a centralidade da coordenação pedagógica no presente estudo analisaremos aqui a composição, atividades e processos desenvolvidos por essa coordenação no âmbito da DEaD. Porém, inicialmente apresentaremos a trajetória da coordenação pedagógica, no contexto educacional brasileiro, para compreendermos seu sentido e os aspectos que configuram a natureza do seu trabalho. Posteriormente daremos destaque ao trabalho desempenhado pelo orientador de ensino e aprendizagem, objeto específico deste estudo.

### 2.1. A Coordenação Pedagógica no Brasil

Como toda atividade profissional, a coordenação pedagógica como conhecemos hoje no Brasil é resultado de transformações ocorridas ao longo do seu percurso histórico. Essas transformações estão diretamente relacionadas às concepções pedagógicas presentes em cada momento histórico da educação brasileira produzindo nomenclaturas permeadas pelas atividades atribuídas à função, passando desde Prefeito de Estudos à Inspetor, Supervisor, até que mudanças relacionadas à formação profissional, além de outros aspectos, levaram à nomenclatura de Coordenador pedagógico.

O Quadro 5 apresenta, em linhas gerais o período histórico, o título atribuído ao cargo e sua função.

Quadro 5—Evolução da função da Coordenação Pedagógica no Brasil

Período histórico	Título	Principais Funções
<b>Século XVI</b> <b>Institucionalização da pedagogia jesuítica ou <i>Ratio Studiorum</i></b>	<b>Prefeito de estudos</b>	Organizar os estudos, orientando e dirigindo as aulas. Assistir às aulas dos professores, ao menos uma vez por mês. Chamar a atenção do professor. Levar tudo ao conhecimento do Reitor. Professores e todos os alunos deviam obedecê-lo.
<b>Século XVIII</b> <b>A influência das reformas pombalinas na educação</b>	<b>Diretor de estudos</b>	Supervisionar a atividade de ensino. Apresentar relatório anual sobre o andamento das atividades escolares. Sugerir meios mais convenientes para a melhoria das escolas. Advertir e corrigir os professores que não cumprirem com suas obrigações. “Extirpar as controvérsias” e fazer com que haja uma constante uniformidade de doutrina e uma perfeita paz entre os

---

professores.

<b>Início do Século XX Reforma Francisco Campos</b>	<b>Inspetor Escolar</b>	Velar pelo cumprimento das instruções expedidas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública ou pelo Departamento Nacional de Ensino. Promover a adaptação dos programas das disciplinas. Organizar e rever testes. Escrever relatório mensal sobre as atividades das escolas.
<b>Meados do século XX Habilitações nos Cursos de Pedagogia</b>	<b>Supervisor Escolar</b>	Ensinar métodos e técnicas de ensino aos professores. Planejamento de todos os processos e atividades escolares. Supervisionar todas as atividades dos professores, desde o planejamento, a execução das aulas até os testes avaliativos.
<b>Final do século XX A redemocratização do Brasil Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)</b>	<b>Coordenador Pedagógico</b>	Contextualizar, auxiliar, pesquisar e coordenar as atividades pedagógicas em parceria com os professores. Articular as ações em prol da consolidação do projeto político-pedagógico. Formar os professores de forma contínua, refletindo sobre sua prática e transformando a si mesmo e a realidade escolar.

---

Fonte: Saviani (2011); Decreto nº 21.241/1932(Brasil, 1932); Saviani (2011); Lins (2016); Placco & Almeida (2007) e Soares (2011).

Percebe-se que os aspectos de fiscalização, controle, monitoramento e supervisão das atividades docentes marcaram a maior parte da trajetória histórica da coordenação pedagógica. Esse fator acarretou, em longo prazo, resistências ao trabalho do coordenador pedagógico, já que a concepção de suas funções tal como concebemos hoje ainda é considerada recente.

A seguir serão detalhados os principais acontecimentos históricos relacionados ao trabalho de coordenação pedagógica no Brasil a fim de compreendermos essa atividade profissional no contexto atual.

A atividade de supervisão das práticas de ensino no Brasil tem origem no período colonial a partir de uma perspectiva de fiscalização das aulas dos professores com a influência dos Jesuítas no século XVI e pelo *Ratio Studiorum* que, segundo Saviani (2011), regulou o funcionamento de todas as instituições educativas durante a predominância pedagógica jesuítica no Brasil. O autor afirma que “o *Ratio* previa a figura do prefeito geral

de estudos como assistente do reitor para auxiliá-lo na *boa ordenação dos estudos*, a quem os professores e todos os alunos deviam obedecer” (p. 55. grifo nosso).

Para Saviani (2011), o *Ratio Studiorum* continha 467 regras, dentre as quais, a regra n.º 17 estipulava que, ao menos uma vez ao mês, o prefeito deveria assistir às aulas dos professores e ler o apontamento dos alunos. Caso necessário, o prefeito deveria chamar a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e levar tudo ao conhecimento do Reitor. Além da regra n.º 17, Santos (2016) ressalta a regra n.º 5 que previa que o prefeito de estudos deveria lembrar aos professores que a explicação da matéria deveria ser completamente esgotada a cada ano. Nesse momento histórico destaca-se, o início da ideia de supervisão escolar atribuída a um agente específico, no caso o prefeito de estudos, a partir de uma perspectiva fiscalizadora do trabalho do professor e ao qual esse estava submetido.

Em meados do século XVIII, com a expulsão dos jesuítas e a Reforma Pombalina, o cargo de prefeito de estudos foi extinto e criou-se a figura do diretor de estudos que tinha como principais atribuições supervisionar o ensino e apresentar relatório anual sobre a situação em que se encontravam os estudos, além de advertir e corrigir os professores que não cumprissem com suas obrigações (Saviani, 2011).

O período posterior à independência do Brasil teve como marco educacional a criação da primeira lei de educação do Brasil, datada de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras”. Essas escolas adotavam o método de ensino mútuo ou lancasteriano<sup>4</sup> mediante o qual se buscava difundir o ensino de forma acelerada, alcançando rapidamente e a baixo custo um grande número de alunos. Embora a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse proposto a instalação de escolas elementares em todas as cidades, vilas e lugares populosos, essa ação não se concretizou, frustrando a possibilidade do início de um sistema nacional de instrução pública (Saviani, 2011).

Ghiraldelli (2009) afirma que a década de 1850 evidenciou diversos acontecimentos importantes para a educação institucional, entre eles a criação, em 1854, da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte que tinha a função de orientar e supervisionar o ensino, tanto público quanto o particular. Sobre esse período, Saviani (2011) destaca as ideias pedagógicas advindas da Reforma Couto Ferraz. Quanto ao aspecto administrativo, essa concepção se revela centralizadora como demonstrado no amplo papel atribuído ao inspetor geral.

---

<sup>4</sup> Joseph Lancaster, inglês, membro da seita dos Quakers, juntamente com Andrew Bell, pastor da igreja anglicana, propuseram e difundiram o método de ensino mútuo que aproveitava os alunos mais desenvolvidos para auxiliar os professores no ensino das classes com grande número de estudantes. O método previa disciplina rigorosa, com regras pré-estabelecidas, não sendo permitido conversar durante as aulas. (Saviani, 2011).

De acordo com Santos (2016), “esse profissional devia ser um elemento de prestígio, pois ele responsável por fiscalizar escolas públicas e particulares, revisar livros e presidir exames quando professores eram avaliados e recebiam ou não uma certificação/diploma que legitimava sua prática dentro das escolas” (p. 45).

O empoderamento dado ao diretor de estudos evidencia o caráter controlador e punitivo das ações atribuídas a essa função a partir da fiscalização minuciosa das atividades realizadas nas escolas.

Saviani (1999) afirma que no final do período monárquico, a ideia de supervisão vai ganhando contorno mais acentuado a partir das discussões sobre “a necessidade de articulação de todos os serviços de educação numa coordenação nacional, o que colocava em pauta a questão da organização de um sistema nacional de educação” (pp. 23-24). Porém, somente na década de 20, do séc. XX surge oficialmente como nova categoria profissional os “profissionais da educação” ou “técnicos” em escolarização. Paralelo a esse acontecimento, ao qual o autor se refere como “um fenômeno”, criou-se a Associação Brasileira de Educação, em 1924, considerada como elemento propulsor desse fenômeno na história da educação brasileira.

Para Soares (2011), a atividade de supervisão escolar se fortalece durante o século XIX a partir do momento que passa a copiar o modelo americano de supervisão baseado na função de Inspeção Escolar. Esse modelo adotava os padrões industriais de melhoria de quantidade e qualidade da produção, sendo a supervisão uma estratégia de repressão, vigilância, controle e monitoramento da mão de obra operária.

No Brasil, o termo “Inspeção Escolar” somente é oficialmente adotado na educação brasileira a partir do século XX, a partir de 1930, com a Reforma Francisco Campos.

Para Dallariba (2009):

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1932) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. (p. 185)

A reestruturação do sistema de inspeção federal na Reforma Francisco Campos revelava um caráter rígido e controlador, mediante a nomeação de inspetores que tinham como principais incumbências a realização de visitas frequentes às escolas e a elaboração de um relatório mensal com a finalidade de observar e fiscalizar o trabalho realizado na escola. As escolas, por sua vez, se mobilizavam para o recebimento desse inspetor, externo ao ambiente escolar (Dallariba, 2009).

Percebe-se, portanto, que esse momento da atividade profissional de supervisão educacional continuava sob o espectro da fiscalização e sendo realizado por pessoas que não integravam o contexto escolar em que atuam.

Para Saviani (1999), a reforma Francisco Campos, de 1932, embora fizesse referência às tarefas de acompanhamento pedagógico, na prática, essas tarefas desenvolvidas pelo inspetor escolar se restringiam aos aspectos administrativos e de mera fiscalização. Além disso, não se colocava a necessidade de que o acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um profissional da própria escola.

Ainda em meados do século XX, a nomenclatura de Inspetor Escolar é modificada para Supervisor Educacional. Lins (2016) menciona que a partir do Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAAE), supervisores foram formados para atuar no ensino primário. Sua incumbência era formar professores leigos, disseminando novas técnicas e métodos de ensino. Esse programa resultou de um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, em 1956, com a finalidade de melhorar o ensino brasileiro.

Para Saviani (1999), com as habilitações específicas nos cursos de Pedagogia, “abria-se o caminho para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino” (p. 30). Atividade essa que envolvia o planejamento de todos os processos e atividades escolares de forma racionalizada, sob o controle de técnicos que estariam supostamente habilitados, colocando em segundo plano a atividade dos professores e privilegiando as técnicas e os recursos de ensino.

É nesse contexto, sob essa ótica tecnicista, que o supervisor e, posteriormente, o coordenador assumem o papel de controlar a educação e as atividades educacionais promovidas pela instituição escolar. Os cursos de pedagogia assumem, assim, uma formação mais técnica, e a formação do docente voltada para as mudanças da modernidade fica um pouco esquecida. (Lins, 2016. p. 31)

A partir da década de 1970 surgem proposições de mudanças para a atividade de supervisão educacional, até então tida como de fiscalização, treinamento e controle. Surgem estudos dedicados à crítica da educação tecnicista, predominante naquele momento. Esses estudos colocaram em evidência a política educacional e são relacionados à visão crítico-reprodutivista que, “trata-se de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (Saviani, 2011.p. 391).

A abertura democrática ocorrida na década de 1980 favoreceu o surgimento de propostas pedagógicas contra-hegemônicas oportunizadas pelo cenário de significativa ampliação da produção acadêmico-científica. Dentre essas propostas, destaca-se a pedagogia histórico-crítica que representou uma resposta à necessidade fortemente predominante entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das

abordagens pedagógicas não-críticas, manifestadas nas concepções tradicionais, escolanovista e tecnicista, como das abordagens crítico-reprodutivistas, representadas pela teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, pela teoria da reprodução e pela teoria da escola dualista (Saviani, 2011).

Esses estudos pedagógicos com base científica provocaram mudanças no contexto educacional brasileiro. No entanto, Saviani (2011) afirma que, embora o clima beneficiasse a emergência das pedagogias contra-hegemônicas, os resultados não foram muito animadores em razão dos obstáculos presentes no momento histórico de transição entre a ditadura militar e a abertura democrática.

A ideia de supervisão educacional é retomada na década de 1990 com a nova LDB 9394/96. [...] a LDB propõe que a formação de especialistas seja oferecida nos Cursos de Pedagogia em nível de Pós-Graduação ou Complementação, com intuito de formação em exercício das práticas pedagógicas, e a lei propõe, também, como estas deverão ser desenvolvidas, visto que, segundo a nova LDB, o Coordenador Pedagógico é aquele que contextualiza, auxilia, pesquisa, coordena as atividades pedagógicas em parceria com os professores. (Soares, 2011.p. 61)

Franco e Campos (2016) entendem que, atualmente, a função da coordenação pedagógica encontra-se em um grande momento de construção e reafirmação de sua profissionalidade que, em virtude do seu histórico caracterizado pelas ações de supervisão, fiscalização e controle, se deparam diante do desafio de se estabelecer mediante uma nova roupagem.

Após essa retomada histórica, passando por diversas transformações nas formas de atuação bem como nas nomenclaturas atribuídas à coordenação pedagógica, podemos perceber que a concepção histórica dessa atividade profissional chegou a um novo perfil que vai além das funções de fiscalização ou supervisão. Assim, pretendemos, no próximo tópico, compreender os aspectos que caracterizam as dimensões das atividades da coordenação pedagógica, com foco na modalidade EaD.

## **2.2. A Coordenação Pedagógica e o trabalho do OEA na DEaD**

A concepção de coordenação pedagógica possui funções essenciais para o processo educacional as quais buscam integrar todas as ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem tendo em vista o sucesso da prática pedagógica escolar (Placco, Almeida, & Souza, 2011).

Na concepção de Placco, Almeida, e Souza (2011) são três as funções da coordenação pedagógica: articulação, formação e transformação. Em síntese, a função articuladora representa o coletivo da escola, levando-se em consideração as especificidades

do contexto, bem como as possibilidades concretas para o desenvolvimento dos seus processos. A função formadora consiste nas atividades de formação dos professores, com vistas ao aprofundamento em sua área específica bem como nos aspectos pedagógicos, de forma que a prática docente aconteça alinhada aos objetivos da escola. Por fim, a função transformadora busca a transformação da realidade por intermédio de uma prática reflexiva que questiona as ações, as hipóteses de mudanças com vistas à melhoria do espaço escolar.

É importante ressaltar que, no contexto da coordenação pedagógica, a figura do coordenador pedagógico ganha centralidade, pois, como afirmam Azevedo, Silva, e Alvez (2014), o coordenador pedagógico destaca-se como agente capaz de conduzir de forma coletiva um processo que visa, além da aprendizagem significativa dos alunos, a melhoria da prática dos professores.

De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO),(M. do T. e E. Brasil, 2013) o coordenador pedagógico tem as seguintes funções:

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas (BRASIL, 2013b).

No contexto da educação a distância, a atividade da coordenação pedagógica vem se desenvolvendo e ganhando espaço no cenário da educação no Brasil. Porém, ainda enfrenta barreiras e desafios a serem superados. Compreender as funções da coordenação pedagógica no contexto escolar é fundamental para o enfrentamento das adversidades.

Comparado ao percurso histórico das práticas da coordenação pedagógica na modalidade presencial, essa função na EaD ainda é recente e pouco encontramos na literatura subsídios teóricos. No entanto, entendemos que as funções da coordenação pedagógica são transversais no contexto de todas as modalidades de ensino, respeitando as especificidades de cada uma. É a partir desse entendimento que buscamos no presente estudo compreender essas funções da coordenação pedagógica e, em especial do orientador de ensino e aprendizagem na EaD.

A natureza multidisciplinar e flexível da EAD exige assim uma nova configuração da Coordenação Pedagógica, bem distante da ideia de controle e supervisão, mas, sobretudo, alinhada com a proposta de espaço de interação, de trocas de experiências, de aprendizagem, de abertura ao diálogo, um espaço de escuta ativa, que proporcione ao professor a certeza de que faz parte de uma equipe e que sua ação é parte de muitas outras da

equipe multidisciplinar EAD e que é fundamental para a qualidade e efetividade dos cursos. (Silva & Silva, 2009, p.7)

Assim, o trabalho da coordenação pedagógica deve ser colaborativo, em parceria com o trabalho dos demais profissionais que compõem a equipe multidisciplinar. Portanto, é subsidiado pelo diálogo constante e permanente entre os membros da equipe, exercendo o caráter articulador e integrador. Daí a importância da flexibilidade e da comunicação que tornam possíveis as trocas de experiências e o espaço de escuta ativa mencionada pelos autores. Behar (2009) defende a construção de modelos pedagógicos específicos para a EaD, diferentes daqueles aplicados à modalidade presencial o que também reforça a necessidade de um trabalho multidisciplinar no qual o aspecto pedagógico tem posição de centralidade. De acordo com Silva e Silva (2009), a coordenação pedagógica na EAD “é uma conquista coletiva. Mais que um espaço de resolução de questões administrativas, é um espaço de aprendizado colaborativo onde cada participante se conecta a outro interesse e dessa parceria, nasce o desejo de educar e ser educado”. (p.9).

É nesse contexto que se configura o trabalho coletivo da coordenação pedagógica, pois, o ato de “conduzir de forma coletiva” configura uma atividade de direcionamento em grupo. Para Souza (2008), esse ato “traz em si certa complexidade, que difere em muito de outras funções, pela diversidade de relações que a envolve” (p. 95). Essa complexidade do trabalho da coordenação pedagógica se dá em razão da natureza da própria prática educativa, como atividade de formação humana. A construção dessa práxis pedagógica é possível mediante a colaboração de todos os atores sociais, entretanto, o coordenador pedagógico é o sujeito que, pela natureza da função, pode mediar, articular, subsidiar e facilitar essa práxis (Sousa & Andrade, 2014).

A coordenação pedagógica de cursos em EaD, no IFB, surgiu a partir de uma preocupação em assegurar a qualidade dos cursos, dadas as especificidades dessa modalidade frente à inexperiência institucional, quanto à oferta de cursos a distância.

A DEaD do IFB inseriu em sua estrutura organizacional a coordenação pedagógica composta por um coordenador pedagógico e pedagogos denominados - orientadores de ensino e aprendizagem. Os OEA são responsáveis pelo planejamento, orientação e acompanhamento pedagógico dos cursos a distância e pela formação continuada dos professores, no âmbito da DEaD. O OEA é um profissional com formação inicial em Pedagogia, selecionado mediante edital de processo seletivo de bolsistas.

Para cada um dos cursos em EaD é designada uma equipe composta por um OEA e um coordenador, com formação e experiência na área de conhecimento do curso. Essa estrutura organizacional é um modelo singular na Rede Federal de Educação e revela a preocupação com a qualidade pedagógica dos cursos ofertados na modalidade EaD. É importante ressaltar que a adoção desse modelo somente é possível em razão da

flexibilidade da legislação de alguns programas de governo (os programas têm regras diferenciadas para uso do recurso financeiro).

Por ter sido inserida recentemente no organograma do IFB, a DEaD tem um histórico recente de institucionalização. A organização e o funcionamento utilizando a própria estrutura da DEaD estão em processo de definição das atribuições e funções de seus cargos. O momento é de mapeamento para subsidiar a proposta de regulamentação institucional.

Como parte das ações que integram o processo de institucionalização da EaD no IFB, a DEaD iniciou em meados de 2017 um trabalho de mapeamento dos processos realizados no âmbito dessa Diretoria. Assim, as atividades da coordenação pedagógica foram mapeadas a partir de três eixos<sup>5</sup>: planejamento; acompanhamento e articulação que, de acordo com Filho, Reynaldo e Vieira (2018), são eixos que se comunicam de forma flexível, participativa e democrática caracterizando um “que fazer” em cada atividade mapeada.

Ao explicar a metodologia de mapeamento de processos utilizada nas atividades da DEaD, Filho, Reynaldo e Vieira (2018) descrevem que:

O **eixo Planejamento** prevê processos relacionados à criação, reestruturação, desenvolvimento, definição e construção. O **eixo Articulação** prevê processos relacionados à preparação, elaboração, colaboração, produção e delegação. **Já o eixo Acompanhamento** prevê atendimento, interlocução e orientação. (pp.8-9)

Considerando que o OEA integra a coordenação pedagógica e as atividades dessa coordenação se concretizam, em grande parte, mediante o desempenho das atividades realizadas pelo (a) OEA considerou-se pertinente que os processos da coordenação pedagógica dão “pistas” acerca do trabalho do OEA. As atribuições da coordenação pedagógica na DEaD estão descritas em processos disponíveis apenas nos arquivos digitais da coordenação de ensino de projetos educacionais da DEaD, destacam-se:

a) planejamento: identificar as demandas; planejar a formação de professores e planejar o calendário acadêmico;

b) acompanhamento: acompanhar o desenvolvimento das demandas; acompanhar a formação dos professores; e acompanhar a aplicação do calendário acadêmico;

c) articulação: articular-se com os Coordenadores de Curso para definir calendários acadêmicos; organizar evento para a formação de professores; articular-se com a Coordenação Tecnológica para a formação; articular-se com o OEA; convocar os professores para a formação; realizar formação pedagógica; realizar formação tecnológica;

---

<sup>5</sup> Registros dos arquivos digitais da coordenação de ensino de projetos educacionais da DEaD, IFB.

mediar articulação entre OEA e professores autores; e mediar articulação entre OEA e professor mediador.

Como não há muitos documentos que definam as atribuições do OEA, fez-se opção pela análise das atribuições de sua função previstas no Edital nº 45/2016 (IFB, 2016) destinado a selecionar pedagogos bolsistas para atuarem nos cursos ofertados pela DEaD.

O Quadro 6 foi elaborado pelo cotejamento do documento que descreve as atribuições do coordenador pedagógico, as funções da coordenação pedagógica (Placco, Almeida, & Souza, 2011) e as atribuições descritas no Edital nº 45/2016.

Quadro 6 – Relação entre as atribuições do (a) OEA e as atividades previstas

<b>Atribuição Edital 45/2016</b>	<b>Processo</b>	<b>Função (s)</b>	<b>Atividade (s)</b>
Participar da elaboração de propostas e orientações pedagógicas junto à Coordenação de Curso	Planejamento	Articuladora Formadora Transformadora	Planejar metodologias de ensino; Planejar manual de orientações; Planejar Cronogramas de disciplinas.
Dar suporte e assessoria às questões de Ensino e Aprendizagem junto ao professor gestor e professor de apoio	Acompanhamento	Articuladora Formadora Transformadora	Acompanhar o desenvolvimento das metodologias e ensino; Acompanhar a execução do Manual de Orientações; Acompanhar o desenvolvimento das disciplinas.
Orientar, acompanhar e validar a elaboração dos Planos de Ensino e dos Planos de Mediação, materiais e atividades avaliativas elaboradas pela equipe de professores que compõe a disciplina.	Acompanhamento	Articuladora	Acompanhar a execução do Manual de Orientações; Acompanhar a aplicação das estratégias de avaliação.
	Articulação	Articuladora Formadora Transformadora	Validar o material produzido.
Analisar os relatórios do Sistema de Acompanhamento e de Avaliação de cursos (SAAS) propondo ações para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem e para a prevenção e/ou diminuição da evasão dos estudantes, possibilitando a permanência e o êxito.	Planejamento	Articuladora Transformadora	Planejar estratégias de avaliação; Planejar estratégias de combate à evasão.
	Acompanhamento	Articuladora Formadora	Acompanhar a aplicação das estratégias de evasão.
Planejar e executar, junto à	Articulação	Articuladora	Colaborar com a formação

Coordenação Pedagógica, ações de formação de professores e de tutores.		Formadora Transformadora	pedagógica.
Estabelecer, por intermédio do Coordenador de Curso, uma rede de comunicação contínua com os membros da equipe.	Articulação	Articuladora Formadora Transformadora	Apresentar Manual de Orientações para os professores autores.

Fonte: Edital 45/2016.

Ao relacionarmos as atribuições do OEA previstas no Edital 45/2016 às atividades previstas no mapeamento de processos da DEaD, observamos a presença das três funções da coordenação pedagógica, sendo que a função articuladora permeia todas as atividades desenvolvidas pelo OEA (Placco, Almeida, & Souza, 2011). Destacamos também que aspectos que caracterizam a função formadora são identificados em 6 das 8 categorias de atribuições do OEA presumindo que essa função pode acontecer ao longo do processo. Quanto à função transformadora, muito próxima da função formadora, também está presente na maioria das atividades do OEA.

### 2.2.1. A função articuladora da Coordenação Pedagógica

O ato de articular está relacionado com a busca por uma composição harmoniosa de um conjunto de partes que integram uma totalidade de um determinado contexto. Vieira (2008) destaca o significado da palavra “coordenar” no sentido de demonstrar esta atividade em um contexto de complexidade envolvendo mais de um elemento de um determinado contexto.

Na concepção de Cerny (2009), a coordenação pedagógica deve propiciar a reunião, articulação e integração, das ações realizadas pelos participantes das equipes que atuam na EaD. A autora enxerga o trabalho da coordenação pedagógica a partir de uma visão sistêmica e dinâmica, privilegiando o trabalho e a discussão coletiva.

Uma visão pedagógica a partir dessa perspectiva é ancorada a partir de uma *visão sistêmica* do processo, compreendendo cada um dos espaços que integram o sistema de EaD de forma dinâmica e inter-relacionados. Nesse sentido uma visão sistêmica da EaD permite coordenar os esforços para responder aos desafios em conjunto. (Cerny, 2009, p. 94)

No âmbito da educação a distância, assim como na modalidade presencial, o trabalho com equipe multidisciplinar é uma atividade imprescindível, pois, como afirma Cocco (2015), “a existência de uma equipe multidisciplinar é praticamente inerente ao processo da gestão pedagógica de um curso na modalidade a distância” (p. 35). A coordenação pedagógica consiste em um conjunto de condições e meios que buscam

garantir o ensino e aprendizagem, com vistas ao alcance dos objetivos do projeto pedagógico. Essa coordenação deve promover a reunião, articulação e integração de ações e atividades de todos os integrantes da equipe multidisciplinar que atuam na EaD, planejando, organizando, acompanhando e avaliando. (Cerny, 2009)

Almeida e Placco (2011) entendem a função articuladora como uma ação que busca viabilizar condições para favorecer o trabalho coletivo das propostas curriculares em função da sua realidade, função esta difícil, porém possível. Sobre essa função, Orsolon (2007) reforça que o coordenador, como um dos articuladores do trabalho coletivo, precisa ter a habilidade de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola e, a partir desse contexto promover inovações capazes de gerar comprometimento com as proposições da escola.

A coordenação pedagógica tem uma função primordial de articulação e integração dos processos educativos que acontecem no contexto escolar. Para as autoras, a coordenação pedagógica precisa estar atenta para as mudanças que ocorrem no contexto educacional, valorizando os profissionais e sua equipe mediante o acompanhamento dos resultados a fim de propor encaminhamentos e construções coletivas, a partir de reflexões sobre os desafios tendo em vista a proposição de possibilidades. As autoras propõem que o papel da coordenação pedagógica é prover o direcionamento, viabilizar o aperfeiçoamento da equipe, buscando resultados efetivos e tudo isso por intermédio da articulação e mobilização dos potenciais humanos, bem como dos recursos físicos e financeiros da instituição escolar (Placco & Almeida, 2009).

Considerando que, no contexto específico da EaD os participantes das equipes estão normalmente em espaços e tempos diferentes, Behar (2013) propõe como estratégia para viabilizar o trabalho coletivo articulado na EaD o uso de ferramentas tecnológicas e ambientes de uso coletivos gratuitos que favorecem a construção colaborativa. Para a autora:

No âmbito do trabalho, as equipes virtuais passam a contribuir para eliminar gastos desnecessários de tempo e unir parceiros, funcionários e organizações espalhados geograficamente. No âmbito escolar, a educação a distância (EAD) se dissemina e, com ela, as metodologias se apropriam dos trabalhos coletivos, seja com o objetivo de dar conta das trocas sociais ou de promover processos de aprendizagem. (Behar, 2009, p. 117)

Como integrante da coordenação pedagógica responsável pelo planejamento, orientação e acompanhamento das atividades pedagógicas dos cursos, o OEA exerce a função articuladora da coordenação pedagógica, uma vez que o trabalho é essencialmente colaborativo e construtivo.

Podemos dizer que uma comunicação contínua é a base para que todas as outras atribuições se desenvolvam de forma bem sucedida. Essa comunicação não

necessariamente acontece de forma presencial, pode ser virtual, pois o uso de ferramentas tecnológicas como o próprio ambiente virtual de aprendizagem pode ser um recurso para favorecer a articulação necessária para que se alcancem os objetivos e as metas propostas nos planos pedagógicos de curso.

Consideramos, portanto, a função articuladora como a base para que as demais funções se desenvolvam com sucesso, pois, é por intermédio dela que podemos perceber as necessidades de formação e transformação.

### **2.2.2. A função formadora da Coordenação Pedagógica**

Para Placco e Almeida (2009), cuidar da formação e do desenvolvimento do professor constitui-se uma função essencial da coordenação pedagógica. Nesse sentido, é fundamental compreender a formação para além da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente.

A trajetória histórica da coordenação pedagógica mostrou que o seu papel vem sendo ressignificado e, como ressaltado por Domingues (2014), ele vem sendo cada vez mais associado à formação continuada de professores. Ao retomarmos o pensamento de Placco et al. (2011), sobre as funções da coordenação pedagógica, no que se refere à dimensão formadora, a responsabilidade de promover condições ao professor para o aprofundamento em sua área específica de forma a transformar o conhecimento específico em ensino é uma das atribuições do coordenador pedagógico.

Placco e Silva (2007) apresentam seis dimensões possíveis de formar, a saber:

- a) a dimensão técnico-científica, por considerar que o domínio do conteúdo deve ir além do conhecimento de uma área específica, articulando-se com outros saberes e práticas de forma inter e transdisciplinar;
- b) dimensão da formação continuada, entendida como um processo complexo e multideterminado, que vai além de cursos e/ou treinamentos, promovendo a apropriação de conhecimentos e incentivando a busca de outros saberes em uma contínua dialética com o novo;
- c) dimensão dos saberes para ensinar que abrange o conhecimento sobre os alunos, bem como sobre as finalidades e utilização dos métodos de ensino, além do conhecimento sobre aspectos afetivos, emocionais e sobre os objetivos educacionais;
- d) dimensão crítico-reflexiva, que consiste em perceber-se e perceber sua prática, avaliando-a e modificando-a;
- e) trabalho coletivo e construção coletiva do projeto-pedagógico que se refere à cooperação e construção coletiva em torno de um projeto de escola;

f) a dimensão avaliativa que diz respeito à capacidade do professor de coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses propondo soluções.

Na concepção de Belloni (2015), “a formação de professores, tanto para a EaD quanto para o presencial adequado ao presente e ao futuro, deve organizar-se de forma a atender a necessidade de atualização em três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática” (p. 95). Portanto, a dimensão pedagógica diz respeito aos conhecimentos sobre os processos de aprendizagem fundamentados na psicologia, nas ciências cognitivas, ciências humanas e com enfoque nas teorias construtivistas e nas metodologias ativas. Já a dimensão tecnológica se refere às relações existentes entre tecnologia e educação, fundamentadas na capacidade de tomar decisões sobre o uso e a produção de materiais didáticos utilizando os meios tecnológicos disponíveis. Por fim, a dimensão didática diz respeito ao conhecimento do professor sobre um determinado campo específico do saber e sua constante atualização em todos os aspectos, especialmente quanto ao tecnológico e aos aspectos didáticos.

Dentre as atividades atribuídas ao OEA, a formação continuada de professores ocupa lugar de destaque pelo contato direto com o docente. Na proposta de trabalho de equipe multidisciplinar, o pedagogo é responsável por colaborar com o professor na busca de conhecimentos pedagógicos que o auxiliem em sua prática educativa. Essa busca acontece ao longo de todo o percurso da disciplina, de forma reflexiva e coletiva. Assim, o trabalho do OEA é essencialmente formador, por contribuir na orientação, incentivo e proporcionar novos conhecimentos ao professor, no campo pedagógico.

Destacam-se duas atividades do OEA relacionadas a função formativa: “apresentar manual de orientações para professores autores”: estabelece um diálogo com o professor sobre a proposta pedagógica e o modelo de trabalho adotado pela DEaD para a elaboração de materiais didáticos; “planejar metodologias de ensino”: requer um processo de constante diálogo e reflexão sobre a prática pedagógica docente. Esse processo requer conhecimentos sobre como acontece a aprendizagem? Como potencializá-la nos mais diversos contextos? Quais os melhores métodos para abordar determinados conteúdos de acordo com a sua natureza e/ou complexidade? Assim, o desenvolvimento dessa atividade não pode se dar de forma dissociada da função formadora.

Esse é um modelo próprio da EaD do IFB que, por vezes, mesmo que experiente, o professor não tem familiaridade.

### **2.2.3. A função transformadora da Coordenação Pedagógica**

A função de transformar o contexto escolar por meio de um trabalho coletivo é defendida por Orsolon (2007) por considerar que “a escola, como espaço originário de

atuação dos educadores, mantém uma relação dialética com a sociedade: ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura” (p. 18). Essa transformação no contexto escolar é possível pela mediação dialógica entre atores do processo educativo. O papel da coordenação pedagógica será o de conduzir as ações para essa transformação mediante a articulação desses diversos atores.

Orsolon (2007) aponta que a função transformadora acontece no desenvolvimento de dois tipos de movimentos:

- a) interno/subjetivo, que se dá no âmbito da individualidade do professor ao perceber aquilo que Placco (1994) denomina sincronicidade, isto é, a ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos;
- b) externo/objetivo, que acontece por intermédio da mediação do coordenador pedagógico através da formação continuada.

A coordenação pedagógica que pode desencadear um processo de mudança por meio das seguintes ações/attitudes: promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização escolar; realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares; mediar à competência docente; desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente; investir na formação continuada do professor na própria escola; incentivar práticas curriculares inovadoras; estabelecer parceria com o aluno; criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola; procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor; estabelecer parcerias de trabalho com o professor e; propiciar situações desafiadoras para o professor (Orsolon, 2007).

Na prática, essas atividades guardam relação com aquelas atribuídas ao OEA, tais como: planejamento e acompanhamento de metodologias de ensino, validação de material didático, formação de professores e estratégias de combate à evasão.

Assim, por meio do trabalho coletivo o OEA pode incentivar e oportunizar mudanças no fazer pedagógico da EaD, como também reinventar e ressignificar seu papel na educação.

As funções da coordenação pedagógica, seja na educação presencial ou na EaD, são indispensáveis no processo educacional do contexto escolar, sendo este um trabalho coletivo, integrado e compartilhado. Compreender essas funções no âmbito da DEaD do IFB é fundamental para o trabalho tanto do OEA quanto dos demais integrantes do processo educativo.

No próximo capítulo trataremos das questões metodológicas da pesquisa, a caracterização do campo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e análises.

## CAPÍTULO III—CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo são elucidadas as questões metodológicas da pesquisa, caracterizando o contexto e os participantes da investigação, os instrumentos de coleta e análise dos dados.

Para tanto, retomamos o problema investigado na pesquisa, a saber: qual a percepção do trabalho do orientador de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade dos cursos a distância ofertados pelo IFB?

A opção metodológica foi buscar respostas para essa questão a partir da percepção do OEA e de seus pares na DEaD por intermédio de uma pesquisa de campo que, segundo Marconi e Lakatos (2010) “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (p.169).

Considerando que o objeto de estudo da pesquisa consiste no trabalho do OEA na educação a distância do IFB e, sendo essa uma atividade inovadora e bastante peculiar dentro de um contexto específico e recente na instituição, optou-se por um estudo exploratório, que como afirma Gil (2010), “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (p.27).

Assim, configurou-se como objetivo da pesquisa analisar a percepção do trabalho do orientador de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade dos cursos a distância ofertados pelo IFB, a partir da percepção desses profissionais e de seus pares.

Os objetivos específicos da pesquisa foram assim delineados:

- Identificar a concepção de educação a distância pelo OEA e pela equipe diretiva da DEaD;
- Identificar a concepção de coordenação pedagógica pela equipe diretiva da DEaD;
- Analisar como a coordenação pedagógica vem desempenhando as suas funções na DEaD;
- Identificar a percepção do OEA sobre o papel que desempenha na DEaD;
- Analisar o trabalho desenvolvido pelo OEA na equipe multidisciplinar da DEaD;
- Identificar as percepções da equipe diretiva da DEaD sobre a importância do trabalho do OEA; e
- Propor uma formação pedagógica em EaD para os servidores que pretendam atuar na oferta de cursos na modalidade EaD, no âmbito do IFB.

Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo a partir do estudo do caso da DEaD do IFB. Afirma-se que está pesquisa é qualitativa, porque, “procura introduzir um rigor que

não é o da precisão numérica aos fenômenos que não são passíveis de serem estudados quantitativamente [...]”. (Rampazzo, 2015.p. 58). Como afirmam Lüdke e André (2013), o estudo de natureza qualitativa “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto, flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.20).

Optamos pela pesquisa qualitativa em razão da singularidade e da complexidade do objeto deste estudo. O trabalho do OEA no contexto dos institutos federais é uma atividade singular, pois não há registro dessa função em outras instituições que ofertam EaD. Portanto, é uma atividade inovadora que se desenvolve em uma conjuntura específica de coletividade. Por isso, foi necessário buscar dados de forma descritiva, pois representaram contextos de natureza subjetiva, inviáveis para uma análise unicamente quantitativa.

A singularidade e a especificidade do objeto desta pesquisa - o trabalho do orientador de ensino e aprendizagem do IFB - nos levou a escolher o estudo de caso como método qualitativo para a pesquisa. De acordo com Lüdke e André (2013), “o estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. (p.20). Gil (2010) afirma que se trata de uma investigação aprofundada e exaustiva de um ou poucos objetos, de forma que possibilite uma ampliação e um detalhamento sobre ele, o que é praticamente impossível mediante outros métodos.

Lüdke e André (2013) destacam características fundamentais dos estudos de casos, conforme descritas no Quadro 7 e que se relacionam com esta pesquisa.

Quadro 7 – Relação entre as características do estudo de caso e a pesquisa

<b>Características do estudo de caso</b>	<b>Características da pesquisa</b>
<p><b>Descoberta</b> O pesquisador sempre deve buscar novas respostas, mesmo partindo de pressupostos iniciais.</p>	O trabalho do OEA é uma atividade singular, inovadora e que não está institucionalizada.
<p><b>Contexto</b> Para uma compreensão mais completa sobre o objeto de estudo é necessário conhecer o contexto no qual ele se situa.</p>	A coordenação pedagógica da DEaD é o único local no IFB no qual o pedagogo desenvolve um trabalho pedagógico específico para a modalidade a distância.
<p><b>Realidade de forma completa e profunda</b> O pesquisador deve buscar as múltiplas dimensões que envolvem uma determinada situação, analisando-a em sua totalidade.</p>	A pesquisa busca analisar o trabalho do OEA a partir da percepção desses profissionais, mas também da percepção dos seus pares.
<p><b>Variedade de fonte de informação</b> O pesquisador deve recorrer a uma variedade de dados obtidos em diferentes situações e por diferentes informantes.</p>	Foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados: a entrevista semiestruturada e o grupo focal com diversos participantes.
<p><b>Diferentes e/ou conflitantes pontos de vista presentes</b> Quando o objeto de estudo pode suscitar pontos de vista divergentes, o pesquisador precisa trazer para o estudo essa divergência de opiniões.</p>	Foram entrevistados diferentes participantes da equipe multidisciplinar da DEaD e o grupo focal apresentou as percepções dos próprios OEA a fim de revelar diversos pontos de vista sobre o trabalho do OEA na coordenação pedagógica da DEaD.

Fonte: Lüdke & André (2013).

A presente pesquisa percorreu um trajeto metodológico de caráter qualitativo em razão de sua natureza peculiar e complexa, configurada em um estudo de caso de um contexto específico e delimitado, buscando analisar as diferentes opiniões sobre o objeto de estudo da pesquisa.

Nos tópicos a seguir detalharemos o caso estudado, os instrumentos de coleta de dados, bem como discorreremos sobre o método de análise de dados.

### **3.1. O caso: caracterização**

O *lócus* da pesquisa foi a Diretoria de Educação a Distância do IFB. A DEaD se encontra caracterizada no tópico “Educação a Distância no Instituto Federal de Brasília”, que compõe o primeiro capítulo deste trabalho.

Criada em 2017, como resultado de uma das ações direcionadas ao processo de institucionalização da EaD, a diretoria de Educação a Distância do IFB foi oficialmente criada e é responsável pela oferta dos cursos nessa modalidade de ensino (mediante fomento de programas de governo) e pela implementação das ações de institucionalização da EaD no IFB.

Guerra (2006) recomenda que “para garantir que a investigação aborde a realidade, considerando as variações necessárias, é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo” (p. 41). Nesse sentido, para investigarmos as peculiaridades do trabalho do orientador de ensino e aprendizagem na educação distância do IFB participaram da pesquisa:

- orientadores de ensino (cinco), com o objetivo de identificar a percepção que o OEA tem do seu trabalho a partir do levantamento de seus limites e possibilidades;
- coordenador (a) pedagógico (a), com o objetivo de identificar a concepção de coordenação pedagógica e suas funções pela equipe diretiva da DEaD;
- coordenadores de curso (dois), com o objetivo de levantar as funções do OEA na equipe multidisciplinar dos cursos da DEaD;
- coordenador (a) ensino de projetos educacionais, com o objetivo de identificar a concepção de coordenação pedagógica e suas funções pela equipe diretiva da DEaD; e
- diretor (a) da DEaD, com o objetivo de analisar a percepção do corpo diretivo da DEaD do trabalho da coordenação pedagógica, a partir das atividades desenvolvidas pelo OEA.

Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas e o grupo focal. A escolha das técnicas tem relação com os objetivos da pesquisa e propiciou conhecer a percepção dos

interlocutores da pesquisa acerca do problema da pesquisa e oportunizou o aprofundamento do estudo sobre o papel do OEA a partir de opiniões e percepções diversificadas.

### **3.2. Instrumentos de coleta de dados**

#### **3.2.1. A Entrevista Semiestruturada**

De acordo com Gil (2010), a entrevista consiste na técnica de interrogação mais flexível e quando é do tipo semiestruturada, “é guiada por relações de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu percurso”. (p. 117). Szymanski, Almeida, e Pradini (2004) acreditam que a entrevista face a face viabiliza a interação entre as pessoas principalmente quando a intenção é investigar as percepções e interpretações sobre um determinado contexto.

No processo de coleta de dados as entrevistas, realizadas com a equipe gestora da DEaD tomou-se como base o roteiro de entrevista (Apêndice A) composto por 8 (oito) questões agrupadas nas dimensões: apresentação da pesquisa; percepções sobre Educação a Distância; funções do OEA nos cursos a distância; coordenação pedagógica e a EaD e sugestões. Essas questões visaram investigar a percepção dos membros da equipe da gestão da DEaD sobre o trabalho realizado pelo OEA no âmbito da coordenação pedagógica.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados (Apêndice B) e realizadas em salas reservadas de um dos *campi* do IFB, com a presença do entrevistador e entrevistado, exclusivamente.

#### **3.2.2. O Grupo Focal**

Minayo (2009) afirma que o grupo focal ou *focus group* é uma técnica de investigação que vem sendo cada vez mais usada e foi empregada nesta pesquisa junto aos orientadores de ensino e aprendizagem.

Considerou-se o grupo focal um instrumento de coleta de dados apropriado à investigação da percepção dos OEA sobre seu trabalho de forma coletiva e interativa. Privilegiando o compartilhamento das experiências vividas pelo próprio grupo, bem como suas impressões e opiniões sobre os limites e possibilidades no desenvolvimento das suas atividades no âmbito da coordenação pedagógica.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, “linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (Gatti, 2005, p.11).

O grupo focal foi organizado de acordo com critérios apresentados por Gatti (2005), como descritos no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Critérios de organização do grupo focal

<b>Critério de organização de grupo focal indicado por Gatti (2005)</b>	<b>Critério utilizado na pesquisa</b>
<p><b>Composição do Grupo Focal</b> Os participantes devem ter características homogêneas, porém, com variação suficiente entre eles para favorecer o surgimento de opiniões diferentes ou divergentes.</p>	<p>Todos os participantes do grupo focal são orientadores de ensino e aprendizagem, porém, que atuam em diferentes cursos subsidiados por fomentos específicos.</p>
<p><b>Local das sessões e registro das interações</b> O local da reunião deverá facilitar a interação entre todos os participantes do grupo focal. O relato pode ser registrado por gravação de áudio.</p>	<p>A reunião aconteceu em um espaço reservado na sala da DEaD, e todos os participantes se reuniram em volta de uma mesa redonda favorecendo o contato visual e a interação entre os participantes. A reunião foi registrada por meio de um aparelho de gravação de áudio.</p>
<p><b>A presença do moderador no grupo focal</b> O moderador deve ser bem escolhido e pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional que tenha experiência, habilidade, clareza de expressão, flexível, com capacidade de conduzir o grupo com segurança.</p>	<p>Foi convidada uma professora do IFB, com conhecimento e experiência no tema e na aplicação da técnica de grupo focal, para moderar a reunião do grupo focal.</p>

Fonte: Gatti (2005).

Todos os orientadores de ensino e aprendizagem foram convidados a participar do grupo focal e cinco, dos sete que compõem a equipe da coordenação pedagógica da DEaD, compareceram.

A dinâmica do grupo transcorreu da seguinte forma: 1) antes de iniciar as discussões, a moderadora explicou sobre o tema da pesquisa, sua importância e seus objetivos; 2) foi solicitada a autorização dos participantes para gravação da reunião em áudio; 3) assinatura dos termos de livre consentimento para participação na pesquisa e a utilização dos dados em prol de estudos científicos (Apêndice D); 4) leitura do texto motivador (Apêndice E); 5) desenvolvimento da reunião utilizando-se recursos de comunicação que incentivaram o diálogo entre todos os participantes, de maneira voluntária e livre impedindo que a reunião se configurasse como uma entrevista coletiva.

Para que a reunião acontecesse dentro do tempo de 1 hora e 25 minutos, atendendo o indicado por Minayo(2009)foi utilizado um roteiro (Apêndice C), dividido em três blocos de discussão, a saber: a educação a distância; percepções sobre educação a distância e a coordenação pedagógica e a EaD.

### 3.3. A análise dos dados

A exploração dos dados coletados foi realizada com base na análise de conteúdo, conforme preconiza Bardin (2016), isto é, relacionar às possíveis identificações encontradas

nos textos e seus determinantes, na busca de compreender os significados existentes por detrás das palavras.

Como afirma Minayo (2009), a análise e a interpretação a partir de uma perspectiva de pesquisa qualitativa têm como principal foco “a exploração de um conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (p. 79).

Recorreu-se ao auxílio da ferramenta tecnológica denominada Alceste (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto). Um *software* francês de análise textual por classificação hierárquica descendente que realiza divisões do texto analisado e, em seguida, situa as contraposições mais notáveis entre as classes de palavras que compõem o texto, identificando as classes de enunciados representativos. Além de extrair as classes de enunciados caracterizadas por seu vocabulário dominante são estabelecidos graus de relacionamento entre as classes, percentuais de predominância de cada uma delas no decorrer do corpo textual analisado (*corpus*) (Image, 2010).

Camargo (2005) descreve que o Alceste dispõe de um vocabulário peculiar em prol dos procedimentos da análise textual. Esse processo ocorre mediante a análise de um único arquivo de análise estruturado a partir de Unidades de Contexto Iniciais (UCI). Assim, no presente estudo, cada uma das entrevistas e o grupo focal representam uma UCI, sendo que o conjunto de todos eles compõe o *corpus* da pesquisa.

Para a organização do *corpus* da pesquisa foi necessário realizar adaptações nas transcrições em relação aos conjuntos de vocábulos que representavam um único sentido semântico. Utilizou-se o símbolo “\_” (underline), uma adaptação requerida pelo software para dar significado às interpretações das análises, por exemplo, para as ideias educação\_a\_distância; modalidade\_de\_ensino; olhar\_pedagógico.

Foram criadas “linhas estreladas” representadas por asteriscos nas quais estão caracterizados os participantes da pesquisa, assim como a variável utilizada que consiste na a formação em EaD.

Outro aspecto importante a ser destacado no processo de análise do Alceste é a “*lematização*” que consiste em uma operação de substituição de vocábulos por formas reduzidas com o mesmo radical permitindo ao programa relacionar palavras equivalentes (Sousa, Rodrigues, Rocha, & Martins, 2009).

A Figura 4 expõe uma síntese dos resultados produzidos a partir dos dados submetidos à análise do Alceste de forma a proporcionar uma melhor compreensão das operações realizadas e dos resultados gerados a partir das análises obtidas para subsidiar a abordagem interpretativa.

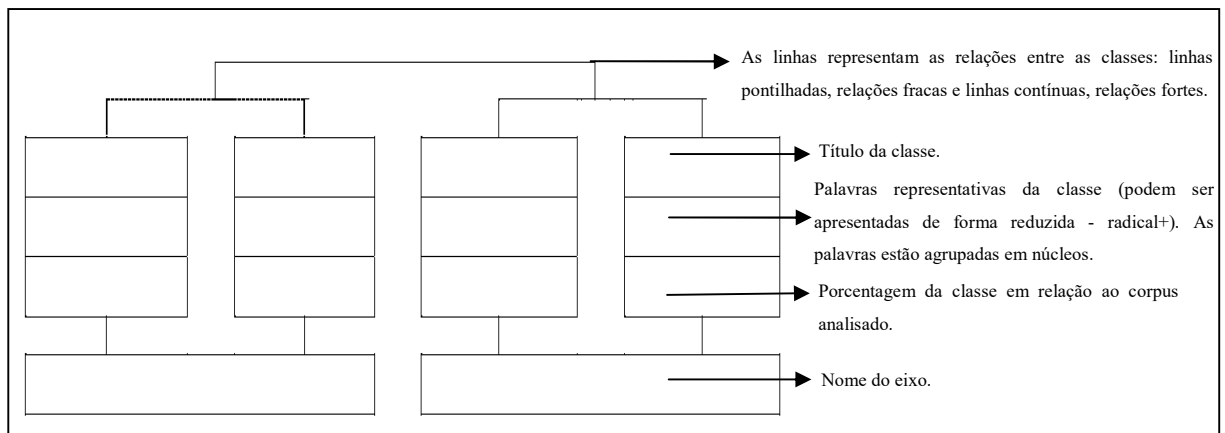


Figura 4 – Síntese dos resultados gerados pela análise do software Alceste

Fonte: (Gontijo, 2014, p.180)

A partir da organização dos dados resultantes da análise do Alceste, conforme a Figura 4, a pesquisadora procedeu à leitura das palavras representativas de cada classe e de suas Unidades de Contexto Elementar (UCE), estabeleceu o perfil e nominou para cada uma das classes e eixo.

## CAPÍTULO IV – O TRABALHO DO OEA: O PENSADO E O VIVIDO

O presente capítulo apresenta a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas e do grupo focal. Tomando como base a Figura 4 e a análise do *corpus* da pesquisa realizada pelo Alceste, foi construída a “Síntese das percepções sobre o trabalho do OEA na coordenação pedagógica da DEaD”, apresentada na Figura 5.

A síntese apresenta seis classes distribuídas em quatro eixos (A,B,C e D), de acordo com o grau de relação entre elas. As classes pertencentes a um mesmo eixo possuem maior relação, já aquelas que estão em eixos diferentes possuem uma relação um pouco menor.

Cada uma das classes representa um tema específico que abarca diversas falas relacionadas ao mesmo assunto, analisadas a partir das palavras representativas descritas no segundo *box* da Figura 5. Os percentuais são concernentes às falas da classe em relação à totalidade do *corpus* da pesquisa.

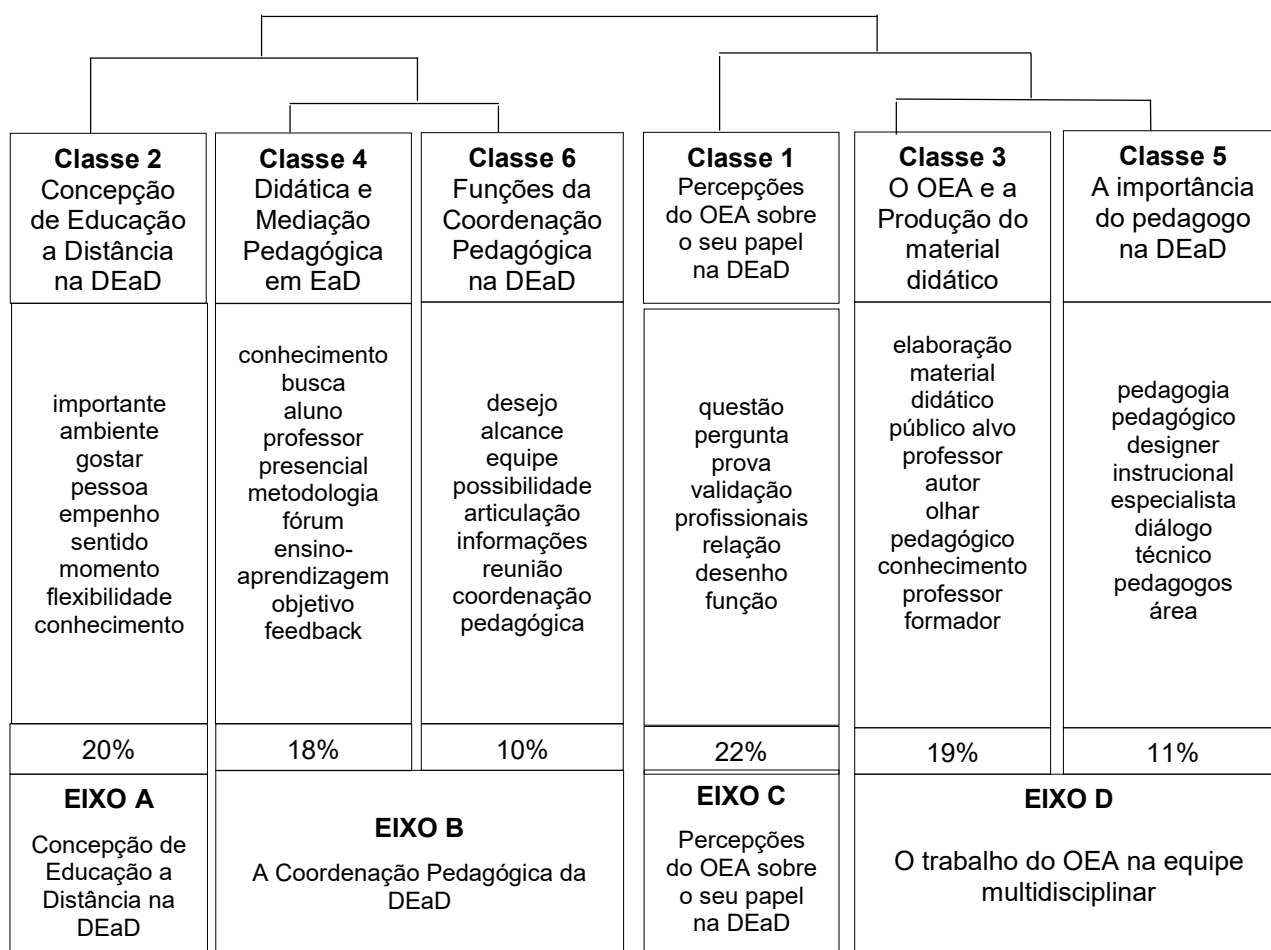


Figura 5: Percepções sobre o trabalho do OEA na coordenação pedagógica da DEaD

Fonte: Alceste, 2018.

#### 4.1. Eixo A - Concepção de Educação a Distância na DEaD

O Eixo A revela a concepção de educação a distância dos participantes do estudo. Nesse eixo está a Classe 2 representativa de 20% do total do *corpus* da pesquisa. Embora esse eixo se configure como menor percentual em relação aos outros eixos, seu conteúdo tem relação e perpassa outras percepções abordadas na pesquisa em geral. A totalidade das falas dessa classe é composta por membros da equipe diretiva da DEaD.

Nesta classe, as palavras mais evidenciadas entre as falas dos participantes do estudo são: importante, ambiente, gostar, pessoa, empenho, sentido, momento, flexibilidade e conhecimento.

A identificação dessa percepção nos ajuda a compreender outros aspectos que permeiam as práticas educativas no âmbito da DEaD, pois como ressalta Behar (2009), os modelos pedagógicos da educação a distância recebem influência direta dos paradigmas educacionais.

Inferimos que um dos aspectos atribuídos ao conceito de EaD pelos integrantes desta classe é a **flexibilidade de tempo**, como uma oportunidade para as pessoas que têm dificuldades para estudar em momentos pré-estabelecidos, como descrito na fala:

*[...] Tem um público que precisa dessa flexibilidade de tempo e etc., e você tem essa flexibilidade. Digamos que é o primordial, entendeu? Uma das coisas primordiais da educação a distância é isso: é que ela te dá a chance de flexibilizar para o aluno. Ele faz o tempo dele, etc.. (Participante 1- CF<sup>6</sup>EaD)*

Essa concepção está relacionada, principalmente, ao momento inicial da educação a distância no Brasil, pois essa era vista como uma alternativa para democratizar do acesso à educação de pessoas excluídas do processo educacional. Alves (2011) afirma que a EaD “possui uma relevância social muito importante, pois permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior no Brasil por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula [...]” (p.84).

Outra fala que reforça essa concepção declara que:

*A educação a distância, ela veio para facilitar. Não em termos de conteúdo, mas facilitar a vida do estudante que, por algum motivo, não tem como estar presente o tempo todo, então, ele quer mais facilidade. Ele quer poder estudar nos momentos que ele tem vago, suponha, na hora do almoço [...]. (Participante 5 – SF<sup>7</sup>EaD)*

Esses discursos coadunam com a proposição de Alves (2011) que considera a EaD como um instrumento que permite o alcance de um elevado número de pessoas de forma simultânea, podendo chegar a indivíduos que residem em lugares distantes e/ou que estão impossibilitados de estudar em horários estipulados.

---

<sup>6</sup>Com formação em EaD.

<sup>7</sup>Sem formação em EaD.

Orth, Mangan e Neves (2012) reconhecem que, embora sejam relevantes os aspectos democráticos e de acessibilidade da EaD para cidadãos brasileiros com dificuldades de acesso à educação, por questões temporais e espaciais, o crescimento desenfreado da modalidade pode comprometer a qualidade da educação, tanto que foi necessário um enrijecimento da regulamentação da oferta de cursos a distância, bem como a elaboração de referenciais de qualidade em EaD, pelo MEC.

A concepção simplória da EaD como uma mera alternativa para o atendimento de uma demanda com necessidade da flexibilidade de tempo e espaço pode reforçar o caráter emergencial da oferta de educação a distância causando prejuízos para a qualidade dessa oferta. Esse modelo de oferta da EaD é claramente criticado por Belloni (2015) que afirma que, enquanto em países pobres a EaD apresenta-se como um recurso de emergência para solucionar problemas na educação, em países ricos, ela vem contribuindo para melhorar a qualidade da modalidade presencial, em todos os níveis da educação.

A segunda perspectiva apreendida na fala desta classe considera a EaD como uma modalidade que veio para atender a uma demanda de pessoas que **não se identificam com os modelos pedagógicos utilizados nos cursos presenciais**, por uma questão de perfil do estudante. Nesse sentido, a EaD aparece como um modelo de educação adequado a determinados estilos de estudantes que não se adaptam ao modelo presencial.

*[...] a educação a distância é uma modalidade que veio para ficar, não só por questão de tempo e flexibilização da disponibilidade da pessoa, mas também têm pessoas que gostam mais de estudar dessa forma. Então, está relacionado ao perfil. (Participante 2 – CFEaD).*

Guimarães (2012) denomina esse perfil de estudantes de “nativos digitais” e atribui o surgimento dessa demanda especialmente ao processo que culminou na convergência digital.

Desde a massificação do rádio, do cinema e da televisão, as pessoas passaram a contar com uma multiplicidade inédita de fontes de informação. Foi um período em que também se ampliou o número de títulos de jornais, revistas e livros impressos. A disseminação da informática pessoal impôs novo ritmo à mudança, chegando-se à chamada *convergência digital*. A cada dia, tecnologias de informação e comunicação (TICs) mais eficientes e variadas estão à disposição. O mundo passou a contar com um novo fosso de desigualdade, entre os incluídos e os não incluídos. (Guimarães, 2012, p. 127)

Para o autor, esse novo perfil de estudantes são os incluídos digitalmente os quais aprendem de maneira muito peculiar em tempos de convergência digital e que não se adaptam aos moldes do modelo da educação presencial. Por essa razão a EaD passa a ser uma excelente alternativa para esses estudantes. O autor menciona as principais características do nativo digital: “digitalmente alfabetizados; conectados; imediatistas; experimentadores; sociais; orientados para resultados; preferem o engajamento e a

experiência; visuais e cinestésicos e; preferem coisas que importam”. (Guimarães, 2012, p.129).

A terceira concepção sobre a EaD aparente nas falas dos participantes da pesquisa faz referência à tendência de **convergência entre modalidades**, como percebido no seguinte depoimento:

*[...] é uma modalidade que se complementa ao presencial. Em algum momento eu acho que a tendência vai ser a gente operar no modelo híbrido e esquecer um pouco o quê que é presencial e o quê que é a distância. A gente tá fazendo educação. (Participante 4 – CFEaD)*

Esse discurso coaduna como o que Belloni (2015) apresenta sobre a tendência de convergência das modalidades presencial e a distância, no sentido de que “a EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento comum nos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou a grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância” (p. 3). Para ela, as experiências que vêm sendo desenvolvidas na modalidade a distância podem contribuir de forma significativa tanto para a expansão quanto para o aperfeiçoamento dos sistemas de ensino superior de forma que venham a convergir.

Belloni (2015) declara que, embora possa parecer futurista, essa tendência já existe em países com alta tecnologia que atribuem esse novo modelo aos usos adequados e intensivos das TICs, cujos resultados implicariam, por um lado, no aperfeiçoamento da modalidade presencial, que se beneficiaria dos recursos metodológicos inovadores criados pela EaD e, por outro lado, a melhoria da qualidade na educação a distância.

Moran (2011) denomina essa tendência de modelo *blended* que une o presencial à EaD. Para ele, essa convergência acontecerá em todos os campos e áreas como a integração de plataformas e produção de conteúdos digitais (mesmo material para disciplinas, independente da modalidade) e dos prédios físicos.

Um aspecto aparentemente contraditório a ser ressaltado se refere à fala da equipe diretiva da DEaD que:

*Em algum momento eu acho que a tendência vai ser a gente operar no modelo híbrido e esquecer um pouco o quê que é presencial e o quê que é a distância. A gente tá fazendo educação. (Participante 4 – CFEaD).*

Essa fala indica não haver preconceitos no tratamento das modalidades, em contrapartida, encontramos na fala do Participante 7 que representa a percepção dos OEA sobre a concepção da modalidade a Distância especificamente no contexto da DEaD, que

*[...] fica parecendo que é algo à parte da educação. E ao se pensar que é algo a parte, ela é tratada dessa forma também, como se fosse o ‘puxadinho da educação’. E aí, ela acaba não recebendo a devida atenção. (Participante 7 – CFEaD).*

Moran (2011) alerta que um dos problemas que merecem atenção para questões sobre a EaD é a banalização da modalidade por diversas instituições que a concebem como uma alternativa fácil, menos custosa economicamente, exigindo recursos mínimos para a oferta dos cursos. Assim, oferecem cursos previsíveis, com conteúdos simplificados, superficiais com atividades pouco estimulantes, em ambientes virtuais pobres e banais.

Para Moran (2011), a relevância das instituições que ofertam cursos na modalidade EaD somente serão notadas no momento em que apresentarem modelos mais atraentes para os alunos, de acordo com o seu perfil, superando moldes predominantemente conteudistas, planejados de forma convencional e sem considerar a necessidades individuais.

Diante das análises sobre as falas dos diversos participantes, inferimos que não há um consenso sobre a concepção de EaD no âmbito da DEaD. De um lado, há um ideário retrógrado, arraigado a uma proposta de educação a distância para atender uma demanda de mercado, que repousa sob o modelo econômico fordista, a partir de uma lógica de produção de massa e cultura de consumo. Essa característica educacional é típica do modelo pedagógico tradicional que, segundo Libâneo (2013), apresenta uma didática centrada no professor que expõe e interpreta o conteúdo, enquanto o aluno é um mero recebedor da matéria e tem a tarefa de decorá-la.

Por outro lado, tem-se uma percepção que considera o perfil do estudante da EaD e suas necessidades como critérios relevantes para a oferta de cursos a distância e, para além disso, vislumbra um modelo de educação híbrida, relacionada ao processo de convergência entre as modalidades presencial e EaD, desconsiderando qualquer diferença.

Assim, inferimos que a concepção de EaD por parte dos OEA e da equipe diretiva da DEaD está em processo de construção, uma vez que essa se dá de forma coletiva e é lapidada no cotidiano do fazer pedagógico no IFB.

#### **4.2. Eixo B – A coordenação pedagógica da DEaD**

O Eixo B faz referência às percepções dos participantes do estudo com relação ao trabalho da coordenação pedagógica no âmbito da DEaD. Esse eixo representa 28% do total do *corpus* da pesquisa. É composto pelas classes 4 - “Didática e Mediação Pedagógica na EaD” e; 6 - “Funções da Coordenação Pedagógica na DEaD”.

A convergência das classes deste eixo está na natureza dos conteúdos abordados, pois convergem para o trabalho realizado pela equipe da coordenação pedagógica da DEaD constituída pela coordenadora pedagógica e orientadores de ensino e aprendizagem.

A divergência está na percepção do trabalho docente, pois enquanto uma classe trata dos docentes a outra traz o envolvimento dos demais integrantes da equipe multidisciplinar da DEaD.

Na Classe 4, denominada - Didática e Mediação Pedagógica na EaD – estão reunidas as falas dos participantes com relação às questões pedagógicas referentes à **didática e à mediação pedagógica**. Nesta classe, as palavras que mais aparecem entre as falas dos participantes do estudo são: conhecimento, busca, aluno, professor, metodologia, fórum, ensino-aprendizagem, objetivo e *feedback*.

Ao analisarmos as falas, destaca-se a preocupação com a questão metodológica para atender às demandas específicas da EaD:

*Eu acho que precisa de metodologias específicas. Primeiro porque não é fácil a gente manter a disciplina do aluno. Pra que a gente possa manter a disciplina do aluno a gente precisa apresentar para ele uma inovação através da metodologia [...]. (Participante 3 – SFEaD)*

*A metodologia tem que ser diferente e essa metodologia é o que faz com que o aluno fique na plataforma de forma que o aluno não evada do curso [...] então, o método que está sendo utilizado é o que vai provocar esse empenho no seu desenvolvimento [...]. (Participante 5 – SFEaD).*

*Sim, ela necessita de metodologias diferentes. Bom, a gente opera numa modalidade em que os sujeitos, os atores envolvidos no processo estão separados fisicamente. E especialmente e temporalmente, muitas vezes. [...]. (Participante 4 – CFEaD).*

Libâneo (1994) conceitua metodologia como “o estudo dos métodos e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos.” (p.53). A questão metodológica na educação é compreendida, estudada e organizada pela didática. Masetto (1994) conceitua a didática como “a reflexão sistemática sobre o processo de ensino-aprendizagem que acontece na escola e na aula, buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica” (p. 13). Como o principal campo de estudos da pedagogia, a didática descreve e explica as relações existentes entre ensino e aprendizagem, investigando os fatores que os definem; ela indica princípios, situações e meios de orientação do ensino com vistas à aprendizagem (Libâneo, 1994).

Embora Libâneo (1994) faça uma análise separada do ensino e da aprendizagem, apenas por uma questão metodológica para uma melhor compreensão da dinâmica do processo, para o autor, o ensino que se constitui o objeto de estudo da didática e é inseparável da aprendizagem, pois ele afirma que “a tarefa principal do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, através do processo de ensino. Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo” (p.81).

Ao discorrer sobre metodologia de ensino em sua obra exclusivamente dedicada ao estudo da didática, o autor enfatiza que os métodos de ensino não se limitam a procedimentos e técnicas, mas revelam uma concepção de sociedade e conhecimento humano. Nesse sentido, para além de conhecer os procedimentos e os instrumentos metodológicos, é necessário que o professor da EaD compreenda a concepção epistemológica sob a qual está fundamentado o projeto de educação do curso.

A opção epistemológica é que norteará também toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. A organização em disciplina, módulo, tema, área, reflete a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto. A compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de tutor, de estudante, de professor, enfim, devem ter coerência com a opção teóricometodológica definida no projeto pedagógico. (MEC, 2007, p. 8)

A partir dessa afirmativa entendemos que as metodologias devem estar coerentes com a concepção pedagógica presente no projeto do curso, já que elas se configuram como instrumentos para a concretização desse projeto. Como ressalta Libâneo (2010), a definição mais simplória de “método” é o de “caminho para atingir um determinado objetivo”. Portanto, a concepção pedagógica é fundamental para estabelecer a relação entre os fins e os meios do processo educativo que se pretende desenvolver.

Valda e Sales(2005), ressaltam que a concepção pedagógica a ser escolhida como referencial para EaD deve priorizar os aspectos relacionados à interação, interatividade e à aprendizagem colaborativa, considerando que, de maneira geral, o processo de aprendizagem deve ser construído de forma sintonizada com o desenvolvimento humano.

A concepção pedagógica que fundamenta os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos ofertados da DEaD é a pedagogia histórico-crítica, como verificado nos arquivos digitais dos PPC da DEaD. Sobre essa concepção, Saviani (2013) reforça que para ela a educação é uma atividade especificamente humana e para que possamos compreendê-la, devemos compreender a natureza dos seres humanos que perpassa essencialmente pelo trabalho como atividade que os diferencia dos outros animais.

Gasparin (2012), ao propor uma didática para a pedagogia histórico-crítica, afirma que o trabalho do professor está revestido de ações intencionais no sentido de conduzir os alunos às reflexões sobre os conceitos que estão sendo apresentados. Em termos metodológicos, portanto, a função do professor, na perspectiva pedagógica histórico-crítica, consiste em apresentar, explicitar, demonstrar os conteúdos científicos construídos social e historicamente, sendo a prática do ensino um processo dialético no qual o professor parte sempre do aluno, dos conceitos cotidianos, do empírico ascendendo ao abstrato até chegar ao pensamento concreto.

Essa metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do

conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. A nova metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ela dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar. (Gasparin, 2012, p. 5).

Considerando que é a concepção pedagógica que norteia as práticas metodológicas no desenvolvimento de um curso a distância, inferimos, a partir nas verbalizações dos participantes da equipe diretiva da DEaD, que 2 (dois) afirmaram ter conhecimento sobre qual é a concepção pedagógica que fundamenta os PPC da DEaD. No entanto, mesmo esses declararam que possuem um conhecimento superficial.

*Eu sei um pouco. O que eu sei sobre ela é que a pedagogia histórico-crítica traz a prática social do aluno juntamente com o conteúdo e as duas coisas estão interligadas para poder alcançar o objetivo que é o processo de ensino-aprendizagem e a transformação da realidade. (Participante 1 – CFEaD).*

*Não, não lembro agora pela classificação. Assim é... pedagogia histórico-crítica? Posso conhecer, mas não sabia que tinha essa denominação. (Participante 2 – CFEaD).*

Inferimos disso que tanto o desconhecimento quanto o conhecimento superficial sobre a concepção pedagógica norteadora dos PPC da EaD pode dificultar a concretização dos propósitos educacionais estabelecidos para os cursos, uma vez que não é possível analisar se as estratégias metodológicas estão coerentes a essa concepção e se caminham em direção aos propósitos definidos no PPC.

Esse fato pode, ainda, interferir no trabalho da equipe multidisciplinar, pois uma das atribuições do OEA é “participar da elaboração de propostas e orientações pedagógicas junto à coordenação de curso” (ver Quadro 6). Assim, inferimos que a falta e/ou pouco conhecimento acerca da concepção pedagógica que norteia as práticas pedagógicas no desenvolvimento dos cursos da DEaD pode ocasionar conflitos de natureza conceitual na construção das propostas metodológicas, restringindo o trabalho pedagógico do OEA.

Outro aspecto levantado nas falas desta classe foi acerca da mediação pedagógica. Masetto (2000) afirma que a mediação pedagógica pode ser entendida como:

A atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (p. 144-145)

A mediação pedagógica, portanto, tem como foco as atitudes do professor no contexto educativo, com vistas a conduzir o estudante no seu processo de aprendizagem, de forma dinâmica fazendo com que o estudante interaja com o conteúdo por meio de interações com o professor, com seus colegas, partindo da sua realidade e também interferindo nela.

Assim, ressalta-se a preocupação com o aspecto da mediação na EaD na seguinte fala:

*O professor, por mais que ele use a tecnologia no presencial, ali ele vai estar presente e pode estar direcionando. No ensino a distância, não! Ele vai dar a atividade, mas ele não está ali presencialmente para saber se realmente o aluno tá fazendo o que ele tá pedindo né? Ele não tá trabalhando ali junto com o aluno [...], por exemplo, quando um professor ele elabora um fórum, dependendo do público-alvo e dependendo da pergunta que ele coloca no fórum, aquilo ali fica muito técnico. Então, às vezes, o aluno não vai entender, conseqüentemente, ele não vai participar. (Participante 1 –CFEaD).*

Portanto, existe uma preocupação da DEaD para além da questão metodológica, pois, a mediação pedagógica tem papel fundamental para que o estudante se sinta motivado e interessado na busca do conhecimento.

Scherre e Galvão (2011) apontam que existe uma relação de complementariedade, colaboração, participação e integração entre a didática e a mediação. Para essas autoras, a didática apresenta um caráter mais teórico e reflexivo sobre a prática pedagógica, enquanto que a mediação pedagógica assume um viés mais empírico, mais metodológico. É importante ressaltar que “tanto a didática quanto a mediação pedagógica não se limitam ao contexto e relações entre educandos e educador, ambas se relacionam, influenciam e são influenciadas por outros agentes do contexto educacional, como a gestão [...] e os demais atores institucionais [...]” (p.273).

A mediação pedagógica apresenta características. As principais são descritas Masetto (2000), a saber:

Dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias.(p. 145-146)

Observando essas características, inferimos que a mediação pedagógica consiste em uma base que se constrói a partir de um constante diálogo, no qual o professor está

despido da posição de dono do conhecimento e passa a adotar uma postura de orientador e incentivador do aluno na busca pelo conhecimento. Essa perspectiva sobre a mediação pedagógica é percebida no contexto da DEaD, como podemos observar na fala a seguir:

*O professor ele é um orientador. Ele é o mediador, na verdade, ele não é mais aquele detentor do saber. É uma via de mão dupla. O professor ele passa a experiência que ele tem o conhecimento que ele tem, mas ele também recebe essa experiência e esse conhecimento que o aluno traz também, com as novas tecnologias. Tem uma nova forma de pesquisar, tá muito mais acessível [...]. (Participante 1 – CFEaD).*

Este discurso é coerente ao que afirma Silva (2003), que o professor “de mero transmissor de saberes, “parceiro” ou “conselheiro”, ele torna-se um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, enfim, agenciador da construção do conhecimento na experiência viva da sala de aula” (p. 267).

Um das falas sobre esse aspecto retrata que existe uma relação educacional entre professor e aluno muito própria da EaD que, na opinião dos participantes, é diferente do presencial em razão da separação espacial e, por vezes, temporal. Assim, surgem alguns questionamentos sobre a postura do professor diante desse contexto.

*[...] esse feedback do olhar corporal, que é próprio do presencial, ele não existe com a mesma característica na educação a distância. Então, como é que a gente preenche esse espaço? Na educação a distância, como é que um professor-mediador sabe que o aluno está entendendo? Sabe se a turma tá construindo conteúdo, desenvolvendo competências e habilidades necessárias para aquele componente? [...]. (Participante 4 – CFEaD).*

Moore e Silva (2002) denominam essa relação entre professor e aluno na EaD, de distância transacional. A teoria da distância transacional tem origem em Dewey, ao descrever sobre o conceito de transação como a relação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento em um determinado contexto. Na EaD esse contexto consiste na separação física entre professor e aluno. Para Moore e Silva (2002), essa separação provoca padrões especiais de comportamento que afetam profundamente, tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Assim, ocorre o surgimento de um espaço psicológico e comunicacional que precisa ser transposto, pois ele se constitui um espaço de potenciais mal-entendidos na relação entre o professor e aluno. Esse espaço psicológico e comunicacional Moore e Silva (2002) chamam de distância transacional que, na visão de Maia e Mattar (2007), é uma distância estabelecida de acordo com as relações pedagógicas e psicológicas desenvolvidas e, dentre as variáveis dessas relações, encontra-se a interação entre alunos e professores. Nesse sentido, para esses os autores, “quanto maior é a interação entre os participantes de um processo de ensino e aprendizagem, menor é a distância transacional” (p. 15).

No entanto, na concepção de Moore e Silva (2002), nem sempre uma interação pode interferir positivamente no processo de aprendizagem, caracterizando o diálogo educacional como ferramenta de aproximação pedagógica entre professor e aluno.

Os conceitos de diálogo e interação são muito parecidos e, de fato são por vezes usados como sinônimos. No entanto, uma distinção importante pode ser feita. O termo "diálogo" é usado aqui para descrever uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte. Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. Pode haver interações negativas ou neutras; o termo "diálogo" é reservado para interações positivas, onde o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas. O diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno. (Moore & Silva, 2002, p.3)

Nem sempre as interações que ocorrem entre os indivíduos se constituem como diálogos. Para que uma interação se caracterize em forma de diálogo é necessário que ela tenha intencionalidade. No caso do diálogo educacional precisa haver uma intenção para a aprendizagem do estudante. Portanto, inferimos que interações negativas ou que não direcionam a aprendizagem do estudante não podem ser considerados como diálogo educacional.

Mugnol (2016) afirma que os sistemas de comunicação nos cursos a distância precisam superar grandes desafios, entre os quais, a melhoria dos processos de interação e acompanhamento dos alunos e a superação do risco da educação a distância ser reduzida às tecnologias educacionais. O autor defende que a simples utilização de modernas tecnologias nos processos educativos ocasiona a mecanização do ensino desvinculando a prática educativa da realidade social e dos objetivos e fins da educação.

Essa percepção sobre a importância da mediação pedagógica em EaD, por meio de um diálogo educacional que tem um fim nos propósitos de aprendizagem é presente nas falas dos participantes da pesquisa:

*Na modalidade EaD, a figura do professor ela muda, porém, ela não deixa de existir, ela só vai estar atrelada às tecnologias, certo? [...] na modalidade EaD a metodologia adotada tem que ser a do professor comunicativo, do professor interativo, do professor criativo, que venha indagar mais seu aluno [...]. (Participante 1 – CFEaD).*

*É porque assim... A gente tem que suprir essa ausência do presencial deixando os materiais e as metodologias mais claras para o aluno e fazer com que ele entenda que são importantes para a formação dele [...]. (Participante 2 – CFEaD).*

*Eu fico preocupada, às vezes, com essa questão da metodologia da gente cair no equívoco de uma mera transposição do que a gente faz no presencial e achar que a gente pode fazer da mesma forma com a EaD. (Participante 3 – SFEaD)*

Por fim, a ação mediadora do professor é utilizar-se de instrumentos metodológicos e de recursos tecnológicos que possibilitem a relação entre os conhecimentos científicos e os cotidianos, uma vez que a mediação somente acontece à medida que o professor conhece tanto os conhecimentos científicos quanto os do cotidiano dos estudantes.

Na Classe 6, denominada - Funções da Coordenação Pedagógica na DEaD - situada no Eixo B, revela a concepção de coordenação pedagógica e como essa função vem sendo desempenhadas no âmbito da DEaD. As palavras mais expressivas que compõem essa classe são: desejo, alcance, equipe, possibilidade, articulação, informações, reunião, coordenação pedagógica, etc.

A construção histórica da coordenação pedagógica anteriormente apresentada neste estudo dá suporte às análises desta classe e reafirma que essa função passa por um momento de construção, reafirmação profissional, reinventando suas atividades diante dos novos desafios da sociedade contemporânea.

Para os participantes da pesquisa um dos aspectos relevantes atribuídos à coordenação pedagógica é sua contribuição para a permanência do estudante por meio da elaboração de estratégias direcionadas aos diversos aspectos de um curso a distância que vão desde a elaboração do PPC até o material didático, as tecnologias, a abordagem dos conteúdos e o desenvolvimento do curso.

*O trabalho da coordenação pedagógica é justamente criar estratégias para não deixar que o aluno evada ou desista de um curso ou se desestimule [...] Tem também o olhar pedagógico sobre o material didático, sobre as tecnologias, a produção do conteúdo, o andamento do curso, o PPC [...]. (Participante 1 – CFEaD).*

Além disso, destaca-se o perfil do profissional que deverá da função de coordenação pedagógica, na modalidade EaD:

*Não tem como eu ter um grupo de coordenação pedagógica com pessoas que não dominem a educação a distância, que não dominem as ferramentas utilizadas na EaD. É muito diferente! Não adianta eu pegar uma coordenação pedagógica com profissionais que não sabem o que é um fórum, que não sabem o que é um chat, que não sabem o que é um questionário on-line. Então, é que é muito diferente [...]. (Participante 1 – CFEaD).*

Essa concepção está coerente com o que Cocco (2015) afirma sobre a EaD exigir recursos humanos que atendam as novas demandas educativas, que geram muitas vezes controvérsias e incertezas para quem participa do processo educativo. Essa exigência acontece em razão das particularidades da proposta da EaD, em suas metodologias, nos recursos de comunicação, no design do curso e nos arranjos administrativos (Moore & Kearsley, 2008).

Em relação às especificidades da EaD e seus reflexo no trabalho da coordenação pedagógica:

*Eu vejo que é a coordenação pedagógica que vai alinhar a forma como o curso vai acontecer pedagogicamente. Quais as ações que vão ser executadas, o que não muda muito de um curso presencial. O que vai mudar é o modo de execução, porque é justamente outra modalidade, então, é um modo diferente de fazer [...]. (Participante 3 – SFEaD).*

Aqui o participante demonstra compreender que a natureza das ações da coordenação pedagógica são as mesmas, tanto na modalidade presencial quanto na EaD, mas que em razão das especificidades da EaD, a maneira como essas ações são executadas é que deve ser diferentes, em consonância com as necessidades e demandas específicas da EaD. Essa concepção coaduna, também, com o que apresentam Silva & Silva (2009) sobre a necessidade de uma nova configuração da coordenação pedagógica para a EaD, considerando a natureza multidisciplinar e flexível dessa modalidade.

Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que a coordenação pedagógica, por meio das suas funções essenciais, tem como finalidade principal a integração das ações educacionais com vistas ao alcance dos propósitos da educação. Isso é reafirmado na fala a seguir.

*A coordenação pedagógica vai unir as equipes. Vai fazer as ações que o curso pedagogicamente precisa, como material, roteiro das disciplinas, acompanhamento das disciplinas. (Participante 5 – SFEaD)*

Portanto, quanto à concepção de coordenação pedagógica na DEaD existe um consenso que **o trabalho da coordenação pedagógica é de natureza coletiva e colaborativa em parceria com os demais profissionais que compõem a equipe multidisciplinar tendo em vista contribuir para a qualidade educacional.** Essa concepção é coerente ao que propõem Placco, Almeida e Souza (2011), bem como Silva & Silva(2009).

Sobre as funções da coordenação pedagógica, Placco & Almeida (2009) compreendem a função articuladora como a primordial por ser ela responsável pela integração de todos os atores que participam do contexto educativo, que visa à concretização de um projeto escolar. A função articuladora é, portanto, essencial para que a proposta pedagógica da EaD aconteça de maneira satisfatória alcançando suas finalidades educacionais.

Sobre a função articuladora da coordenação pedagógica na DEaD os participantes da pesquisa afirmam:

*A função articuladora acontece, mas acontece pouco. Eu acho que ela tinha que acontecer mais entendeu? Eu acho que ela tá acontecendo, mas apenas no grupo da coordenação pedagógica. Eu acho que tinha que ser entre todos, somos uma equipe só: coordenadores de curso, tecnológico, OEA, é... diretoria de ensino né? Somos um só então acho que tinha que estar mais unido e eu não vejo essa articulação. Eu vejo semi-grupos. Acho que existe um pouco de resistência com relação ao pedagógico e acho que com isso tem trazido a desmotivação da equipe da coordenação pedagógica. (Participante 1 – CFEaD).*

*Eu acho que o principal problema é essa falta de articulação[...]. (Participante 2 – CFEaD).*

*A coordenação pedagógica precisa estar muito presente para conseguir fazer essa articulação. Talvez por isso que a gente não consiga. Eu acho que de uma forma ainda bem incipiente [...]. (Participante 3 – SFEaD).*

*Nós temos o coletivo dos OEA, mas isso não reflete o coletivo da DEaD. Então, essa função para mim tá fora. Não tem como existir dentro desse organograma, não existe uma integração e o organograma da DEaD tá pensando realmente para ficar cada um dentro da sua caixinha, da sua ilha.[...]nunca teve reunião entre os OEA e coordenadores de curso, todos juntos, por exemplo, é sempre a caixinha[...]. (Participante 7- CFEaD).*

Assim, inferimos que a **função articuladora** da coordenação pedagógica é **incipiente e/ou inexistente**, no âmbito da DEaD. Dado o caráter primordial dessa função, bem como sua natureza integradora, acentuam-se os possíveis comprometimentos nas demais funções acarretando prejuízos pedagógicos.

Em relação à **função formadora**, há consenso de que essa função é **bem desempenhada** pela coordenação pedagógica.

*Da capacitação para os professores, sim. Eu acho que temos alcançado os objetivos, né? Acho que eles têm entendido o processo, porque muitos chegam aqui e não sabem de nada. Não sabem como funciona, então, eu acho que essa função formadora tem acontecido e tem sido bem positiva. Se você me perguntar qual é a que tem sido mais positiva, eu falo que é a função formadora. (Participante 1 – CFEaD).*

*A parte da formação, a gente faz vários cursos tentando fazer com que o professor que vem de fora que ele entenda o que é educação a distância. Que entendam quais são os nossos processos, que ele entenda como é que o nosso ambiente virtual está posto [...] tem tido sim essa função formadora aqui. (Participante 5 – SFEaD).*

Para Filatro (2008), as especificidades da EaD pressupõe formas de aprender e ensinar diferentes das que são empregadas na modalidade de educação presencial. Portanto, a função formadora tem um papel fundante no processo de desenvolvimento de competências junto ao professor que atua na EaD.

*Função formadora, essa aqui eu acho que a gente consegue atuar de forma mais próxima. Atividade de formação dos professores a gente faz com vistas ao aprofundamento na sua área específica, bem como nos aspectos pedagógicos, de forma que a prática docente aconteça alinhada aos objetivos. Isso aqui a gente faz! (Participante 7 – CFEaD).*

Também foi considerada a necessidade da função formadora não se limitar à formação dos professores, mas também aos coordenadores de curso.

*Tinha que ter uma ação da coordenação pedagógica com os coordenadores de curso. Capacitando esses coordenadores para dar embasamento porque a gente chega lá pra fazer uma reunião de alinhamento, mas... talvez, sem os elementos trazidos pela coordenação pedagógica. Eu acho que isso seria importante para que a gente conseguisse alcançar. Precisamos de uma capacitação pedagógica para haver um melhor alinhamento [...] eu não acho que tem que ser um curso de formação e pronto, eu acho que tem que ser um curso de formação para dar*

*aquele primeiro sabe... porque acho que os coordenadores de curso nunca receberam nenhum embasamento teórico e prático da coordenação pedagógica. (Participante 3 – SFaD).*

Sobre esse aspecto, Maria e Silva(2010), apontam que,

Vários entraves enfrentados por diferentes instituições de ensino que trabalham com Educação a Distância são reflexos da formação precária dos profissionais que atuam nas equipes multidisciplinares dos cursos a distância. Em geral, tais profissionais têm pouca ou nenhuma experiência com as diretrizes de planejamento, gestão, ensino, produção de materiais didáticos e execução de cursos nesta modalidade de ensino. (p.3).

Para Nóvoa (2002), a formação continuada “deve contribuir para mudança educacional e para a definição da profissão do docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (p. 38).

Outro aspecto relevante na fala dos participantes da pesquisa diz respeito à perspectiva de uma **formação continuada** indo além de eventos de formação, em locais e momentos pré-determinados.

*Eu acredito que a formação continuada ela não necessariamente precisa ter um espaço formalizado em que os professores vão para aquele determinado lugar e façam uma formação. A formação, na minha perspectiva, pode acontecer em múltiplos lugares. Então, quando o pedagogo faz uma intervenção, quando ele entra na plataforma e percebe um professor ele vai lá e faz intervenção: olha que você acha de fazer assim [...] então, acho que a formação inicial ela é de competência da diretoria, das equipes que trabalham na diretoria, mas a formação continuada são intervenções realizadas no âmbito da coordenação de curso e da pedagogia. (Participante 4 – CFEd).*

Podemos, portanto, inferir que a função formadora no âmbito da coordenação pedagógica da DEEd é desempenhada ao longo de todo o percurso do desenvolvimento de um curso. Esse entendimento vai ao encontro com o que propõe Nóvoa (2002) ao considerar que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p.39).

Por fim, sobre a **função transformadora** foram identificadas **percepções contraditórias**. De um lado há depoimentos que entendem que essa função é efetivamente desempenhada pela coordenação pedagógica:

*Sim, tem muita transformação. Aí eu digo porque quando eu entrei aqui eu atuei como tutora de um curso que era para os profissionais de educação, uma capacitação. E ali foi elaborado um plano de curso que não viu como era o público alvo então já começou daí. Como que você elabora um plano se você não conhece o público alvo. Então tinham muitos alunos que não sabiam nem ligar o computador e iam fazer um curso a distância e você não tinha com quem conversar, você não tinha com quem dialogar a não ser com seu outro colega que era tutor que estava com outra turma, mas você não tinha esse momento de reflexão, entendeu. Tem agora na coordenação pedagógica que eu chego ali [...]vamos pensar nas estratégias daquilo ali porque que se evadiu, mas porque*

*poxa, que ele evadiu? Será que foi o método que foi utilizado? Será que é linguagem? Será que a plataforma está muito poluída? Então, nas reuniões são feitos esses levantamentos. E através desses levantamentos agente propõe estratégias para poder melhorar. Ou então continuar com as que deram certo. Então, esse momento tem dado certo que era o que não acontecia quando não existia a coordenação pedagógica, era só o coordenador decurso. (Participante 1 – CFEaD)*

Aqui o espaço da coordenação pedagógica é visto como momento de reflexão dos problemas enfrentados, um espaço de discussão sobre o trabalho realizado tendo vista a melhoria da qualidade dos cursos ofertados pela DEaD.

Por outro lado, há uma percepção de que essa transformação não ultrapassa o espaço da coordenação pedagógica, não reverbera entre os demais integrantes da equipe multidisciplinar e nos trabalhos por ela realizados.

*Só tem um detalhe dessa função transformadora: nós buscamos isso certo? Tanto é que a metade da nossa reunião é um espaço de reflexão, mas é endógena a nossa transformação. A gente busca isso, inclusive a metade dos nossos problemas hoje se deve porque a gente não fica quieto[...] vamos colocar o dedo na água só que não reverbera [...] o nosso espaço acaba sendo até mais uma terapia entre agente. (Participante 7 – CFEaD).*

A função transformadora<sup>8</sup> é fortemente relacionada à função formadora, o que nos faz inferir que essas reflexões que acontecem no âmbito da coordenação pedagógica deveriam se concretizar no processo de formação continuada que, acontece ao logo de todo o curso a distância e não apenas em eventos de capacitação.

Por quais razões essa função transformadora da coordenação pedagógica não está sendo amplamente implementada na DEaD? Quais os fatores que a impedem? Uma das falas nos aponta indícios para responder a essas questões:

*Isso não é objetivo da DEaD do IFB hoje, porque se fosse, nós todos trabalharíamos aqui o dia todo, todos os dias. E menos ainda é... eu percebo que isso aqui é de propósito, que não é assim entendeu? Não é para ser assim não é para a gente ficar articulando grande coisa. (Participante 7 – CFEaD).*

Inferimos que um dos aspectos que limitam o desempenho dessa função no âmbito da DEaD esteja relacionada ao processo de institucionalização da EaD no IFB, pois no modelo de oferta de cursos por fomento, não há a previsão de lotação efetiva de servidores para compor a equipe da coordenação pedagógica na DEaD. Essa situação acaba por prejudicar a articulação dos profissionais que trabalham em momentos e espaços diferentes.

#### **4.3. Eixo C – Percepções do OEA sobre o seu papel na DEaD.**

Os discursos que compõem a base de análise do Eixo C nos permitem compreender as percepções que o OEA possui a respeito do papel que desempenha no âmbito da DEaD. Como parâmetro comparativo para esta análise, tomaremos como base o Quadro 6 que

---

<sup>8</sup> Ver Quadro 6.

relaciona as atribuições do OEA constantes no Edital nº 45/2016 (IFB, 2016) e as atividades previstas no mapeamento de processos da DEaD.

Este eixo é composto pela Classe 1, representativa de 22% do total do *corpus* da pesquisa. As palavras mais evidenciadas são: questão, pergunta, prova, validação, profissionais, relação, desenho e função. Dentre as falas agrupadas pelo Alceste para neste eixo/classe, apenas uma não se relaciona a um OEA. Podemos afirmar, portanto, que esta categoria trata-se de discursos predominantemente dos OEA.

A função do OEA foi criada a partir de uma preocupação com a qualidade pedagógica dos cursos ofertados pela DEaD. Esse profissional foi contratado para desenvolver um trabalho pedagógico de planejamento, orientação e acompanhamento dos cursos a distância, além de ser responsável pela formação continuada dos professores no âmbito da DEaD.

*Eu assumi o papel de OEA aqui no IFB porque eu imaginava durante o exercer da função ser pedagógica mesmo, trabalhar pedagogicamente, mas quando me põe para validar o material estritamente técnico que realmente o expert no assunto não deu nenhum parecer, que fica só pra você a responsabilidade de validar aquilo, anula de alguma maneira. Eu não sei até que ponto eu me sinto mais um designer instrucional do que propriamente como pedagoga. (Participante 7- CFEaD)*

*Quem defendeu a ideia de OEA não é quem tá à frente hoje, porque quem tá à frente hoje quer um especialista da área, que saiba designer instrucional, é isso que eles querem, é um técnico que entenda da área, que saiba, que tem esse olhar pedagógico que não é tão pedagógico, um designer instrucional, porque ele entende a linha de montagem fordista. Na verdade, ele até tem um olhar pedagógico, mas quando nós fomos selecionados essa não era a ideia, então, nós não somos essas pessoas, nós somos outras pessoas. (Participante 7 - CFEaD)*

Na percepção desses OEA, o papel que eles vêm desempenhando na DEaD não está coerente à concepção inicial proposta ao assumirem a função. Assim, inferimos que, na percepção dos OEA, a gestão atual da DEaD deseja um profissional com formação em Designer Instrucional (DI), no entanto, ressaltamos que, essa formação não foi requerida como condição mínima no processo seletivo para ocupar a função de OEA, mas sim foi requerida como a formação em Pedagogia.

A questão levantada nos discursos transcritos diz respeito ao conflito entre duas profissões necessárias à modalidade EaD: o Designer Instrucional (DI) e o Pedagogo. Nesse sentido, é importante distinguir essas profissões, seus propósitos, perfis profissionais e campo de atuação.

Para Libâneo (2010):

Pedagogo é o profissional que trabalha em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista

objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (p.33).

O DI é o profissional “responsável por projetar soluções para problemas educacionais específicos”. (Filatro, 2008. p. 9). A profissão teve origem na época da Segunda Guerra Mundial quando surgiu a necessidade de treinar milhares de soldados para o uso de equipamentos bélicos sofisticados, que exigiam um considerável nível de controle e perícia. Assim, foram convocados psicólogos e educadores para cumprirem esse desafio.

O DI tem como função:

Implementar, avaliar, coordenar e planejar o desenvolvimento de projetos sejam eles pedagógicos, sejam eles organizacionais tanto nas modalidades de ensino presencial, a distância como na modalidade de ensino presencial conectado. Aplicam-se técnicas e metodologias que agregam a utilização de tecnologias no ambiente virtual de aprendizagem. Sua atuação não está vinculada apenas ao ambiente acadêmico, podendo atuar em RHs, Empresas de Treinamentos, Universidades Corporativas, Bancos entre outros. O principal objetivo é o de proporcionar a tradução entre o conteúdo desenvolvido e ministrado pelo professor até o processo de interação entre o conteúdo e o conhecimento a ser adquirido pelo aluno. Através de ferramentas e recursos interativos, o Designer Instrucional buscará adaptar o conteúdo teórico de forma síncrona e assíncrona promovendo a aprendizagem por meio do auxílio de ferramentas colaborativas. (CBO, M. T.E. Brasil, 2013).

O Quadro 9 apresenta as competências do pedagogo, bem como as competências do DI, tendo em vista o estabelecimento de uma comparação entre ambas

Quadro 9 – O Pedagogo e o Designer Instrucional

Competências do Pedagogo		Competências do Designer Instrucional	
Campo de trabalho	Atuação profissional	Campo de trabalho	Atuação profissional
Educação em geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;</li> <li>- Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;</li> <li>- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;</li> <li>- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos,</li> </ul>	Fundamentos da Profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar-se efetivamente, por meio visual, oral e escrito.</li> <li>- Aplicar pesquisa e melhorar habilidades.</li> <li>- Atualizar habilidades básicas de pesquisa em projetos de design instrucional.</li> <li>- Identificar e resolver problemas éticos e legais que surjam no trabalho de design instrucional.</li> </ul>

	<p>demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;</li> <li>-Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;</li> <li>-Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;</li> <li>-Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.</li> </ul>	
<p>Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;</li> <li>- Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.</li> </ul>	<p>Planejamento e análise</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conduzir um levantamento de necessidades.</li> <li>- Projetar um currículo ou programa.</li> <li>- Selecionar e usar uma variedade de técnicas.</li> <li>- Identificar e descrever as características da população-alvo.</li> <li>- Analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seus usos comuns em um ambiente instrucional.</li> <li>- Refletir sobre elementos de uma situação antes de finalizar soluções e estratégias de design.</li> </ul>
<p>Atividades de Gestão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;</li> <li>- Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;</li> <li>- Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;</li> <li>- Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando</li> </ul>	<p>Design e desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar, modificar ou criar um modelo apropriado de um design e desenvolvimento para determinado projeto.</li> <li>- Selecionar e usar uma variedade de técnicas para definir e encadear o conteúdo e as estratégias instrucionais.</li> <li>- Selecionar ou modificar materiais instrucionais existentes.</li> <li>-Desenvolver materiais instrucionais.</li> <li>- Projetar uma solução educacional que se adapte a diversos perfis de alunos ou grupo de alunos.</li> <li>- Avaliar a instrução e seu</li> </ul>

	projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.		impacto.
Pesquisa acadêmica	- Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.	Implementação e gestão	- Planejar e gerenciar projetos de design instrucional. - Promover colaboração, parcerias e relacionamentos entre participantes de um projeto de design. - Aplicar habilidades de gestão de projetos ao design instrucional. - Projetar sistemas de gestão da instrução. - Implementar eficazmente produtos e programas.

Fonte: Filatro (2008, p. 10); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. (CNE, 2006)

No Quadro 9 pode-se perceber a distinção do campo de atuação pedagogo e do DI. O perfil do pedagogo apresenta competências abrangentes no que concerne aos aspectos de formação integral do indivíduo, envolvendo desde os aspectos sociais, culturais, étnico-raciais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros, que permeiam o processo educacional do ser humano em uma determinada sociedade. Infere-se, portanto, que o trabalho do pedagogo está relacionado ao processo de formação humana integral por meio da articulação entre fins e meios de uma determinada ação educativa intencional.

A atuação do pedagogo pode se dar tanto em espaços escolares quanto não escolares; em todos os níveis e modalidades da educação básica (em especial a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental). Além das atividades de docência, o pedagogo atua em atividades de gestão: escolar, de projetos educacionais, nos diversos espaços nos quais se desenvolvem atividades educativas. A pesquisa acadêmica e a produção científica também fazem parte do campo de atuação do pedagogo em diversas frentes que envolvem o processo educativo. Isso desde o planejamento, implementação, desenvolvimento e avaliação de atividades relacionadas ao trabalho pedagógico e processos educativos.

Já no que concerne ao campo de trabalho do DI, observamos que este profissional tem um perfil de atuação mais técnico, com foco no desenho/desenvolvimento de estratégias para o processo de ensino (instrução/instrucional), atividade que tem estreita relação com o campo da didática. O profissional de DI dedica-se ao desenvolvimento de produtos e soluções educacionais com foco na instrução, valendo-se de recursos tecnológicos para a educação de jovens e adultos, tanto no campo acadêmico quanto em espaços corporativos. No campo da gestão, atua no desenvolvimento de soluções educacionais para situações

específicas de planejamento, implementação, desenvolvimento e acompanhamento de projetos e programas, incluindo a produção de conteúdos instrucionais.

Infere-se, portanto, que as atividades desses profissionais ora apresentam pontos em comum e ora se complementam em determinados aspectos da atuação. Além disso, ambos são importantes na composição de uma equipe multidisciplinar de EaD, mas são papéis diferentes, ocupados por profissionais com formações distintas.

Clementino (2005) aponta que o DI e o coordenador pedagógico compõem a equipe multidisciplinar da EaD e menciona que esse último tenha formação expressiva em Educação. Porém, não se refere diretamente ao pedagogo.

O autor ressalta que uma das causas de deficiências na oferta de cursos a distância consiste na ausência de profissionais que saibam lidar não só com tecnologias, mas também terem conhecimentos pedagógicos.

Com base nas atribuições previstas para OEA é possível afirmar que o perfil profissional proposto caracteriza-se como uma atividade intrinsecamente pedagógica.

Inferimos que ainda falta haja clareza, por parte dos demais membros da equipe multidisciplinar da DEaD, sobre o papel do OEA.

*Quando o coordenador de curso entra, ele não sabe mais quem é você, começa inclusive a cobrar coisa que não é sua função ou te ignora, aí começa a ver que ao invés de ter uma aproximação começa a ter um distanciamento, um estranhamento. (Participante 7 - CFEaD)*

Além disso, destaca-se a falta de apoio do profissional com conhecimento específico na área do curso técnico em oferta que, juntamente com o OEA, tem a competência para avaliar e validar os materiais e as atividades avaliativas do curso. No caso da DEaD esse profissional é o coordenador de curso.

*A princípio, foi se pensando em uma figura para dar um suporte. Ele seria esse 'expert' no assunto, faria um segundo olhar técnico sobre a questão. Só que o que é que acontece: ele está preocupado na contratação, quando está, né? Sim! Está preocupado com as contratações, com as questões burocráticas e quando a gente pede socorro fala: ah, tipo... se vira! Porque o papel do pedagogo é esse então, assim... A gente acaba misturando os papéis, fazendo o papel do coordenador de curso e aí quando a bomba estoura a culpa é do OEA. (Participante 7 - CFEaD)*

A fala anterior reforça a inferência acerca da falta de clareza do papel do OEA, fazendo com que o coordenador de curso não assuma algumas de suas responsabilidades pedagógicas e priorizando atividades burocráticas. Tal situação possivelmente tem gerado problemas de natureza relacional, conflituosa e desmotivação da equipe de OEA, conforme as falas a seguir.

*Eu me sinto técnica. Eu faço uma leitura do material hoje, uma leitura técnica, por que eu faço a leitura, dou um parecer. Se esse parecer vai ser acatado ou não, está fora da minha alçada, entendeu? Então, se eu tenho um problema eu*

*remeto à coordenação e pronto. Eu sou uma técnica aqui. (Participante 7 - CFEaD)*

*Eu comecei muito certinho com a questão do fórum, fazendo relatório de fórum etc., quantas vezes entraram e tal. Só que com o passar do tempo eu fui percebendo que aquilo não tinha eco. Era algo que me consumia tempo fazer esse relatório e que ficava dentro da formalidade e parava na coordenação. (Participante 7 - CFEaD)*

Infere-se que o OEA tem clareza do seu papel e procura desenvolvê-lo de acordo com as suas atribuições. Porém, há um sentimento de desvalorização do trabalho pedagógico realizado.

*Parece que seu papel não está validado. Tua função não tá validada [...] Qual é a visão de OEA de fato? Não é do papel que se tem porque se for realmente um técnico em pedagogia é uma coisa, mas realmente um de fazer pedagógico [...]. (Participante 7 - CFEaD).*

Finalmente, concluímos que a percepção do OEA sobre seu papel é que ele vem assumindo atribuições fora de seu perfil, por não haver clareza do seu papel no âmbito da DEaD, ficando seu trabalho reduzido ao nível técnico.

#### **4.4. Eixo D - O trabalho do OEA na equipe multidisciplinar**

O Eixo D abrangendo 30% do total dos discursos analisados. Este Eixo está subdividido em duas classes: 3 - “O OEA e a produção do material didático” e 5 - “A importância do pedagogo na EaD”. O conteúdo analisado abarca os discursos relacionados às percepções dos participantes do estudo sobre as atividades que o OEA desenvolve em parceria com outros integrantes da equipe multidisciplinar, especialmente em relação à produção do material didático, entre outros aspectos relacionados ao trabalho pedagógico.

O trabalho do OEA na produção do material didático da DEaD aparece nas falas da Classe 3 que consistem em 19% do total do *corpus* da pesquisa. As palavras mais expressivas desta classe são as seguintes: elaboração, material didático, público-alvo, olhar pedagógico, conhecimento, professor formador e professor autor.

Os Referenciais de Qualidade para a EaD estabelecidos pelo MEC (2007) apontam o material didático como um dos indicadores de qualidade para a oferta de cursos a distância. O material didático é avaliado, tanto na perspectiva da abordagem do conteúdo, quanto da forma, devendo ser concebido em consonância aos princípios epistemológicos, metodológicos e políticos apontados no projeto pedagógico do curso ao qual é pertinente, com o intuito de viabilizar a construção do conhecimento e mediar à interação entre o professor e o estudante.

Para Lima e Santos (2017):

O material didático em EaD constitui um elemento mediador que deve trazer em seu bojo a concepção pedagógica que norteia o ensino-aprendizagem. Consciente ou inconscientemente, o planejamento e a elaboração do material

didático estão intimamente relacionados com a proposta pedagógica da instituição e com a concepção de educação do produtor deste material. (p.111).

O trabalho de análise do material didático produzido na DEaD corresponde a uma das atribuições do OEA: “Participar da elaboração de propostas e orientações pedagógicas junto à Coordenação de Curso”; “Dar suporte e assessoria às questões de Ensino e Aprendizagem junto ao professor gestor e professor de apoio”. (Edital 45/2016)

*O OEA auxilia nas estratégias de fazer a abordagem dos conteúdos a partir da prática desses alunos, juntando a teoria com a prática. Às vezes, o professor não tem esse olhar pedagógico, mesmo sendo professor, porque nem sempre tem uma formação pedagógica e seus conhecimentos são de uma área específica, aí ele fica muito com o olhar técnico. (Participante 1 – CFEaD).*

Para esse participante o OEA auxilia o professor responsável pela produção do material didático na seleção de metodologias e elaboração de estratégias para a abordagem dos conteúdos, de forma que sejam apresentados com clareza e de forma significativa para o aluno. Inferimos que esse auxílio é necessário pela ausência de formação pedagógica de alguns professores, bem como inexperiência na produção de material didático para EaD.

*Esse olhar pedagógico sobre o material didático, sobre as tecnologias, a produção do conteúdo, o andamento do curso, o PPC do curso. Então, é o OEA quem vai analisar todas essas ferramentas, todos esses materiais, avaliações, enfim, e juntamente criar as estratégias para o sucesso do curso. Fazer o detalhamento de todo o processo porque o professor sozinho tem dificuldade, pois nem sempre ele possui formação pedagógica. (Participante 1 – CFEaD).*

A equipe de OEA elaborou um quadro, a ser utilizado pelo professor, com sugestões de atividades utilizando recursos tecnológicos para EaD, com vistas ao alcance das metas metodológicas. Esse quadro é amplamente divulgado e está presente em alguns PPC dos cursos da DEaD.

Quadro 10- Estratégias metodológicas para a oferta dos cursos técnicos a distância no IFB

<b>Meta metodológica</b>	<b>Atividades possíveis</b>
Atividade que busquem levantar os níveis de conhecimentos prévios dos estudantes principalmente em relação ao domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, bem como à experiência de trabalho (profissionalização) e da área de cada curso ofertado.	Fórum de apresentação e socialização de experiências; Questionário Google Docs com enquete de avaliação de conhecimentos prévios, cujos resultados podem ser retomados ao final para que os estudantes avaliem seu nível de progresso no curso em relação aos seus conhecimentos iniciais. Kahoot!

Atividade que considerem e busquem aprimorar ou desenvolver conhecimentos prévios dos estudantes principalmente em relação ao domínio das TIC, bem como à experiência de trabalho (profissionalização) e da área de cada curso ofertado.	Uso de tutorias para aprender a usar recursos/ferramentas do AVA, principalmente aqueles que serão muito utilizados pelo curso ofertado; Uso de diferentes ferramentas/recursos como experimentação (Skype, chats, fórum, vídeos, podcast, grupo no Whatsapp, Facebook, salvar arquivos em pdf, etc.); Ambientação no AVA; Trabalho com Netiqueta; Fórum de Dúvidas Técnicas.
Atividades que dinamizem e provoquem a problematização.	Vídeos de apresentação de situações para análise e discussão; Trabalhos em grupo; Estudo de caso; Discussão de matérias jornalísticas e/ou veiculadas à noticiários online.
Atividades de sistematização do conhecimento.	Apostilas digitais com textos dinamizados com links e hiperlinks; Slides online; Vídeo-aula; Tira-dúvidas com professor mediador por meio de situação síncrona como o Chat do AVA do curso ou pelo Skype; e assíncrona, como o Fórum de Dúvidas e Mensageria; Grupo no Whatsapp para suporte e orientação técnica; Fórum de discussão Temática; Feedbacks escritos ou por meio de podcast, microvídeos; Simulação de situações-problema por meio de gamificação e/ou projeções síncronas de animação; Lição; Livro; Wiki.
Atividades de apresentação da produção do conhecimento.	Produção de trabalhos em grupo e/ou individual, tais como: projetos; portfólios; memorial escrito ou iconográfico; vídeos; blogs; games, maquetes físicas ou virtuais, etc.; Avaliação escrita; Questionários; Wiki.
Atividade final de apresentação da produção do conhecimento expondo as percepções de aprendizagem e relação social do aprendido; autoavaliação.	Memorial; Retomar as informações das atividades apresentadas no início para levantamento de conhecimento prévio (Google Docs, fórum de Apresentação...); Carta de recomendação do curso aos próximos cursistas; Fórum de autoavaliação Vídeo, paródia, etc.; Wiki

Fonte: Plano de Curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio a Distância – Programação de Jogos Digitais (C.T.B. Instituto Federal de Educação, 2017).

O trabalho do OEA tem início já na elaboração do PPC do curso, pois as recomendações metodológicas presentes no PCC orientam as estratégias de produção de material didático. Porém, como apontado no Eixo B, a maioria da equipe diretiva da DEaD desconhece a concepção pedagógica que fundamenta a proposta metodológica presente nos PPC dos cursos.

*O professor autor vai elaborar o material didático que é o livro e vai elaborar as atividades [...] E aí o coordenador de curso vai explicar tudo isso para ele, como ele vai ter que elaborar juntamente com o OEA. Como é o público-alvo, qual é a linguagem, que ele vai ter que fazer tantas questões objetivas, tantas atividades, fórum[...]. (Participante 1 – CFEaD).*

O coordenador de curso participa do processo de elaboração do material didático intermediando a comunicação entre o professor e o OEA, até porque, como colocado no

Eixo C, o coordenador de curso é responsável pela validação da parte específica do material produzido. Portanto, se o coordenador de curso não tem conhecimento da concepção pedagógica ou do pressuposto epistemológico que fundamenta o PPC do curso ofertado, a integração do trabalho da equipe pode ser prejudicada (Cerny, 2009).

Outro aspecto de destaque é que algumas vezes as orientações metodológicas do OEA são ignoradas pela equipe diretiva da DEaD.

*Quando o professor elabora o material didático, o OEA ele vem para validar esse material pedagogicamente e o coordenador de curso ele vai avaliar esse material tecnicamente, ou seja, do ponto de vista técnico, porque ele é da área. Geralmente, o coordenador de curso é da área, certo? Só que o que é que acontece, como às vezes, o processo é demorado e o professor ele é convocado já em cima da hora, muitas vezes que a disciplina já vai entrar, o OEA não tem tempo para poder validar esse material pedagogicamente e, às vezes, essas estratégias que ele tem não são levadas em consideração porque o prazo já está em cima e porque tem que validar de qualquer forma e aí ele propõe, só que muitas vezes não é levado em consideração por conta disso, por conta de tempo. Então, eu acho que isso aí tem que ser revisto. (Participante 1 – CFEaD).*

Inferimos que o trabalho do OEA, na produção de material didático, sofre limitações em razão de problemas no planejamento da gestão da DEaD relacionados à contratação de professores. As situações relatadas indicam que as orientações pedagógicas propostas pelo OEA não são consideradas, possivelmente, prejudicando a qualidade pedagógica da produção do material didático.

Essa situação é ratificada pelos OEA:

*[...]já vem à questão da gestão do tempo para você poder analisar, para poder validar, para poder juntamente com esse profissional fazer qualquer tipo de criação ou de negociação para aquele material ter alguma qualidade. Então, o tempo também acaba não sendo suficiente porque as coisas acabam se perdendo nesse processo de produção. Por mais que desenhe tudo lindinho ali no cartaz, no processo a coisa se perde. Por mais que a gente tenha um olhar pedagógico de como as coisas possam acontecer[...]. (Participante 7 – CFEaD)*

*[...] porque você pode dar sugestões como, por exemplo, o formador vem e te entrega, às vezes, até aquilo que ele muda, entrega aquela coisa engessada, aquele texto que você olha e diz: meu Deus! Se eu subir isso aqui para o AVA, aluno nenhum vai querer mais... Aí não vai tendo mais tempo para sentar com aquele professor formador e discutir com ele. Olha! Vamos ver aqui... vamos negociar! Que tal deixar esse texto mais dinamizado? Que tal trabalhar com o hipertexto? E que tal aquilo outro...? Você não tem o tempo, então, a logística da produção desse material didático é algo que precisa ser considerado[...]. (Participante 7 – CFEaD).*

Lima e Santos (2017) consideram que “a produção do material é tarefa complexa que requer monitoramento em todas as fases do processo [...] um material passa por diversas etapas que precisam ser concluídas em prazos determinados e em conformidade com parâmetros pré-estabelecidos” (p. 130).

Para auxiliar no enfrentamento ao que os autores chamam de “descaminhos” que comprometem o trabalho de produção de material, Lima e Santos (2017) sugerem a adoção das seguintes rotinas:

a) a atribuição de tarefas conforme a especialidade de cada profissional da equipe multidisciplinar; b) o acompanhamento diário da execução dessas tarefas por meio de planilhas eletrônicas ou softwares específicos que permitam o rastreamento do material desde sua postagem pelo conteudista até a finalização do processo de diagramação [...]; c) uma estrutura tecnológica devidamente dimensionada às demandas da produção. Além disso, é necessário dispor de suporte especializado para manutenção e reparos técnicos que por ventura venham a surgir; d) o estabelecimento de um sistema de comunicação eficiente entre outros componentes da equipe e entre estes e os professores autores; e) a criação de ambientes exclusivos para a realização de tarefas, de forma que se evite o uso do e-mail, sendo este usado exclusivamente para a comunicação de cunho administrativo; f) a realização de reuniões periódicas com a presença do maior número de profissionais possíveis que estejam envolvidos com a produção, com o objetivo de identificar problemas de ordem variada (fluxo, obsolescência de ferramentas, relacionamento da equipe, cumprimento de prazos, execução qualificada das tarefas, entre outros), é fundamental para manter o controle desse processo. (p 130-131).

Infere-se que a falta de autonomia do OEA também é um fator limitador do seu trabalho na produção e validação do material didático e das atividades avaliativas. Para além da falta de autonomia, também é colocado à falta de apoio da gestão com relação às medidas cabíveis nas situações nas quais um determinado participante da equipe multidisciplinar se recusa a cooperar com o trabalho que visa à melhoria da qualidade do material didático.

*[...] os maiores problemas que eu tive foram com professores da casa, por enxergar o curso como um “bico” e aí não levam a sério o que está sendo feito e quando você pede gentilmente: Professor, vamos rever, vamos... – Eu não ganho pra isso! É só um mês a disciplina não dá tempo, é isso aqui e pronto! Os maiores problemas que eu tive, infelizmente, foram com professores da casa. Foram os que menos se dispuseram a mudar, a querer criar algo novo, a acatar as nossas sugestões, muito resistentes a subir o material no curso [...] eu entro na falta de autonomia. A gente não tem autonomia para agir sobre essas questões. É limitado o nosso poder de ação para poder amenizar a situação. O que a gente costuma fazer é encaminhar a situação para a nossa chefia imediata. Vamos colocar assim, a quem deve ser encaminhado e, às vezes, fica ali esperando alguma atitude, alguma ação que possa resolver aquela situação. E a ação vem? Não vem. (Participante 7 – CFEaD).*

A partir dessas evidências inferimos que as estratégias de acompanhamento das atividades dos professores não são realizadas no sentido de fazer com que sejam cumpridos os prazos estabelecidos e com que todos os profissionais trabalhem de forma colaborativa assumindo seus papéis. É necessário também que a gestão se posicione quanto aos comportamentos inadequados e incoerentes ao modelo de trabalho da equipe, de forma que não prejudique o trabalho da coletividade.

Além disso, o planejamento da produção de material didático, incluindo as etapas de contratação de professores, não é coerente com as demandas específicas da DEaD.

Para Lima e Santos (2017),

em qualquer equipe multidisciplinar, deve-se sempre ter em vista atributos como o diálogo e a participação ativa e permanente de todos os envolvidos, na perspectiva de que o conjunto das contribuições de cada um, de maneira sistemática e integrada, resulte, por um lado, na produção de um material que atenda realmente aos propósitos didáticos para os quais foram elaborados, garantindo a fluidez e a rigorosidade científica, didática e metodológica necessária, e, por outro, desenvolva de maneira gradativa a prática da colaboração como cultura e como princípio fundamental do processo. (p.125).

As restrições à modificação dos materiais didáticos por parte dos professores também é fator gerado pela falta de autonomia do OEA.

*Falta uma coisa básica: autonomia. A gente trabalha com um material. Um material que está pronto há muitos anos, um material que não foi pensado para realidade do Distrito Federal, um material que a legislação mudou e ele está ultrapassado, então você fica meio preso dentro de um formato. (Participante 7 – CFEaD).*

A limitação do poder de intervenção pedagógica em prol da melhoria da qualidade do material didático compromete a qualidade do mesmo. Porém, quanto a essa questão, encontramos contextos distintos no âmbito da DEaD.

*Isso depende, porque hoje a gente trabalha com duas realidades. Na nossa realidade da Rede e-Tec, a autonomia é limitada. No subsequente, a gente até tem uma autonomia, que também é limitada. Mas como é isso? É diferente, é uma autonomia parcial porque o professor formador tem liberdade para alterar parcialmente, por isso ela é limitada. E onde fica a qualidade? Aí, fica prejudicada. A gente fica no meio do caminho, a gente nem tá tão engessado, mas também não chega próximo do nosso público-alvo, das especificidades, das peculiaridades do curso. A gente também tem outra parte que é a autoria porque ela só é vista quando não existe material que possa ser utilizado no repositório. (Participante 7 – com formação em EaD).*

*Eu acompanhei o processo de autoria de uma disciplina [...] ela foi pensada no público-alvo, na especificidade do curso e da disciplina. [...] Eu também tive um nível de autonomia, um nível de intervenção que 95% das minhas intervenções foram acatadas. Então, a gente tem cenários distintos aqui. (Participante 7 – CFEaD).*

Inferimos, portanto, que há diferentes contextos de atuação, nos quais o OEA tem graus de autonomia diferentes para realizar intervenções pedagógicas e modificar os materiais didáticos produzidos para os cursos da DEaD. Quando o trabalho é produzido pelo professor formador<sup>9</sup> o grau de autonomia é menor, quando é feito pelo professor autor, o grau de autonomia é maior. De todo modo, entendemos, a autonomia é limitada.

---

<sup>9</sup> Professor Formador: responsável por adaptar e atualizar os livros didáticos constantes no repositório de objetos de aprendizagem do MEC e elaborar atividades avaliativas inéditas para a oferta de uma componente curricular dos cursos a distância da DEaD.  
Professor Autor: responsável pela elaboração de conteúdos educacionais e atividades avaliativas inéditos para a oferta de uma componente curricular dos cursos a distância da DEaD.

Portanto, inferimos que a “autonomia” é relevante para o trabalho do OEA na produção do material didático, interferindo nas intervenções pedagógicas de forma positiva ou negativa, a depender do seu grau.

A Classe 5 é composta pela equipe diretiva da DEaD e seu discurso retrata a percepção dos participantes a respeito da importância do trabalho do pedagogo para os cursos na modalidade EaD. As palavras mais expressivas nos discursos são: pedagogia, pedagógico, designer instrucional, especialista, diálogo, técnico, pedagogos e área.

Ressaltamos que o pedagogo, na estrutura organizacional da DEaD desempenha duas funções específicas: coordenador pedagógico e orientador de ensino e aprendizagem, sendo que esta última função não está institucionalizada no âmbito do IFB; ficando condicionada a fomento externo.

Os discursos analisados revelam uma percepção positiva quanto a presença do pedagogo na equipe multidisciplinar da DEaD.

*O pedagogo é indispensável nesse processo. Inclusive, eu sou da educação a distância de algum tempo e não tinha essa figura do OEA, então, achei bem interessante que ela acompanha a pessoa, acompanha o ambiente virtual de aprendizagem [...]. (Participante 5 – SFEaD).*

A percepção de que o OEA é um profissional importante para a estrutura pedagógica da DEaD é compartilhada por outros membros da equipe diretiva.

*Eu acho que assim que o OEA é fundamental! Sem ele o pedagógico corre o risco de se perder, de nos reduzirmos ao técnico[...]. (Participante 3 – SFEaD).*

*Eu não tinha noção do que era o trabalho pedagógico até eu vir trabalhar na DEaD. O trabalho em parceria com o OEA me fez entender o que é a pedagogia. Por isso eu acho que o pedagogo é imprescindível na EaD. (Participante 6 – SFEaD).*

Ao analisarmos essas falas percebemos que existe uma preocupação com o trabalho pedagógico na EaD, porém fica a dúvida quanto ao que a equipe diretiva da DEaD entende como trabalho pedagógico.

*Eu acho que esse é o grande desafio do pedagógico. É justamente ajudar a refletir **sobre qual aluno se quer formar**. É apenas um técnico ou uma pessoa que sabe pensar, que não tá ali só pra ‘apertar o parafuso’? Essa pedagogia histórico-crítica que você falou, eu não sabia que tinha. Então, sem o pedagogo, a gente não consegue colocar ela em prática, a gente fica só no técnico [...]. O pedagogo vem e transforma esse conteúdo numa abordagem mais alinhada a isso aí. A OEA do curso que eu coordeno sempre tem esse cuidado nos fóruns [...]. (Participante 6 – SFEaD).*

*O pedagogo entra para trazer esse olhar e dizer como é que o sujeito aprende. Uma coisa tá posta a nível abstrato em nível de redação, em nível de discurso. Vamos então pegar isso que está posto e colocar em prática. O como fazer isso. Então, muitas vezes, os professores têm a sua competência técnica, o seu conteúdo muito claro, mas falta didática e esse pedagogo entra para preencher essa lacuna. Esse é o trabalho pedagógico. (Participante 4 – CFEaD).*

Para Libâneo (2010), o real sentido do trabalho pedagógico, ou, o que define uma prática como sendo pedagógica é que

[...] a Pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se, explicitamente, a objetivos éticos, e a projetos políticos de gestão social. (p 34).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico tem como finalidade a construção do ser humano, com o compromisso ético e social. Para isso, dedica-se ao alcance dos objetivos que compõem essa formação educacional humana, por meio da proposição de estratégias metodológicas para a transmissão do conhecimento.

Inferimos que esse sentido do trabalho pedagógico está presente na percepção da equipe diretiva da DEaD, pois ao mencionarem a preocupação “*sobre qual aluno se quer formar*”, fica explícito o compromisso com essa reflexão.

Para Libâneo (2010), a ação pedagógica é revestida de intencionalidade e o trabalho pedagógico se destina a criar estratégias práticas para concretizar o conhecimento que está no campo teórico.

Inferimos que, por ter clareza a respeito do sentido do trabalho pedagógico, a equipe diretiva da DEaD atribui valor ao trabalho desenvolvido pelo OEA.

*Aqui na DEaD a gente tem um privilégio. E não é só em nível de Instituto, posso falar que em nível de rede, que é ter um pedagogo para acompanhar um curso. E porque a gente apostou nisso? Porque a gente acredita que essa função qualifica os trabalhos desenvolvidos aqui. (Participante 4 – CFEaD).*

*A participação do pedagogo é indispensável! Os professores têm muito conhecimento, são especialistas na área, às vezes são muito técnicos e, justamente por ter muito conhecimento na sua área, às vezes não tem essa abordagem pedagógica. Na verdade, a gente é muito academicista e, na academia, nas universidades, a gente não consegue visualizar o trabalho do pedagogo, então, quando a gente chega aos institutos para um trabalho mais técnico, que falam para gente assim: Vamos alinhar ao pedagógico. A gente não consegue visualizar isso. (Participante 3 – SFEaD)*

*Aqui, a parte da orientação pedagógica, é um papel importantíssimo, e ele nos faz baixar um pouco a bola. À vezes, o professor não tem aquela noção acha que é tudo fácil, aí vem o pedagogo e coloca a gente no lugar de educador [...]. (Participante 5 – SFEaD).*

Portanto, na equipe diretiva DEaD, existe uma percepção sobre a importância do pedagogo no sentido de orientar o professor em sua prática pedagógica, aproximando-o dos propósitos educacionais, para além dos aspectos técnicos, colaborando para esse se constituir como enquanto educador. Essa tarefa exige a conjugação entre teoria e prática da educação. Sendo assim, o pedagogo,

Não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanentemente irreduzível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta a abertura que permite a produção pedagógica. Em

consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de ideias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação como tal também não é um pedagogo; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um “mais” na e pela articulação teórico-prática na educação. (Houssaye, 1996, como citado em Libâneo 2010, p. 34)

Essa percepção sobre a concepção do pedagogo como o profissional que se dedica ao estudo e à reflexão da educação para o alcance de seus propósitos, por meio da interligação teoria e prática educativa é notada nos discursos dos participantes. Além disso, há um reconhecimento da necessidade do pedagogo para promover a concretização do trabalho pedagógico.

*A gente não pode se achar autossuficiente para dar conta de tudo, de carregar um curso só com a minha visão. Então esse pedagogo entra para dizer: vamos pensar no nosso público, quem é esse nosso aluno [...] E aí, a partir desse delineamento de quem é esse público, o pedagogo pode fazer uma intervenção junto à coordenação de curso, junto aos professores, dentro da plataforma, nas mediações, nas discussões. (Participante 4 – CFEaD).*

*O pedagogo tem a preocupação de trabalhar junto com a equipe multiprofissional na produção do material didático para converter esse conteúdo, para alcançar esse público que é o aluno. Então, muitas vezes, o professor faz o conteúdo novamente e, por não ter uma visão didática. Acaba trazendo aquele conteúdo seco, grosso, conceitual e a função do pedagogo é qualificar novamente esse material como qualifica as mediações, como qualifica as intervenções que faz junto aos professores trazendo essa linguagem do contexto da modalidade a distância. (Participante 4 – CFEaD).*

*O pedagogo tem essa função na equipe de, em diálogo com esse professor que constrói o material, ir pensando... Vamos aqui raciocinar juntos. Será que o aluno está entendendo esse conteúdo? O que a gente pode complementar desse conteúdo que está tão difícil na escrita? Será que a gente coloca uma mídia a mais, coloca o vídeo? Será que a gente pega esse conteúdo que é essencial e trabalha mais em uma consigna de fórum? Será que a gente trabalha um questionário, uma questão discursiva para expressar esse conteúdo? Enfim, é esse diálogo que o pedagogo vem estabelecer. (Participante 4 – CFEaD).*

Novamente se apresenta a correlação entre o trabalho do pedagogo e do designer instrucional na EaD. Inferimos que, o que está posto na fala do participante 4 é que o designer instrucional acaba por assumir um espaço deixado pelo pedagogo, porém não tem a mesma qualificação por se tratar de um técnico.

Na percepção da equipe diretiva da DEaD, o designer instrucional não substitui o pedagogo, mais que esses profissionais possuem conhecimentos distintos e que se complementam. Assim, o papel do pedagogo ganha centralidade quando se trata do sujeito que se quer formar.

*O designer instrucional traz um olhar de integração de mídias, de linguagem visual, enfim, de multimodalidade que o pedagogo muitas vezes não tem. Mas o pedagogo tem a didática, tem a centralidade de quem é sujeito. De como se atinge os objetivos, de como se aprende, então, ele poderia ser complementar ao designer, mas na educação a distância, eu tenho percebido que o pedagogo não está com essa centralidade do papel. (Participante 4 – CFEaD).*

Por fim, percebemos que, na percepção da equipe diretiva da DEaD, o papel do pedagogo na EaD ainda não está definido.

*Eu acho que ainda precisa ser definido o papel do pedagogo, ou então, esse pedagogo, nesse contraponto que eu estou falando, precisa ampliar um pouquinho mais a visão dele. (Participante 4 – CFEaD)*

Embora o pedagogo seja considerado um ator importante no trabalho da DEaD, existem insatisfações com relação ao trabalho realizado por esse profissional.

*Acho que ainda falta um incômodo interno dos pedagogos, no sentido deles se apropriarem mais do que estão fazendo na EaD e mudar a própria realidade. Então, acaba que faz ali o trabalho que está posto no seu papel e, muitas vezes, entra no nível operacional, que não é o interessante, não é o ideal, mas acho que também isso é muito da posição de cada um. (Participante 4 – CFEaD).*

*Na educação a distância, pelos próprios limites que os pedagogos colocam, ele não é levado para esse universo da educação a distância. Aí assume o designer instrucional que, na minha experiência, se mostra um profissional excelente, mas tem um limite técnico. Ele é técnico e não traz uma visão mais humanizadora do processo de aprendizagem. (Participante 4 – CFEaD).*

Além disso, o OEA é responsabilizado pela falta de iniciativa no sentido de buscar um maior envolvimento com o trabalho pedagógico na educação a distância. A fala do Participante 4 indica que o trabalho do OEA se limita à atividade técnica porque ele adota uma postura de acomodação limitando-se ao operacional, ou seja, supõe que há falta de proatividade da parte do OEA.

Crant (2000) como citado em Pereira (2012) define o comportamento proativo como “tomar iniciativa para melhorar as circunstâncias atuais ou criar novas, que envolve desafiar o *status* ao invés de se adaptar passivamente às condições atuais” (p.12). Nesse sentido, inferimos que é papel do OEA adotar uma postura proativa com relação ao trabalho que desenvolve na DEaD, de forma a otimizar sua atuação profissional. Kamia & Porto (2011) ressaltam que indivíduos que apresentam uma personalidade proativa buscam oportunidades de mudança com vistas a melhorar sua realidade, demonstrando ter iniciativa, se antecipam diante dos possíveis problemas, são ativas e persistentes no alcance de seus objetivos.

A insatisfação da equipe diretiva da DEaD quanto ao OEA também se relaciona ao aspecto crítico, pois esse aponta os erros, mas não sugere possibilidades de melhoria do trabalho. Um indício dessa insatisfação pode estar relacionado ao estigma reducionista criado em torno do pedagogo cuja atuação é limitada ao campo da educação infantil. Outro indício apresentado na fala a seguir está ligado à falta de clareza do papel do OEA por parte da equipe diretiva. Infere-se que esse último aspecto, em especial, compromete o trabalho do OEA e inibi sua proatividade.

*A gente tem muitas críticas dos pedagogos ou que hora são críticos demais. Criticam demais o que os professores fazem, o que a gestão faz, mas também não*

*contribuem, ficam na posição apenas de crítica que não agrega muito[...] ou, por hora, você têm os pedagogos que se limitam ao papel da pedagogia, aquela da base, aquela de mil anos atrás, que se limitada à educação infantil. E qual o papel do pedagogo na EaD? (Participante 4 – CFEaD).*

Destaca-se, inicialmente, que o posicionamento descrito parece ser contraditório aos discursos de outros eixos que revelam que o pedagogo adota uma postura colaborativa na concretização dos objetivos educacionais propostos no campo teórico dos cursos da DEaD.

Porém, é importante apontar para os indícios de que se espera que os OEA se manifestem de forma mais proativa, propositiva, resiliente e ofereçam *feedback* propositivo quanto ao trabalho da equipe.

Pereira (2012) ressalta que “o *feedback* ajuda a aumentar a aprendizagem e o conhecimento dos funcionários dos resultados. Os trabalhadores precisam de conhecimento, especialmente se seu desempenho não está acima dos requisitos, ser capaz de tomar ações corretivas e melhorar o desempenho de tarefas”. (p. 7). No entanto, para que seja possível a existência do *feedback*, é necessário disponibilizar aos profissionais informações a respeito do seu desempenho e um espaço propício de diálogo com propósitos definidos. (Pereira, 2012). Portanto, é necessário que a DEaD promova um ambiente de *feedback* que proporcione resultados positivos relacionados ao desempenho dos profissionais no trabalho.

A condição básica para propiciar um bom *feedback* é a comunicação boa e eficaz. Pereira (2012) ressalta que problemas na comunicação podem causar prejuízos com relação a entrega do *feedback* que será percebida como uma perda de informação. Para o autor, “o *feedback* sobre o desempenho tem sido visto como um fator chave para aumentar a produtividade dos trabalhadores nas organizações”. (p. 5).

O autor destaca que um bom ambiente de *feedback* se refere a aspectos inerentes ao cotidiano das relações de trabalho e não se confunde com processos de avaliação de desempenho formais das organizações. O autor também enfatiza que o ambiente de *feedback* pode encorajar e estimular a motivação intrínseca do trabalhador influenciando diretamente no seu comportamento proativo.

A presente análise apresentada neste capítulo permitiu identificar a concepção de educação a distância tanto do ponto de vista do OEA quanto da equipe diretiva da DEaD, revelando que essa concepção encontra-se em momento de construção que acontece a partir do trabalho pedagógico que é desenvolvido na DEaD. A análise também revelou que há um consenso com relação à concepção de coordenação pedagógica pela equipe diretiva da DEaD entendendo que o trabalho dela se dá de forma coletiva e colaborativa, em parceria com os demais integrantes da equipe multidisciplinar, com vistas à contribuir para a qualidade dos cursos. Outro resultado obtido por meio desta análise diz respeito ao desempenho das

funções da coordenação pedagógica na DEaD revelando o caráter incipiente da função articuladora o que pode comprometer a execução das demais funções, considerando que essa função é primordial para todas as outras. Já a função formadora é considerada como bem desempenhada e que acontece ao longo de todo o processo de realização dos cursos, ultrapassando a natureza formativa eventual. Sobre a função transformadora, a análise revelou pontos de vista contraditórios que de um lado consideram que essa função é desempenhada, porém, por outro lado, há opiniões que apontam que ela não ultrapassa o âmbito interno da coordenação pedagógica, ou seja, ela não alcança todos os integrantes da equipe multidisciplinar da DEaD. Outro aspecto percebido por meio da presente análise refere-se ao trabalho desenvolvido pelo OEA na equipe multidisciplinar da DEaD. Observamos que o trabalho do OEA tem uma percepção positiva na perspectiva da equipe diretiva da DEaD, embora tenha sido notadas algumas insatisfações relacionadas aos aspectos comportamentais desse profissional, a saber: falta de iniciativa e proatividade. Sob a ótica do OEA, existe a percepção de há uma desvalorização do seu trabalho que possivelmente é ocasionada pela falta de clareza do seu papel pela equipe diretiva da DEaD, sendo seu trabalho reduzido aos aspectos técnicos. Além disso, há uma percepção, por parte do OEA de que a equipe diretiva da DEaD anseie por um profissional com formação em DI, embora na percepção dessa equipe, o pedagogo e o DI são profissionais que se complementam sendo trabalho pedagogo voltado para orientação da prática pedagógica do professor, quanto que o DI está mais voltado para os aspectos técnicos.

Diante dessa análise, o próximo capítulo apresenta uma proposta de intervenção com vistas contribuir para o aprimoramento do trabalho pedagógico na EaD do IFB.

## **CAPÍTULO V – PROJETO DE FORMAÇÃO EM EAD: RUMO A EXCELÊNCIA**

A realização desta pesquisa possibilitou uma análise sobre a percepção do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, em especial do OEA. Foram ouvidas as equipes de coordenação pedagógica e diretiva da DEaD do IFB.

Os resultados apontam, dentre outras situações, que não há clareza em relação às atribuições do OEA, o que acarreta desencontros ao longo do trabalho pedagógico que, em última instância, prejudicam o processo formativo do estudante.

Além disso, como destacamos inicialmente neste trabalho, os editais de concursos para atuar da EaD do IFB não exigem formação específica em educação a distância para todos os cargos. Medeiros (2017) afirma que a falta de conhecimento sobre os fundamentos da EaD pode comprometer a completa implementação da institucionalização dessa modalidade, objetivo primordial à EaD do IFB.

Nesse sentido, é notória a necessidade de capacitação dos profissionais que atuam na EaD, seja no âmbito da gestão, da coordenação pedagógica ou elaboração de material pedagógico e mediação no ambiente virtual.

Infere-se que é essencial que uma equipe responsável pela oferta de um curso a distância tenha conhecimentos sobre a concepção pedagógica que fundamenta o PPC de um curso ofertado nessa modalidade, considerando que ela norteará as ações que concretizarão a formação que se deseja alcançar.

Esse conhecimento é indispensável para a promoção da qualidade dos cursos em EaD ofertados no IFB. Essa condição primordial para construção de uma proposta pedagógica coerente com a missão, os valores e visão do IFB na oferta de educação profissional e tecnológica.

Ressalta-se ainda a importância da indissociação das dimensões ciência e tecnologia, o que pressupõe a formação integral de profissionais capazes de conhecer sua realidade social transformando-a. (Silva, Vidor, Pacheco & Pereira, 2009).

Assim, surgiu a necessidade de propor um projeto interventivo voltado à formação dos servidores internos e externos à DEaD, com a finalidade de contribuir para o aprimoramento do trabalho pedagógico, no âmbito dos cursos a distância ofertados pelo IFB, considerando-o no contexto do trabalho multidisciplinar no qual se desenvolve o trabalho pedagógico em EaD. Além disso, a formação contará com um módulo específico acerca do trabalho do OEA, aspecto amplamente debatido na pesquisa e que se faz necessário numa formação em EaD, por se tratar de uma função nova na estrutura da DEaD.

## 5.1. Caracterização projeto interventivo

O projeto interventivo consiste na oferta de um curso de extensão, com carga horária total de 240h, voltado à formação dos servidores internos e externos a DEaD, isto é, gestores, coordenação pedagógica, elaboradores de material pedagógico, mediadores, dentre outros. Essa formação tem como foco a qualificação e o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico em EaD, buscando desenvolver nesses profissionais habilidades para compreender o cotidiano da DEaD, sua atribuição e a dos demais membros da equipe.

O objetivo geral do curso é oferecer formação pedagógica para os servidores que pretendam atuar na oferta de cursos na modalidade EaD, no âmbito do IFB.

O curso apresenta uma proposta metodológica híbrida, sendo 28 horas presenciais e 212 horas a distância. O objetivo de se optar por esse modelo metodológico é favorecer a vivência dos participantes na modalidade EaD, mas também possibilitar momentos presenciais que permitirão a convergência das modalidades e de suas metodologias (Belloni, 2015).

As horas a distância serão realizadas por meio da plataforma virtual de aprendizagem utilizada pelo IFB (Moodle). As atividades desenvolvidas virtualmente podem ser acompanhadas por professores mediadores, selecionados e designados pela DEaD, com turmas de, no máximo, 25 alunos.

As horas presenciais serão organizadas da seguinte forma: encontros presenciais periódicos, realizados ao final de cada módulo. No caso dos módulos com 60 horas serão realizados dois encontros presenciais. Os encontros presenciais são destinados a aplicação dos conteúdos estudados na plataforma, por meio de metodologias de trabalho em grupo, tais como: estudo de caso, aprendizagem baseada em problemas, discussão em grupo, etc.

A certificação do curso **Formação Pedagógica em EaD – 240 hs**, será de responsabilidade da DEaD, em parceria com a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas.

## 5.2. Plano de intervenção

### 5.2.1. Estrutura curricular

Quadro 11 - Estrutura curricular do Curso de Formação Pedagógica em EaD

Módulo	Objetivo	Conteúdos	Carga horária/ Duração
<b>I – Fundamentos da Educação a Distância</b>	- Contextualizar a trajetória histórica da EaD no Brasil e no mundo;	- História da EaD no Brasil e no mundo;	40h 02 semanas
	- Discutir sobre as concepções e os paradigmas educacionais e econômicos e suas influências nos modelos pedagógicos em EaD.	- Concepções e modelos pedagógicos em EaD;	Presencial 01 encontro 04 horas Distância Ambiente Virtual de Aprendizagem 36 horas
<b>II – Planejamento Pedagógico em EaD</b>	- Sintetizar os diversos aspectos que compõem a proposta formativa dos Institutos Federais;	- A proposta formativa da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia;	60h 03 semanas
	- Discutir a concepção pedagógica histórico-crítica e suas possíveis propostas metodológicas em EaD;  - Elaborar um Plano de Ensino de uma componente curricular de curso em EaD.	- A concepção pedagógica histórico-crítica;  - Fundamentos do Planejamento Educacional. - Elaboração de PPC e de Planos de Ensino para cursos a distância.	Presencial 02 encontros 8 horas Distância Ambiente Virtual de Aprendizagem 52 horas
<b>III – Produção de material didático e mediação pedagógica em EaD.</b>	- Analisar a coerência do material didático à concepção teórico-metodológica do PPC;	- As dimensões para a elaboração de didático-pedagógica da elaboração de material didático em EaD, com foco na dimensão didático-pedagógica.	60h 03 semanas
	- Avaliar diversas situações de mediações pedagógicas em fóruns virtuais de aprendizagem.	- Mediação pedagógica em EaD: princípios, fundamentos e práticas	Presencial 02 encontros 8 horas Distância Ambiente Virtual de Aprendizagem 52 horas
<b>IV – A coordenação pedagógica na EaD</b>	- Identificar a evolução histórica da função da Coordenação Pedagógica no Brasil; - Correlacionar as funções da coordenação pedagógica às atividades realizadas para oferta de um curso a distância.	- Evolução histórica da função da Coordenação Pedagógica no Brasil.  - As funções da coordenação pedagógica em cursos a distância.	40h 02 semanas
<b>V – Gestão pedagógica de cursos a distância no IFB</b>	- Identificar a estrutura e o funcionamento da EaD no IFB.-	- A EaD no IFB.	40h 02 semanas
	- Descrever como se configura o trabalho de uma equipe multidisciplinar na	- A gestão da equipe multidisciplinar na EaD.  - O papel do pedagogo na EaD;	Presencial 01 encontro 04 horas Distância Ambiente Virtual de

	EaD; - Identificar o papel no pedagogo na EaD;	Aprendizagem 36 horas
<b>Total</b>		12 semanas 240 horas

### 5.2.2. Planejamento

Os encontros presenciais acontecerão em um dia da semana previamente acordado com os cursistas e os formadores.

Os cursistas terão acesso aos conteúdos do curso por meio do AVA (Planejamento 1 – Quadro 12) e um encontro presencial como espaço de aplicação e discussão desses conteúdos (Planejamento 2 – Quadro 13).

Para a realização das atividades a distância será utilizado o ambiente virtual de aprendizagem institucional do IFB (Moodle) onde serão disponibilizados os conteúdos educacionais e desenvolvidas as atividades de aprendizagem relativas aos respectivos módulos, de acordo com o cronograma do curso.

As atividades a distância serão mediadas por professores de forma integrada aos momentos presenciais. Todas as semanas os participantes deverão utilizar a ferramenta “Diário do Cursista” que consiste em um recurso do Moodle visualizado somente pelo professor e pelo estudante. A proposta é utilizar essa ferramenta para que os cursistas registrem, semanalmente, seus principais avanços e dificuldades quanto ao conteúdo estudado na semana. Nesse processo, o cursista vai elaborando e internalizando suas aprendizagens e ressignificando suas próprias percepções.

Para o professor esses registros permitem acompanhar o caminhar do processo de aprendizagem de cada cursista, configurando-se assim, como um potencial instrumento de avaliação formativa. Assim, é possível o professor dar *feedback* individual ou abordar com mais profundidade os conteúdos que mais geraram dúvidas, seja no encontro presencial, seja por meio da gravação de um vídeo expositivo e/ou demonstrativo. Isso sem expor nenhum participante do curso.

Outra ferramenta disponibilizada durante o curso é o “Fórum de Dúvidas” espaço destinado aos cursistas para postarem dúvidas com a intenção de compartilhá-las com o professor e com todos os demais participantes do curso.

Também propomos a utilização de um espaço denominado “Sala de café” para que os cursistas possam compartilhar com o professor e com os demais participantes do curso conteúdos complementares ou experiências relacionadas aos conteúdos estudados.

Quadro 12 – Planejamento 1 – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Cronograma	Objetivos	Conteúdo	Atividade	Recurso
1ª Semana	<p>Ambientar os participantes;</p> <p>Contextualizar a trajetória histórica da EaD no Brasil e no mundo.</p>	História da EaD no Brasil e no mundo.	<p>- Apresentação dos participantes;</p> <p>- Estudo dos conteúdos educacionais disponibilizados no AVA (textos e vídeos);</p> <p>- Preenchimento do diário do cursista.</p>	Fórum
2ª Semana	<p>Analisar as concepções e os paradigmas educacionais e econômicos e suas influências nos modelos pedagógicos em EaD.</p>	<p>Concepções e paradigmas educacionais e econômicos e os modelos pedagógicos em EaD.</p>	<p>- Estudo dos conteúdos educacionais disponibilizados no AVA (textos e vídeos);</p> <p>- Preenchimento do diário do cursista.</p>	<p>Textos, vídeo, infográficos, imagens, tabelas.</p>
3ª Semana	<p>- Sintetizar os diversos aspectos que compõem a proposta formativa dos Institutos Federais.</p>	<p>- Proposta formativa da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.</p>	<p>- Estudo dos conteúdos educacionais disponibilizados no AVA (textos e vídeos).</p> <p>- Elaborar um resumo sobre o desenho curricular da educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais.</p> <p>- Preenchimento do diário do cursista.</p>	<p>- Textos, vídeo, infográficos, imagens, tabelas.</p> <p>- Recurso Tarefa do Moodle</p>
4ª Semana	<p>- Compreender os princípios e fundamentos da pedagogia histórico-crítica.</p>	<p>- A concepção pedagógica histórico-crítica.</p>	<p>- Estudo dos conteúdos educacionais disponibilizados no AVA.</p> <p>- Preenchimento do diário do cursista</p>	<p>Textos, vídeo, infográficos, imagens, tabelas.</p>
5ª Semana	<p>- Identificar os fundamentos para a elaboração de Plano de Ensino para EaD.</p>	<p>- Fundamentos do planejamento educacional;</p> <p>- Plano de Ensino.</p>	<p>- Estudo dos conteúdos educacionais disponibilizados no AVA (textos e vídeos).</p> <p>- Preenchimento do diário do cursista.</p>	<p>Texto, vídeos slides, infográficos.</p>
6ª Semana	<p>- Compreender as dimensões da elaboração do material para a EaD.</p> <p>- Identificar o elementos do planejamento pedagógico da elaboração do material didático para EaD.</p>	<p>- Dimensões para a elaboração do material didático para EaD.</p> <p>- Princípios e processos para a elaboração de material didático para a EaD.</p>	<p>- Estudo dos conteúdos educacionais disponibilizados no AVA (textos e vídeos).</p> <p>- Preenchimento do diário do cursista.</p>	<p>Textos, vídeo, infográficos, imagens, tabelas.</p>
7ª Semana	<p>- Analisar a coerência do material didático à concepção teórico-metodológica do PPC;</p>	<p>- Dimensões para a elaboração do material didático para EaD.</p> <p>- Princípios e processos para a elaboração de material didático para a</p>	<p>- Estudo de Caso.</p> <p>- Preenchimento do diário do cursista.</p>	<p>Recurso Tarefa do Moodle</p>

Cronograma	Objetivos	Conteúdo	Atividade	Recurso
8ª Semana	- Mediar um fórum virtual.	- Mediação pedagógica em EaD: princípios, fundamentos e práticas	- Fórum de discussão. - Preenchimento do diário do cursista.	Recurso Fórum do Moodle
9ª Semana	- Identificar a evolução histórica da função da Coordenação Pedagógica no Brasil.	- Evolução histórica da função da Coordenação Pedagógica no Brasil.	- Construção colaborativa sobre a evolução da função da coordenação pedagógica no Brasil. - Preenchimento do diário do cursista.	Recurso Wiki do Moodle.
10ª Semana	- Correlacionar as funções da coordenação pedagógica às atividades realizadas para oferta de um curso a distância.	- As funções da coordenação pedagógica em cursos a distância.	- Construção colaborativa sobre as funções da coordenação pedagógica. - Preenchimento do diário do cursista.	Recurso Wiki do Moodle.
11ª Semana	- Identificar a estrutura e o funcionamento da EaD no IFB. - Descrever como se configura o trabalho de uma equipe multidisciplinar na EaD.	- AEaD no IFB. - A gestão da equipe multidisciplinar na EaD.	- Estudo dos conteúdos educacionais disponibilizados no AVA (textos e vídeos). - Preenchimento do diário do cursista.	Textos, vídeo, infográficos, imagens, tabelas.
12ª Semana	- Identificar o papel no pedagogo na EaD.	- O papel do pedagogo na EaD.	- Estudo dos conteúdos educacionais disponibilizados no AVA (textos e vídeos). - Fórum de discussão. - Preenchimento do diário do cursista.	Textos, vídeo, infográficos, imagens, tabelas.
<b>Avaliação</b>				

A avaliação do desempenho dos cursistas será realizada da seguinte forma:

Avaliação diagnóstica:

- No fórum de apresentação será solicitado aos participantes um breve resumo sobre sua experiência com a EaD, seja como estudante ou como professor, coordenador, ou outra função.
- Também será solicitado que o cursista apresente suas expectativas com relação ao curso.

Avaliação formativa:

- A avaliação formativa acontecerá por meio do acompanhamento das atividades presenciais e virtuais.
- No ambiente virtual será feito o acompanhamento do preenchimento do "Diário do Cursista", bem como será avaliado o volume e a qualidade da participação do cursistas nos fóruns virtuais e nas atividades de construção colaborativa "Wiki".
- Nos encontros presenciais, serão avaliadas as interações do cursistas nas discussões e nos trabalhos em grupo.

Avaliação Somativa:

- Será atribuída nota para as seguintes atividades em grupo:
  - Apresentação das propostas metodológicas (presencial) = 2 pontos
  - Estudo de caso (virtual) = 2 pontos
  - Construção da Wiki (virtual) = 2 pontos
  - Discussão sobre construção da Wiki (presencial) = 2 pontos
  - Participação no Fórum de Discussão da 12ª semana (virtual) = 2 pontos

## Referências

- Almeida, L. R. de A., & Placco, V. M. N. S. (2011). O papel do coordenador pedagógico. Retrieved September 20, 2018, from <http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>
- Alves, J. R. M. (2007). A História da Educação a Distância no Brasil. Retrieved April 23, 2018, from [http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme\\_82/index.htm](http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm)
- Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 10, 83–92. <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>
- Auler, I. C. P., Santos, G. F., & Cericatto, S. K. (2016). O papel do professor e os desafios no contexto da cibercultura. *InterSciencePlace - Revista Científica Internacional*, 11, 149–194. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/v11n4a9>
- Azevedo, A. S., Silva, L. S. L., & Alvez, M. S. (2014). Uma análise da visão dos professores sobre o papel do coordenador pedagógico. In *Gestão Pedagógica em Foco: percepção de educadores e educandos da EaD sobre a realidade educacional*. Fortaleza - CE: Imprece.
- Behar, A. (2013). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso.
- Behar, P. A. (2009). *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*. São Paulo: Artmed.
- Belloni, M. L. (2005). Educação a distância e inovação tecnológica. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 3, 187–198. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000100010>
- Belloni, M. L. (2015). *Educação a distância (7a ed.)*. Campinas - SP: Autores Associados.
- Cerny, R. Z. (2009). Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Retrieved November, 24, 2018, from <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/24736>
- Clementino, A. (2005). Gestão Pedagógica de Cursos em Ead Online. In 12 o Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED (pp. 1–10). Florianópolis - SC. Retrieved September, 12, 2018, from <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/041tcc5.pdf>
- Filatro, A. (2015). *Produção de conteúdos educacionais*. São Paulo: Saraiva.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê? (12a ed.)*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima, A., & Santos, S. (2017). O material didático na EaD: princípios e processos. Natal - RN: IFRN. Retrieved December, 30, 2018, from [https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/Producao\\_de\\_Material\\_Didatico\\_Curso\\_de\\_Gestao\\_EaD.pdf](https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/Producao_de_Material_Didatico_Curso_de_Gestao_EaD.pdf)
- Santos, Joara, P. A. (2016). *Coordenador Pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades*. Universidade do Estado da Bahia.
- Saviani, D. (1999). *A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia*. In *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2011). *História da ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas - SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações (11th ed.)*. Campinas - SP: Autores Associados.
- Scherre, P. P., & Galvão, C. S. (2011). Didática e mediação pedagógica: relação complementar. In X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE (pp. 2363–2374). Silva, C. A., & Silva, A. P. C. (2009). Coordenação Pedagógica na Educação a Distância. In 15o Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (pp. 1–10). <https://doi.org/2175-4098>
- Silva, Camargos, & Szerwinsk. (2014). A Educação a Distância e Apropriações Docentes: concepções de um modelo em expansão. In *Educação a distância: reflexões acerca de um modelo em expansão* (p. 203). Retrieved August, 3, 2018, from [revistaexibo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/download/215/96](http://revistaexibo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/download/215/96)
- Silva, M. (2003). Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. *Revista Da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 12, 261–271. <https://doi.org/0104-7043>
- Silva, Vitor, Pacheco, & Pereira. (2009). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal - RN: IFRN.
- Soares, A. F. (2011). *Coordenação Pedagógica: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética*. Universidade do Vale do Itajaí. Retrieved November, 22, 2018, from <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1859?mode=full>
- Sousa, A. F., & Andrade, J. A. L. (2014). O papel do coordenador pedagógico: uma identidade em construção. In *Gestão Pedagógica em Foco: percepção de educadores e educandos da EaD sobre a realidade educacional*. Fortaleza - CE: Imprece.

Quadro 13 - Planejamento 2– Atividades Presenciais

Cronograma	Objetivos	Conteúdo	Atividade	Recurso
2ª Semana	Discutir sobre as influências das concepções e paradigmas educacionais e econômicos nos modelos pedagógicos em EaD.	Concepções e paradigmas educacionais e econômicos e os modelos pedagógicos em EaD.	- Aula síntese para retomar conceitos estudados no AVA. - Discussão dirigida	Projektor de Slides. Texto escrito ou vídeo motivador e questões orientadoras
4ª Semana	- Propor estratégias metodológicas da pedagogia histórico-crítica aplicada à EaD.	- Propostas metodológicas da pedagogia histórico-crítica aplicadas à EaD.	- Estudo em grupos; - Apresentação das propostas metodológicas.	Sala de aula com Projektor de Slides e espaço livre para tarefas em grupo. 5 Notebooks com acesso à internet e pacote office.
5ª Semana	Elaborar um Plano de Ensino de uma componente curricular de curso em EaD.	Fundamentos do Planejamento Educacional; Elaboração de Planos de Ensino para cursos a distância.	- Estudo dirigido. - Oficina de elaboração de Plano de Ensino.	Roteiro de estudo; Computador com acesso à internet e ferramenta de elaboração de texto.
7ª Semana	- Vivenciar situações de mediação pedagógica em fóruns virtuais de aprendizagem; - Avaliar mediações em fóruns virtuais de aprendizagem.	- Mediação pedagógica em EaD: princípios, fundamentos e práticas.	- Dinâmica de grupo: “Fórum Vivo”; - Oficina de análise de mediações em fóruns virtuais de aprendizagem.	Barbante, papel e caneta.
8ª Semana	- Avaliar mediações em fóruns virtuais de aprendizagem.	- Mediação pedagógica em EaD: princípios, fundamentos e práticas.	- Relato de experiência sobre mediação em fóruns.	Sala de aula com Projektor de Slides
10ª Semana	- Correlacionar as funções da coordenação pedagógica às atividades realizadas para oferta de um curso a distância.	- As funções da coordenação pedagógica.	- Apresentação e discussão das construções coletivas (Wiki).	Sala de aula com Projektor de slides.
12ª Semana	- Descrever como se configura o trabalho de uma equipe multidisciplinar na EaD.	- A equipe multidisciplinar na EaD.	- Mesa redonda com diversos profissionais que compõem uma equipe multidisciplinar.	Sala de aula com Projektor de slides.

### Avaliação

A avaliação do desempenho dos cursistas será realizada da seguinte forma:

Avaliação diagnóstica:

- No fórum de apresentação será solicitado aos participantes um breve resumo sobre sua experiência com a EaD, seja como estudante ou como professor, coordenador, ou outra função.
- Também será solicitado que o cursista apresente suas expectativas com relação ao curso.

Avaliação formativa:

- A avaliação formativa acontecerá por meio do acompanhamento das atividades presenciais e virtuais.

- No ambiente virtual será feito o acompanhamento do preenchimento do “Diário do Cursista”, bem como será avaliado o volume e a qualidade da participação do cursistas nos fóruns virtuais e nas atividades de construção colaborativa “Wiki”.
- Nos encontros presenciais, serão avaliadas as interações do cursistas nas discussões e nos trabalhos em grupo.

#### Avaliação Somativa:

- Será atribuída nota para as seguintes atividades em grupo:
  - Apresentação das propostas metodológicas (presencial) = 2 pontos
  - Estudo de caso (virtual) = 2 pontos
  - Construção da Wiki (virtual) = 2 pontos
  - Discussão sobre construção da Wiki (presencial) = 2 pontos
  - Participação no Fórum de Discussão da 12ª semana (virtual) = 2 pontos

### Referências

- Almeida, L. R. de A., & Placco, V. M. N. S. (2011). O papel do coordenador pedagógico. Retrieved September 20, 2018, from <http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>
- Alves, J. R. M. (2007). A História da Educação a Distância no Brasil. Retrieved April 23, 2018, from [http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme\\_82/index.htm](http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm)
- Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 10, 83–92. <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>
- Auler, I. C. P., Santos, G. F., & Cericatto, S. K. (2016). O papel do professor e os desafios no contexto da cibercultura. *InterSciencePlace - Revista Científica Internacional*, 11, 149–194. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/v11n4a9>
- Azevedo, A. S., Silva, L. S. L., & Alvez, M. S. (2014). Uma análise da visão dos professores sobre o papel do coordenador pedagógico. In *Gestão Pedagógica em Foco: percepção de educadores e educandos da EaD sobre a realidade educacional*. Fortaleza - CE: Imprece.
- Behar, A. (2013). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso.
- Behar, P. A. (2009). *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*. São Paulo: Artmed.
- Belloni, M. L. (2005). Educação a distância e inovação tecnológica. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 3, 187–198. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000100010>
- Belloni, M. L. (2015). *Educação a distância (7a ed.)*. Campinas - SP: Autores Associados.
- Cerny, R. Z. (2009). Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Retrieved November, 24, 2018, from <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/24736>
- Clementino, A. (2005). Gestão Pedagógica de Cursos em Ead Online. In *12 o Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED* (pp. 1–10). Florianópolis - SC. Retrieved September, 12, 2018, from <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/041tcc5.pdf>
- Filatro, A. (2015). *Produção de conteúdos educacionais*. São Paulo: Saraiva.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê? (12a ed.)*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima, A., & Santos, S. (2017). O material didático na EaD: princípios e processos. Natal - RN: IFRN. Retrieved December, 30, 2018, from [https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/Producao\\_de\\_Material\\_Didatico\\_Curso\\_de\\_Gestao\\_EaD.pdf](https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/Producao_de_Material_Didatico_Curso_de_Gestao_EaD.pdf)
- Santos, Joara, P. A. (2016). *Coordenador Pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades*. Universidade do Estado da Bahia.
- Saviani, D. (1999). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2011). *História da ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas - SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações (11th ed.)*. Campinas - SP: Autores Associados.
- Scherre, P. P., & Galvão, C. S. (2011). Didática e mediação pedagógica: relação complementar. In *X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE* (pp. 2363–2374). Silva, C. A., & Silva, A. P. C. (2009). Coordenação Pedagógica na Educação a Distância. In *15o Congresso Internacional ABED de Educação a Distância* (pp. 1–10). <https://doi.org/2175-4098>
- Silva, Camargos, & Szerwinski. (2014). A Educação a Distância e Apropriações Docentes: concepções de um modelo em expansão. In *Educação a distância: reflexões acerca de um modelo em expansão* (p. 203). Retrieved August, 3, 2018, from [revistaexio.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/download/215/96](http://revistaexio.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/download/215/96)
- Silva, M. (2003). Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. *Revista Da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 12, 261–271. <https://doi.org/0104-7043>
- Silva, Vitor, Pacheco, & Pereira. (2009). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal - RN: IFRN.
- Soares, A. F. (2011). *Coordenação Pedagógica: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética*. Universidade do Vale do Itajaí. Retrieved November, 22, 2018, from <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1859?mode=full>
- Sousa, A. F., & Andrade, J. A. L. (2014). O papel do coordenador pedagógico: uma identidade em construção. In *Gestão Pedagógica em Foco: percepção de educadores e educandos da EaD sobre a realidade educacional*. Fortaleza - CE: Imprece.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho de pesquisa buscamos analisar a percepção do trabalho do orientador de ensino e aprendizagem nos cursos a distância ofertados pelo IFB, a partir da percepção desses profissionais e da equipe diretiva da DEaD.

Foi identificado, por meio da pesquisa, que os OEA, bem como a equipe diretiva da DEaD, se encontram num momento de construção coletiva e cotidiana da concepção de EaD no IFB. Vale destacar que essa construção tem se dado a partir do trabalho pedagógico.

Quanto à concepção de coordenação pedagógica por parte da equipe diretiva da DEaD infere-se que essa tenha uma visão de que essa atividade se desenvolve em parceria com os demais profissionais que integram a equipe multidisciplinar, sendo que suas práticas acontecem de forma coletiva e colaborativa. Para a equipe, uma das principais contribuições da coordenação pedagógica consiste na elaboração de estratégias que favorecem a permanência do estudante. Essas estratégias consistem na elaboração do PPC, na produção do material didático, no envolvimento com os aspectos tecnológicos até o desenvolvimento do curso.

Quanto ao desempenho das funções da coordenação pedagógica da DEaD, o estudo mostrou que, dentre as três funções apontadas por Placco & Almeida (2011), na percepção da equipe diretiva, há um consenso de que a função formadora é mais bem desempenhada pela coordenação pedagógica da EaD, sendo desenvolvida no processo de desenvolvimento do curso e não apenas em momentos pontuais caracterizados por eventos de formação. Porém, foi apontada a necessidade de formação pedagógica para os coordenadores de curso, ou seja, que a função formadora não se limite apenas aos professores.

A função articuladora da coordenação pedagógica, no âmbito da DEaD, é percebida como incipiente e/ou inexistente. E, percepções contraditórias marcam o desempenho da função transformadora, sendo que alguns a enxergam desempenhada de forma efetiva por meio de momentos de reflexão sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano da EaD e outros de que essa transformação é endógena à equipe.

A pesquisa demonstrou que existe no âmbito da DEaD uma preocupação com a questão metodológica, com vistas ao atendimento das demandas específicas da EaD. No entanto, o desconhecimento/conhecimento superficial sobre a concepção pedagógica norteadora dos PPC da DEaD por parte da equipe diretiva, pode ser um fator que prejudique o emprego das estratégias metodológicas adequadas para que se alcancem os propósitos educacionais. Além disso, esse fator pode também provocar conflitos entre os integrantes da equipe multidisciplinar e restringir o trabalho pedagógico do OEA, já que não há um

alinhamento entre os conhecimentos necessários para a elaboração das propostas e orientações pedagógicas do curso, como previsto no rol de atribuições do OEA.

Há, ainda, uma preocupação com a centralidade da mediação pedagógica como aspecto fundante da motivação e do interesse do estudante pelos conteúdos estudados no curso, sendo atribuído ao professor o importante papel de estabelecer um diálogo no qual ele atua como orientador e incentivador do aluno, se despidendo da postura de detentor do conhecimento.

O estudo aponta que o OEA sabe quais são suas atribuições na DEaD e busca desenvolvê-lo de forma coerente, entretanto, na percepção do OEA, o papel que ele vem desempenhando na DEaD não está coerente ao proposto no Edital e no momento da sua contratação. Além disso, o OEA sente que há uma desvalorização do trabalho pedagógico por ele realizado. Dentre os fatores que podem gerar esse sentimento podemos inferir: a) falta de clareza do seu papel por parte da equipe diretiva da DEaD; b) limitação de suas atividades ao nível técnico-operacional; c) percepção de que a gestão almeja um profissional com formação em Pedagogia e Designer Instrucional.

A pesquisa revelou que a atuação do OEA na atividade de produção de material didático dos cursos teve especial destaque dentre as demais atividades junto ao trabalho da equipe multidisciplinar. Na produção do material didático, o OEA auxilia o professor desde escolha das metodologias até a elaboração das estratégias de organização a apresentação dos conteúdos. Esse trabalho é necessário porque alguns professores não têm formação pedagógica e/ou não possuem experiência na atividade de produção de material para EaD.

No entanto, por vezes, as orientações feitas pelo OEA são desconsideradas, o que remete para a necessidade de uma reflexão e/ou atuação sobre: a) o planejamento da gestão da DEaD no processo de contratação de professores; b) a autonomia na etapa de validação de material; c) o apoio da gestão em situações conflituosas na relação com outros profissionais da equipe multidisciplinar.

Destaca-se que o trabalho do OEA tem início desde o momento da elaboração do PCC, especialmente com relação às orientações metodológicas que devem nortear o trabalho pedagógico para a produção do material didático.

O estudo permitiu identificar que a equipe diretiva da DEaD tem uma percepção positiva a respeito da presença do OEA na composição da equipe multidisciplinar da DEaD. Essa percepção está relacionada à preocupação com o trabalho pedagógico, pois para a equipe diretiva o pedagogo auxilia o professor no desempenho de suas práticas pedagógicas tendo em vista alcançarem os propósitos educativos, conjugando teoria e prática.

Porém, a equipe diretiva da DEaD demonstra insatisfações com relação ao trabalho do OEA, pois embora o papel do pedagogo tenha centralidade nesse processo, falta

iniciativa e proatividade do OEA no desempenho de suas funções na DEaD. A essa situação é imputada a redução de suas atividades ao aspecto técnico, próximo ao trabalho do DI. Entretanto, na percepção da equipe, o trabalho do DI não substitui o do pedagogo, pois se constituem atividades profissionais diferentes, mas complementares. Na percepção da equipe diretiva da DEaD, na prática, ainda há uma indefinição sobre o papel do pedagogo na EaD.

Desse panorama surgiu o projeto interventivo que consiste em um curso de formação pedagógica em EaD, com carga horária de 240h, para os servidores que pretendam atuar na oferta de cursos na modalidade a distância, no âmbito do IFB.

Uma das limitações à implementação do projeto interventivo está no fato da DEaD ainda não possuir em sua estrutura organizacional servidores concursados lotados nessa direção, executando suas atividades funcionais de forma integral. Isso faz com que 99,75% dos envolvidos no trabalho da DEaD não tenham vínculo permanente e possam dar continuidade ao trabalho, pois sua permanência está condicionada à existência de fomento externo de programa de governo. Nesse sentido, a DEaD não possui uma equipe de profissionais com vínculo funcional com o IFB que garanta a oferta dos cursos, considerando que a metodologia proposta requer um corpo docente qualificado e experiente em EaD.

Outras limitações precisam ser consideradas: a) possíveis resistências com relação aceitação da modalidade EaD nos *campi* do IFB; b) estigmas relacionados ao papel do pedagogo, em ambas as modalidades.

Conclui-se que, a percepção do trabalho do orientador de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade dos cursos a distância ofertados pelo IFB, a partir da percepção desses profissionais é de que está havendo uma desvalorização do trabalho pedagógico realizado por ele e que o seu trabalho não está sendo realizado em coerência ao perfil profissional estabelecido para o pedagogo, fatores esses que impactam negativamente na qualidade dos cursos. Na percepção dos seus pares, o trabalho do OEA contribui para qualidade dos cursos especialmente nos aspectos relacionados à produção de material didático entre outras atividades de apoio aos professores no desempenho das práticas pedagógicas com vistas ao alcance dos propósitos educativos. No entanto, foram atribuídas ao OEA falta de iniciativa e falta de proatividade na realização do seu trabalho nos cursos a distância da DEaD.

A partir da realização desta pesquisa, sugerimos como proposta de estudo e trabalho futuro que seja introduzido nos regulamentos do IFB a definição do perfil, com a descrição das competências e habilidades do pedagogo e dos demais integrantes da equipe multidisciplinar para atuação nos cursos ofertados na modalidade EaD, bem como suas atribuições. Com relação a esta proposta, é importante que esse perfil e as atribuições

constem nos editais dos concursos públicos para seleção de pedagogos para trabalharem no IFB.

Por fim, este estudo propõe, ainda, como trabalho futuro o estudo para a criação de um núcleo de apoio pedagógico na DEaD, composto por servidores com formação em pedagogia, para auxiliar, orientar, apoiar e acompanhar as equipes das coordenações pedagógicas dos *Campi* quanto às atividades de planejamento, implementação e desenvolvimento dos cursos na modalidade a distância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. R. M. (2009). A história da EAD no Brasil. In *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp. 9–13). São Paulo: Pearson.
- Almeida, L. R. de A., & Placco, V. M. N. S. (2011). O papel do coordenador pedagógico. Retrieved September 20, 2018, from <http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>
- Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 10, 83–92. Retrieved October 12, 2018, from <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>
- Araújo. (2014). *Educação a Distância: reflexões acerca de um modelo em expansão*. Revista Eixo, 10, 01-06. Retrieved October 28, 2018, from <https://doi.org/10.19123/edifb.v0i0.215>
- Auler, I. C. P., Santos, G. F., & Cericatto, S. K. (2016). O papel do professor e os desafios no contexto da cibercultura. *InterSciencePlace - Revista Científica Internacional*, 11, 149–194. Retrieved August 10, 2018, from <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/v11n4a9>
- Azevedo, A. S., Silva, L. S. L., & Alvez, M. S. (2014). *Gestão Pedagógica em Foco: percepção de educadores e educandos da EaD sobre a realidade educacional*. Fortaleza - CE: Imprece.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Behar, A. (2013). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso.
- Behar, P. A. (2009). *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*. São Paulo: Artmed.
- Belloni, M. L. (2005). Educação a distância e inovação tecnológica. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 3, 187–198. Retrieved December 10, 2018, from <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000100010>
- Belloni, M. L. (2015). *Educação a distância (7a ed.)*. Campinas - SP: Autores Associados.
- Brasil, M. do T. e E. (2013). Classificação Brasileira de Ocupações - CBO.
- Brasil, R. dos E. U. do. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências, Pub. Decreto nº 21.241 (1932). Brasil. Retrieved August, 22, 2018, from <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>
- Brasil, P. da R. (1998a). Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Retrieved February 22, 2018, from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm)
- Brasil, P. da R. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências., Pub. Decreto nº 2.494 (1998). Brasil. Retrieved August, 22, 2018, from <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-norma-pe.html>
- Brasil, P. da R. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional., Pub. Decreto Nº 5.622 (2005). Brasil. Retrieved August, 22, 2018, from <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-norma-pe.html>
- Brasil, P. da R. F. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional., Pub. Decreto nº 9.057 (2017). Brasil. Retrieved August, 22, 2018, from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm)
- Brasil, R. F. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, Pub. L. nº. 9.057, Portal da Presidência da República do Brasil (2017). Brasil. Retrieved October, 30, 2018, from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm)
- Brasília, I. F. de E. C. e T. de. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014/2018) (2014). Brasília, Brasil. Retrieved October, 23, 2018, from [http://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/Anexo\\_resolução\\_016\\_Plano de Desenvolvimento Institucional IFB \[2014-2018\].pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/Anexo_resolução_016_Plano_de_Developimento_Institucional_IFB_[2014-2018].pdf)

- Caldas. (2011). *Institutos Federais uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Moderna.
- Camargo, B. V. (2005). ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 511–539). João Pessoa - PR: Universidade Federal da Paraíba.
- Cerny, R. Z. (2009). *Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Retrieved November, 24, 2018, from <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/24736>
- Clementino, A. (2005). Gestão Pedagógica de Cursos em Ead Online. In *12º Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED* (pp. 1–10). Florianópolis - SC. Retrieved September, 12, 2018, from <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/041tcc5.pdf>
- CNE, C. N. de E. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, licenciatura, Pub. Resolução CNE/CP nº 1, 1 (2006). Brasil. Retrieved January, 12, 2019, from [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)
- Cocco, C. S. (2015). *Gestão Pedagógica na Educação a Distância: abordagens e contribuições na formação de professores de língua para atuar na EaD*. Universidade Federal de Santa Maria. Retrieved November, 24, 2018, from <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/10685>
- Dallariba, N. (2009). A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, 32(2), 185–191. Retrieved November, 20, 2018, from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>
- Domingues, I. (2014). *O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Leopoldo: Cortez.
- Filatro, A. (2008). *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Filho, E. M., Reynaldo, C. N. X. de L., & Vieira, C. C. F. (2018). Caminhos para a Organização da Gestão: mapeamento de processos aplicado à Educação a distância no IFB. In *7º Congresso Brasileiro de Tecnologia Educacional da ABT 1º Seminário Brasileiro de Educação Profissional e Tecnológica - EAD da UEMG*. Belo Horizonte - MG: Universidade do Estado de Minas Gerais. Retrieved August, 23, 2018, from <http://ead.uemg.br/7cbte/wp-content/uploads/2018/12/CO-Eixo-4-Políticas-Públicas-1.pdf>
- Franco, M. A. S., & Campos, E. F. E. (2016). *A coordenação do trabalho pedagógico na escola*. Santos - SP: Editora Universitária Leopoldianum. Retrieved September, 16, 2018, from <http://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordenação-do-trabalho-pedagógico-na-escola-processos-e-práticas-interativo.pdf#page=33>
- Franzin, S. F. L., Almeida, F. M., Manhães, F. C., & Nunes, M. F. H. (2014). A Institucionalização da EaD e os Indicadores de Eficácia na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. *InterSciencePlace - Revista Científica Internacional*, IX, 150–166. Retrieved October 12, 2018, from <https://doi.org/10.6020/1679-9844/3009>
- Gontijo, S. B. F. (2014). *Implicações do ENADE para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de pedagogia*. Universidade de Brasília. Retrieved December, 22, 2018, from <http://repositorio.unb.br/HANDLE/10482/16027>
- Gasparin, J. L. (2012). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (5 ed. rev.). Campinas - SP: Autores Associados.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília-DF: Liber Livro.
- Ghiraldelli, P. (2009). *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5 ed.). São Paulo: Atlas.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso* (1a ed.). São João do Estoril - Portugal: Príncipeia.
- Guimarães, L. S. R. (2012). O aluno e a sala de aula virtual. In *Educação a Distância: o*

- estado da arte*. (pp. 126–133). São Paulo: Perason.
- IFB. Seleção de bolsistas para atuar nos cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância, Pub. Edital n° 045 (2016). Retrieved September, 18, 2018, from [http://ead.ifb.edu.br/attachments/article/172/Edital\\_045\\_ para Professor Pesquisador EAD 2016.pdf](http://ead.ifb.edu.br/attachments/article/172/Edital_045_para_Professor_Pesquisador_EAD_2016.pdf)
- Instituto Federal de Educação, C. e T. de B.-I. Resolução n° 01/2017/CS - IFB (2017). Brasil. Retrieved September, 19, 2018, from [http://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/Resolução\\_01\\_Organograma IFB.pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/Resolucao_01_Organograma_IFB.pdf)
- Instituto Federal de Educação, C. e T. de B. (2017). Plano de Curso - Curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio Concomitante e Subsequente na Modalidade a Distância Programação de Jogos Digitais. Retrieved September 23, 2018, from [http://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/Plano de Curso Tecnico Concomitante e Subsequente - Programação de Jogos Digitais \(1\).pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/Plano_de_Curso_Tecnico_Concomitante_e_Subsequente_-_Programacao_de_Jogos_Digitais_(1).pdf)
- Kamia, M., & Porto, J. B. (2011). Comportamento Proativo nas Organizações: O Efeito dos Valores Pessoais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(3), 456–467. Retrieved October 16, 2018, from <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000300003>
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (12a ed.). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima, A., & Santos, S. (2017). O material didático na EaD: princípios e processos. Natal - RN: IFRN. Retrieved December, 30, 2018, from [https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/Producao\\_de\\_Material\\_Didatico\\_Curso\\_de\\_Gestao\\_EaD.pdf](https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/Producao_de_Material_Didatico_Curso_de_Gestao_EaD.pdf)
- Lins, J. B. (2016). *O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional*. Universidade Federal de Pernambuco. Retrieved November, 13, 2018, from <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18376>
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2 ed.). Rio de Janeiro: E.P.U.
- Maia, C., & Mattar, J. (2007). *ABC da EaD: a educação a distância hoje* (1 ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Altas.
- Maria, I., & Silva, M. (2010). Formação continuada de professores para educação a distância. In *Congresso Internacional ABED de Educação a Distância* (pp. 1–10). Recife. Retrieved August, 22, 2018, from <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/152010154112.pdf>
- Masetto, M. T. (1994). *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD.
- Masetto, M. T. (2000). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica* (pp. 133–173). Campinas - SP: Papirus.
- MEC, M. da E. (2007). Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Retrieved January 5, 2018, from <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>
- Medeiros, J. de c. (2017). Tensões e desafios para a institucionalização dos cursos técnicos a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. In *IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional* (pp. 1–12). Retrieved October 12, 2018, from <https://doi.org/2358-1190>
- Minayo, M. C. de S. (2009). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (28 ed., pp. 61–77). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Moore, M. G., & Silva, M. (2002). Teoria da Distância Transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 1(1993), 1–14. Retrieved November 12, 2018, from <https://doi.org/10.17143/rbaad.v1i0.111>
- Moore, & Kearsley. (2008a). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage learning.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2008b). *Educação a distância: uma visão integrada*. São

- Paulo: Cengage learning.
- Moraes, R. de A. (2003). Educação a Distância: aspectos histórico-filosóficos. In *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Moran, J. M. (2011). Desafios da Educação a Distância. In *Educação a Distância: pontos e contrapontos* (pp. 45–85). São Paulo: Summus.
- Mugnol, M. (2016). *Educação superior a distância no Brasil: o percurso das políticas regulatórias*. Judiaí: Paco.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Criação do Conhecimento na Empresa: como as empresas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Orsolon, L. A. M. (2007). o coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança* (pp. 17–26). São Paulo: Edições Loyla.
- Orth, M. A., Mangan, P. K. V., & Neves, M. F. (2012). Análise das Políticas Públicas de Educação a Distância no Brasil: um olhar sobre o ensino superior. In *IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul* (pp. 1–18). Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul. Retrieved September, 21, 2018, from <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3341/180>
- Pereira, M. de O. (2012). *Ambiente de feedback, orientação e promoção de comportamentos proativos*. Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE. Retrieved January, 22, 2019, from <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n3/v31n3a03>
- Peters, O. (2006). *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos.
- Placco, V. M. N. . (1994). *Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos*. Campinas: Papyrus.
- Placco, V. M. N. ., & Silva, S. H. . (2007). A formação do professor: reflexoes, desafios, perspectivas. In *O Coordenador pedagógico e a formação docente* (pp. 25–32). São Paulo: Loyola.
- Placco, V. M. N. S., & Almeida, L. R. (2009). *O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola.
- Santaella. (2003). *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultua*. São Paulo: Paulus.
- Santos, Joara, P. A. (2016). *Coordenador Pedagógico : desafios , dilemas e possibilidades*. Universidade do Estado da Bahia.
- Saviani, D. (1999). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*(pp. 13–30). São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2011). *História da ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas - SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11th ed.). Campinas - SP: Autores Associados.
- Silva, Vitor, Pacheco, & Pereira. (2009). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal - RN: IFRN.
- Sousa, A. F., & Andrade, J. A. L. (2014). *Gestão Pedagógica em Foco: percepção de educadores e educandos da EaD sobre a realidade educacional*. Fortaleza - CE: Imprece.
- Souza, V. L. T. (2008). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*(pp. 93–112). São Paulo: Loyola.
- Scherre, P. P., & Galvão, C. S. (2011). Didática e mediação pedagógica: relação complementar. In *X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE* (pp. 2363–2374). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Retrieved December, 30, 2018, from [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4682\\_2635.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4682_2635.pdf)
- Szymanski, H., Almeida, L. R., & Pradini, R. C. C. R. (2004). *Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro.
- Valda, M., & Sales, S. (2005). Uma Reflexão Sobre a Produção do Material Ead. In *Abed* -

- 12° Congresso Internacional de Ensino a Distância (pp. 1–7). Retrieved September, 4, 2018, from <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/044tcf5.pdf>
- Valente, J. A., Moran, J. M., & Arantes, V. A. (2011). *Educação a Distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Vieira, M. M. da S. (2008). O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*(pp. 83–92). São Paulo: Edições Loyla.

## WEBGRAFIAS

- Alves, J. R. M. (2007). A História da Educação a Distância no Brasil. Retrieved April 23, 2018, from [http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme\\_82/index.htm](http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm)
- Image. (2010). Alceste 2010 Versão Windows: Software de Análise de Dados Textuais. Retrieved December 2, 2018, from <http://www.alcestesoftware.com.br/manuais/alceste-manual.pdf>
- Placco, V. M. N. S., Almeida, L. R., & Souza, V. L. T. (2011). *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Estudos e Pesquisas Educacionais*. Retrieved September, 14, 2018, from [https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/relatorio\\_final\\_coordenadores\\_pedagogicos.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/relatorio_final_coordenadores_pedagogicos.pdf)
- Sousa, E. dos S., Rodrigues, M. A. dos S., Rocha, F. E. de C., & Martins, C. R. (2009). Guia de Utilização do Software Alceste: uma ferramenta de análise lexical aplicada à interpretação de discurso de atores na agricultura. Retrieved February 12, 2019, from <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/570666/guia-de-utilizacao-do-software-alceste-uma-ferramenta-de-analise-lexical-aplicada-a-interpretacao-de-discursos-de-atores-na-agricultura>

## APÊNDICE

### Apêndice A - Roteiro da entrevista

Antes de iniciarmos a entrevista, queremos agradecer sua disponibilidade para colaborar com esta investigação que tem como objeto de estudo a coordenação pedagógica de cursos a distância no âmbito do IFB.

Eu me chamo Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa, sou mestranda em Ciências da Educação/Administração Educacional pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. Estou realizando esta pesquisa sob a orientação da Professora Doutora Neusa Cristina Vicente Branco (Instituto Politécnico de Santarém) e coorientação da Professora Doutora Simone Braz Ferreira Gontijo (Instituto Federal de Brasília).

Considerando que a EaD no IFB está em fase de institucionalização e que ainda não existem diretrizes ou normativas, no âmbito do IFB, para atuação do pedagogo na coordenação pedagógica em EaD e, considerando que a demanda de cursos a distância vem aumentando em um ritmo cada vez maior, nos vemos diante do grande desafio de expandir e democratizar a educação profissional, porém, sem comprometer a qualidade educacional da oferta.

A pesquisa tem o seguinte tema: “O orientador de ensino e aprendizagem na educação a distância”. Trata-se de um estudo de caso com enfoque qualitativo cujo objetivo geral consiste em analisar a percepção do trabalho do orientador de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade dos cursos a distância ofertados pelo IFB, a partir da percepção desses profissionais e de seus pares. O *locus* da investigação é a Diretoria de Educação a Distância do IFB (DEaD).

Solicitamos sua colaboração para responder às perguntas a seguir, sendo assegurada a confidencialidade e o anonimato das suas respostas. Temos a previsão de cerca de 40 minutos de duração para esta entrevista e pedimos que suas respostas retratem a sua real percepção sobre o que está sendo indagado (a).

Por gentileza, solicitamos sua autorização para que a entrevista seja gravada, considerando esta uma condição indispensável, dado o caráter qualitativo da pesquisa, possibilitando a reprodução das falas de forma fidedigna e subsidiando as análises desta pesquisa.

Caso não autorize a gravação, me comprometo a desligar o gravador e realizar as anotações de forma minuciosa por meio de ferramenta de texto no computador.

## DADOS DO (A) ENTREVISTADO (A)

Você é: ( ) Servidor (a) do IFB ( ) Não servidor (a) do IFB

Curso de formação na graduação: \_\_\_\_\_

Possui formação em EaD? ( ) Sim ( ) Não

## ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Dimensões da análise	Questões
I – Apresentação da pesquisa	Apresentar o objeto de estudo da pesquisa; Informar a importância do relato da experiência do entrevistado para a continuidade desse trabalho; Informar que será preservada a confidencialidade dos dados e a identificação pessoal; Solicitar a permissão para gravar a entrevista
II – Percepções sobre Educação a Distância	1. A partir da sua experiência, o que você entende por educação a distância? 2. Com base na sua prática, você considera que a EaD necessita de metodologias diferentes daquelas utilizadas na modalidade presencial? Por quais razões isso se justifica?
III – As funções do OEA na promoção da qualidade dos cursos ofertados pela DEaD	3. O que você entende por qualidade na EaD? 4. Como as ações da coordenação pedagógica, por meio do trabalho do OEA contribuem para a qualidade pedagógica dos cursos? 5. Em que medida você conhece a concepção pedagógica definida nos Projetos Pedagógicos dos Cursos? 6. Em que medida as ações da coordenação pedagógica dialoga com a concepção teórico-metodológica adotada para a produção do material didático?
IV – A Coordenação Pedagógica e a EaD	7. O que você entende sobre coordenação pedagógica em um curso a distância? Quais as funções dela nesse contexto?
V – Sugestões	8. Gostaria de colocar alguma sugestão a respeito das contribuições da coordenação pedagógica para a qualidade dos cursos a distância no IFB? Caso sim, comente sobre elas.

Chegamos ao fim desta entrevista. Agradecemos sua colaboração! Suas respostas serão fundamentais para o êxito deste trabalho.

**Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido para a realização das entrevistas**

Eu me chamo Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa, sou mestranda em Ciências da Educação/Administração Educacional pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. Estou realizando esta pesquisa sob a orientação da Professora Doutora Neusa Cristina Vicente Branco (Instituto Politécnico de Santarém) e coorientação da Professora Doutora Simone Braz Ferreira Gontijo (Instituto Federal de Brasília).

Convido-o (a) para participar desta pesquisa de caráter científico, que situa-se no campo da Administração Educacional, cujo tema é “O orientador de ensino e aprendizagem na educação a distância”. O *locus* da pesquisa é a Diretoria de Educação a Distância do IFB. O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a percepção do trabalho do orientador de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade dos cursos a distância ofertados pelo IFB, a partir da percepção desses profissionais e de seus pares

A sua participação na presente investigação é voluntária e se dará em situação de anonimato, sendo assegurado o sigilo da sua identidade. Por gentileza, solicito o seu consentimento para que esta entrevista seja gravada, considerando este um recurso indispensável diante do caráter empírico e qualitativo da pesquisa.

Coloco-me a sua inteira disposição para qualquer esclarecimento e comprometo-me a cumprir com o proposto para a realização desta entrevista.

---

Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa - Pesquisadora

Aceito colaborar com a pesquisa, comprometendo-me a responder às indagações de forma a retratar a verdade sobre minhas percepções e também concordo que os dados obtidos por intermédio desta entrevista sejam utilizados para fins científicos.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Nome e Assinatura do (a) Entrevistado (a)

### Apêndice C - Roteiro do grupo focal

- I) Dar a boas-vindas e agradecer pela participação na pesquisa;
- II) Fazer uma breve apresentação sobre a pesquisa;
- III) Apresentar a moderadora do grupo focal;
- IV) Esclarecer sobre a técnica do grupo focal;
- V) Solicitar leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a realização do Grupo Focal;
- VI) Iniciar a sessão com a leitura do texto motivador.

#### 1º Bloco: A Educação a Distância

QUESTÃO	TEMPO
1. A partir da sua experiência, o que você entende por educação a distância?	10 min
2. Com base na sua prática, você considera que a EaD necessita de metodologias diferentes daquelas utilizadas na modalidade presencial? Justifique sua resposta.	10 min

#### 2º Bloco: Percepções sobre Educação a Distância

QUESTÃO	TEMPO
3. Você tem conhecimento sobre a existência de referenciais de qualidade para a EaD no Brasil? O que você entende por qualidade na EaD?	10min
4. Quais ações da coordenação pedagógica da DEaD, por meio do trabalho do OEA, você considera que contribuem para a qualidade dos cursos?	15min
5. O que você conhece sobre a concepção pedagógica definida nos Projetos Pedagógicos dos Cursos? Em que medida as ações da coordenação dialogam com essa concepção com relação à produção do material didático?	15min

#### 3º Bloco: A Coordenação Pedagógica e a EaD.

QUESTÃO	TEMPO
6. Considerando o recente processo de institucionalização da EaD, não existe nenhuma diretriz ou normativa, no âmbito do IFB, que contemplem as atribuições da coordenação pedagógica de cursos a distância. A partir da leitura do texto motivador e, principalmente, com base na experiência de vocês, enquanto integrantes da coordenação pedagógica da DEaD, como vocês descrevem as funções da coordenação pedagógica na DEaD e quais as atribuições vocês consideram essenciais para o bom desempenho dessas funções?	15 min
7. Quais os principais entraves enfrentados pela coordenação pedagógica na DEaD no desempenho das suas funções e quais ações vocês acreditam que podem contribuir para a superar ou minimizar esses entraves cooperando para a consolidação dessa função no âmbito do IFB?	15 min

**Apêndice D-** Termo de consentimento livre e esclarecido para a realização do grupo focal

Eu me chamo Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa, sou mestranda em Ciências da Educação/Administração Educacional pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. Estou realizando esta pesquisa sob a orientação da Professora Doutora Neusa Cristina Vicente Branco (Instituto Politécnico de Santarém).

Convido-o (a) para participar desta pesquisa de caráter científico, que situa-se no campo da Administração Educacional, cujo tema é “O orientador de ensino e aprendizagem na educação a distância”. O *locus* da pesquisa é a Diretoria de Educação a Distância do IFB. O objetivo desta consiste em analisar a percepção do trabalho do orientador de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade dos cursos a distância ofertados pelo IFB, a partir da percepção desses profissionais e de seus pares.

A opção pela técnica do Grupo Focal se justifica pela possibilidade da captação de múltiplas ideias e perspectivas que permitem respostas mais amplas e completas para a questão de pesquisa.

A sua participação na presente investigação é voluntária e se dará em situação de anonimato, sendo assegurado o sigilo da sua identidade. Por gentileza, solicito o seu consentimento para que esta sessão do grupo focal seja gravada, considerando este um recurso indispensável diante do caráter empírico e qualitativo da pesquisa.

---

Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa - Pesquisadora

Considerando que fui informado (a) dos objetivos e da relevância desta pesquisa, de como será minha participação e dos procedimentos deste estudo, declaro o meu consentimento em participar deste grupo focal, como também concordo que os dados obtidos nesta sessão da qual sou participante, sejam utilizados para fins científicos.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Nome e Assinatura do (a) Participante

## **Apêndice E - Texto motivador para o Grupo Focal**

A função da coordenação pedagógica como conhecemos hoje é resultado de um percurso histórico marcado por transformações nas concepções de educação e sociedade superando o mero conceito de atividade fiscalizadora, inspetora ou a simples supervisão das práticas pedagógicas.

Essa atividade tão importante no contexto escolar possui funções essenciais para o processo educacional as quais buscam integrar todas as ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem tendo em vista o sucesso da prática pedagógica escolar.

No contexto da educação a distância, a atividade da coordenação pedagógica vem caminhando de mãos dadas com a modalidade, à medida que esta vem se desenvolvendo e ganhando espaço no cenário da educação no Brasil. Tanto quando na modalidade presencial, na EaD a atividade da coordenação pedagógica ainda enfrenta inúmeras barreiras que precisam ser transpostas e se vê diante de muitos desafios a serem superados.

É nesse contexto que se configura o trabalho coletivo da coordenação pedagógica, em qualquer dessas modalidades educacionais, pois, o ato de “conduzir de forma coletiva” configura uma atividade de direcionamento em grupo que para Souza (2008), “traz em si certa complexidade, que difere em muito de outras funções, pela diversidade de relações que a envolve” (p. 95). Essa complexidade do trabalho da coordenação pedagógica se dá em razão da natureza da própria prática educativa, enquanto atividade de formação humana.

Na concepção de Placco, Almeida, & Souza (2011) são três as funções da coordenação pedagógica: articulação, formação e transformação. Para as autoras, essas funções são indissociáveis de um princípio que direciona a compreensão do que sejam as funções da coordenação pedagógica. Em síntese, a função articuladora representa o coletivo da escola, levando-se em consideração as especificidades do contexto bem como as possibilidades concretas para o desenvolvimento dos seus processos. Já a função formadora consiste nas atividades de formação dos professores, com vistas ao aprofundamento em sua área específica bem como nos aspectos pedagógicos, de forma que a prática docente aconteça alinhada aos objetivos da escola. Por fim, a função transformadora busca a transformação da realidade por intermédio de uma prática reflexiva que questiona as ações as hipóteses de mudanças com vistas à melhoria do espaço escolar.

Desse modo, convido vocês a refletirem sobre a coordenação pedagógica no âmbito da EaD por meio da técnica do grupo focal. Nesta reunião, falem livremente sobre o tema,

abordando aspectos que considerem importantes e que revelem as suas práticas no cotidiano da EaD do IFB. Todas as opiniões aqui apresentadas serão de grande relevância para a pesquisa.

Feitos os esclarecimentos, começamos nossa conversa a partir da percepção sobre a Educação a Distância: o que vocês entendem por EaD? Quem começa?

## **Referências**

- Placco, V. M. N. S., Almeida, L. R., & Souza, V. L. T. (2011). *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Estudos e Pesquisas Educacionais*. Retrieved September, 22, 2018, from [https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio\\_final\\_coordenadores\\_pedagogicos.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_coordenadores_pedagogicos.pdf)
- Souza, V. L. T. (2008). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade (pp. 93–112). In *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola.