
Desafios e estratégias no trabalho do professor-formador

Challenges and strategies in e-learning teacher-writer's work

Alfons Heinrich Altmicks

Universidade Católica do Salvador (UCSAL)

Resumo: Este artigo tem o escopo de equacionar os desafios encontrados pelo professor-formador de disciplinas virtuais, na consecução do seu trabalho. Os resultados encontrados provêm de inferências sobre as competências que o professor-formador deve desenvolver, para a consecução do seu labor. O artigo representa um esforço teórico, cujo resultado deverá subsidiar investigação mais ampla sobre o fenômeno da polidocência e suas implicações para a atividade docente, na EAD. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de prospecção, fundamentada na literatura contemporânea disponível sobre o tema. À guisa de respostas parciais, o artigo aponta que, diante dos desafios enfrentados na sua rotina de trabalho, o professor-formador desenvolve as estratégias de adotar a dialogicidade, na sua escrita; de buscar conhecimentos para reconhecer as nuances semióticas dos formatos de linguagem com que trabalha; e de conduzir os demais profissionais, envolvidos na produção de material para a EAD, em direção a uma prática profícua.

Palavras-chave: Educação a Distância. Docência. Professor-formador.

Abstract: The present paper aims to equate the challenges found by virtual learning teachers in the process of building didactic material for distance learning courses. The results, still partial, come from inferences about the competences teachers must develop in his work. The paper represent, then, a theoretical effort, and its results should support a wider investigation about the polyteaching and its influences to teaching, in a distance learning field. It is, then, a prospection reserch, supported by contemporary literature available about the theme. As partial answers, the article points out that, facing the challenges in their work routine, the Virtual Learning Teacher develops some strategies like to adopt the dialogicity in his writing; to seek knowledge to recognize the semiotic elements of the language formats; and to lead the other professionals involved in the production of material for E-learning.

Keywords: E-learning. Distance Learning. Teaching. Virtual Learning Teacher.

1 Introdução

As reconfigurações da Educação, sobretudo, surgidas após o advento do ensino em rede, fizeram brotar novas atribuições para a docência, especialmente, no que se refere à segmentação do trabalho docente. Dentre os novos papéis, assumidos pelos professores, consta o de professor-formador – também nominado professor conteudista, ou professor-escritor. De acordo com Cordeiro, Rosa e Freitas (2006), o professor-formador é o profissional da Educação, que se responsabiliza pela confecção do material didático a ser disponibilizado nos cursos a distância. Para as autoras (CORDEIRO; ROSA; FREITAS, 2006), geralmente, trata-se de especialista, mestre ou doutor, cujo domínio sobre o assunto abordado é incontestável, o que o habilita a redigir o conteúdo das disciplinas, com as quais possui experiência. A produção de material didático para disciplinas de EAD comporta dificuldades próprias, ao professor-formador. Em primeiro lugar, a heterogeneidade dos seus leitores. Quando se escreve para um público indeterminado, a redação se torna um pouco mais complexa, pois as pessoas são essencialmente diferentes e, portanto, tendem a compreender o texto de maneira muito pessoal, de acordo com as suas vivências (MEDEIROS, 2014). De certa forma, é inevitável que o texto ganhe um sentido próprio para cada leitor, mas o professor-formador deve garantir que a produção de sentidos, realizada pelos seus leitores, não destoe radicalmente do que constitui o sentido original do texto. Para tanto, munido de toda a humildade, deverá saber reconhecer não somente uma realidade particular do leitor, mas a soma de todas as realidades envolvidas no processo de leitura (MEDEIROS, 2014; SACRAMENTO; MATHEUS, 2014).

Em seguida, o professor-formador encontra, no exercício da sua tarefa, a dificuldade da transposição de linguagem, da comunicação acadêmica à comunicação fluídica da Educação a Distância (EAD), no sentido de tornar acessível, aos discentes do componente curricular construído, os conteúdos a serem abordados (FREITAS; FRANCO, 2014; PEREIRA; MORAES; TERUYA, 2017). A esta dificuldade, soma-se a pluralidade de formatos, suposta na EAD. Com efeito, além do texto escrito, o professor-formador se depara com a necessidade de engendrar ligações entre o seu texto e outros textos, de formatos os mais variados possíveis, indo da escrita convencional à linguagem do vídeo, passando pelos quadrinhos e pelos games (PAULA et al., 2012; BELLONI, 2013; FREITAS; FRANCO, 2014; PEREIRA; MORAES; TERUYA, 2017).

Por fim, além de todas as dificuldades supracitadas, o professor-formador, ainda, deve lidar com a questão da autoria coletiva do material didático que constrói para a sua disciplina, posto que o desenvolvimento da sua escrita acontece, em parceria com o profissional da TI e com o profissional do design instrucional, além, evidentemente, do coordenador do EAD da sua instituição (MILL, 2013; MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010). Em algumas situações, até mesmo os tutores colaboram com a confecção do seu texto. Essa autoria coletivizada se insere naquilo que Mill, Ribeiro e Oliveira (2010) avocaram como um fenômeno de polidocência, caracterizado por uma interpenetração de papéis técnicos e pedagógicos, presente nas atividades da EAD.

Então, começa a se desenhar o tema que norteia essa investigação, qual seja, os desafios encontrados pelo professor-formador de disciplinas, na consecução do seu trabalho. A sua importância reside na urgência de se compreender quais as estratégias e os dispositivos que o professor-formador utiliza no cumprimento do seu labor. Face à escassa literatura sobre o assunto, o projeto ganha ainda maior relevância, porquanto seja essencial, à compreensão da delicada tarefa de escrever para a EAD, investigar os caminhos de escrita, desenvolvidos pelo professor-formador.

Como problema de pesquisa, sugere-se a seguinte questão: quais estratégias desenvolvidas para a comunicação acadêmica na EAD, pelo professor-formador de disciplinas? Como objetivo geral dessa investigação, consta: identificar as estratégias desenvolvidas para a comunicação acadêmica na EAD, pelo professor-formador de disciplinas. A presente investigação se circunscreve, pois, ao âmbito da produção de conteúdos para a EAD. Possui um caráter iminentemente explicativo, de enfoque qualitativo. O percurso metodológico desenvolvido foi ancorado, basicamente, na consulta aos autores, o que lhe confere o caráter compilatório de pesquisa de revisão de literatura.

2 Identidade metodológico-epistemológica da investigação

O presente artigo pretendeu, pois, analisar as estratégias desenvolvidas, pelos professores-formadores, para a comunicação acadêmica na EAD. Sobre a temática estabelecida, entende-se estar situada numa zona de confluência temática, de onde é possível determiná-la a partir de três distintas matrizes disciplinares: 1) Estudos de Educação a Distância; 2) Formação de professores, para a Educação a Distância; e 3) Semiótica, linguagem e intertextualidade. Desta forma, dado o seu caráter multirreferencial, optou-se por uma abordagem iminentemente explicativa do fenômeno.

Alvarenga (2010) define o estudo explicativo como aquele que “[...] busca explicar por que sucede determinado fenômeno, qual é a causa, ou qual é o efeito dessa causa” (2010, p. 41). Em se tratando de um estudo com essas características, impôs-se a adoção do enfoque qualitativo para os seus procedimentos. De acordo com Alvarenga (2010), “[...] Este enfoque abrange processos humanos complexos. Tenta descrever e compreender as situações e os processos de maneira integral e profunda, considerando inclusive o contexto que envolve a problemática estudada” (2010, p. 10). Tais características tornam o enfoque qualitativo ideal para a construção de pesquisas sobre um objeto marcado pela transformação dialética do ser.

Como método procedimental, inicialmente, foi realizado um levantamento sobre as principais contribuições teóricas sobre o tema deste artigo, de modo a situá-lo dentro da perspectiva epistemológica estruturalista. Face às especificidades discursivas do assunto, entendeu-se organizar os aportes teóricos, de acordo com a lógica estrutural preliminar da pesquisa, segundo a qual, havia a necessidade de estabelecer: 1) um panorama geral sobre a EAD (GARCÍA ARETIO, 2017); 2) inferências sobre a natureza heterogênea do público da EAD (MEDEIROS, 2014; PEREIRA; MORAES; TERUYA, 2017); 3) rudimentos sobre a pluralidade de linguagens, presentes

à EAD (MCLUHAN, 1964; COELHO FILHO, 1991; BARROS, 2009; BELLONI, 2013); e 4) noções sobre a polidocência e sobre a autoria coletiva do conteúdo da EAD (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010; ABREU E LIMA; MILL, 2013).

3 O trabalho do professor-formador na educação a distância

García Aretio (2017) fundamenta a sua argumentação na crença de que a Educação a Distância é uma realidade inexorável, ocupando, cada vez mais, os espaços da Educação Presencial. Para o autor (GARCÍA ARETIO, 2017), se a velocidade com que se expande a Educação a Distância (mesmo que já vertiginosa) ainda não é aquela que, naturalmente, deveria ser, isso apenas reflete a resistência que os sistemas políticos e as sociedades, grosso modo, constroem para com os novos modelos educacionais. A despeito disso, García Aretio (2017) salienta que o crescimento desse segmento educacional não é apenas quantitativo, mas, também, qualitativo. Compilando pesquisas sobre a qualidade, a eficiência e a eficácia do aprendizado, nas modalidades de Educação a Distância e Presencial, o autor (GARCÍA ARETIO, 2017) assegura que a primeira não deixa a dever à segunda, superando-a, inclusive, em alguns aspectos qualitativos.

Para García Aretio (2017), algumas características da Educação a Distância respondem pelo seu sucesso, junto a estudantes e professores, mas aquilo que o autor considera, realmente, essencial para o sucesso da Educação a Distância é o fato de ser ela disruptiva. Da perspectiva do autor (GARCÍA ARETIO, 2017), o surgimento da Educação a Distância não provocou uma ruptura para com a Educação Presencial; antes, foi promovida uma disrupção. Esse termo traduz a ideia de otimização de técnicas e tecnologias preexistentes: assim como a câmera fotográfica digital potencializou e otimizou a câmera mecânica, o uso de plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem fez o mesmo, em relação à sala de aula convencional.

García Aretio (2017) alerta o leitor para o fato de que, por um lado, os avanços ocorridos na Educação a Distância, nas últimas décadas, proporcionaram a abertura de um imenso campo epistemológico, preñado de possibilidades de pesquisas. Por outro lado, esses avanços possibilitaram um grau elevadíssimo de especificidade pedagógica, a ponto de alguns autores já trazerem a perspectiva de uma educação personalizada (sonho dos pedagogos do século passado). Dessa maneira, as mesmas tecnologias usadas pelo mercado para selecionar o target de consumo (chatterbots) podem ser aplicadas ao campo educacional, gerando o fenômeno da aprendizagem adaptativa.

O advento das tecnologias interativas móveis (*Smartphones, tablets* etc.) representaria, segundo García Aretio (2017), a consecução da educação personalizada. Nesse sentido, o autor (GARCÍA ARETIO, 2017) questiona os baixos investimentos que a Educação tem feito sobre as plataformas móveis de comunicação. Se o E-Learning rompe com a necessidade de encontros grupais físicos, o *M-Learning* anularia a necessidade de um local físico para os encontros virtuais, nisso, residiriam o seu caráter revolucionário e a sua especificidade com relação à educação personalizada.

3.1 A heterogeneidade do público da EAD

Face às supracitadas idiosincrasias da EAD, identificadas por García Aretio (2017), o trabalho do professor-formador torna-se, especialmente, complexo, impondo-lhe desafios, com os quais deve lidar, sem que o devido amparo lhe seja oferecido. O primeiro desses desafios é o provocado pela indeterminação do seu público. Com efeito, Pereira, Moraes e Teruya (2017) advertem para a heterogeneidade do público, presente à EAD, o que conduz o diálogo entre os profissionais que constroem a rede educativa virtual e os estudantes da EAD a um reducionismo comunicativo necessário, embora quase nunca desejável. Em se tratando, sobretudo, da comunicação entre o professor-formador e o seu leitor, qualquer forma de simplificação pode comprometer o entendimento dos conteúdos eleitos para a aprendizagem.

Segundo Medeiros (2014), os escritores não experimentam muitas dificuldades, na sua tarefa comunicativa, quando produzem textos endereçados a um público conhecido. Quando se produz para um público familiar, sabe-se, exatamente, o que escrever e como escrevê-lo. Entretanto, no momento em que produz para um público indeterminado, o processo da escrita se mostra muito mais complexo, pois o escritor precisa desvendar quem é esse público, quais assuntos podem ser do seu interesse, que temas fazem parte de seu repertório. O escritor deve levar em conta o fato de que a atividade de escrita é tanto mais difícil quanto menos se conhece o público. Portanto, é necessário identifica-lo, para se saber, precisamente, como ciceroneá-lo nos meandros do texto (MEDEIROS, 2014).

De acordo com Sacramento e Matheus (2014), há ainda os casos em que a escrita é dirigida a um público heterogêneo. Quando o escritor produz para muitas pessoas, a redação se torna um pouco mais difícil, pois as pessoas são, essencialmente, diferentes e, portanto, tendem a compreender o texto de maneira muito pessoal, de acordo com as suas vivências. De certa forma, é inevitável que o texto ganhe um sentido próprio, para cada pessoa, mas o escritor deve garantir que a produção de sentidos, realizada pelo seu público, não destoe, radicalmente, do que constitui o sentido original do texto. Para tanto, o escritor deverá saber reconhecer, não somente uma realidade particular do leitor, mas a soma de todas as realidades envolvidas no processo de leitura. Na EAD, a heterogenia dessas realidades pode comprometer o aprendizado, uma vez que a pulverização do entendimento dos conteúdos, provocada pelas vivências díspares dos estudantes, destoa dos escopos pedagógicos, propostos nos cursos a distância (RIPA, 2015).

A isso, some-se o desafio, na EAD, de se transpor a linguagem acadêmica, utilizada, muitas vezes, pelo professor-formador, à necessidade de acesso aos conteúdos, por parte dos estudantes. Com efeito, o texto acadêmico possui estrutura e linguagem próprias, determinadas pela necessidade de se comunicar, a uma comunidade científica, os resultados de pesquisa. O texto instrucional, típico da EAD, tem por objetivo compor um suporte de aprendizagem, que se aproxima à literatura paradidática, na medida em que propõe a absorção de conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades (PAULA et al, 2012).

Cordeiro, Rosa e Freitas (2006) advertem:

Temos aí, então, um desafio para o conteudista, nem sempre fácil de transpor: dominar a linguagem escrita, a ponto de saber dosar variações do coloquial ao científico e dosar a profundidade dos temas. Por exemplo: se o aluno é de primeiro semestre terá, em princípio, menos conhecimento que aqueles de fim de curso. Sabemos, porém, que o fato de o conteudista ser profundo conhecedor de um assunto e nele altamente titulado não implica ser bom escritor. Alguns conteudistas fazem essa transposição com muita facilidade. Outros, já nem tanto. E há mesmo aqueles que não conseguem e recorrem à contratação de um redator para dar esse formato, quando reconhecem a limitação para a tarefa (2006, p 7-8).

Como solução a esse impasse, Cordeiro, Rosa e Freitas (2006) sugerem a dialogicidade. Para as autoras (CORDEIRO; ROSA; FREITAS, 2006), a dialogicidade é capaz de conter o ímpeto de hermetismo acadêmico, próprio da linguagem científica, comumente, utilizado pelo professor-formador, na consecução da sua tarefa, porquanto o obriga a adotar o tom coloquial da aula presencial. A despeito disso, a dialogicidade costuma seduzir os estudantes, na medida em que os convida a participar, também, da construção de sentidos do texto. Em tese, a conversão dos conteúdos, para a linguagem coloquial e dialógica, seria capaz de tornar o texto menos policognitivo e mais assertivo, sem que se provoque um drástico reducionismo, ou que se perca o rigor do conteúdo.

3.2 A pluralidade de linguagens, presentes à EAD

Belloni (2013) afirma, no entanto, que os desafios ao trabalho do professor-formador não se esgotam na necessidade de superação da dicotomia entre o texto acadêmico e o texto instrucional da EAD. O professor-formador deve lidar, também, com uma miríade de formatos, que compõe as plataformas de aprendizagem (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), disponibilizadas na Rede Mundial de Computadores. Cada um desses formatos possui demandas cognitivas próprias e devem se integrar, de tal modo, que se completem, interagindo de maneira a fornecer plenitude ao conteúdo proposto (MCLUHAN, 1964; FREITAS; FRANCO, 2014; PEREIRA; MORAES; TERUYA, 2017).

Marshall McLuhan (1964) advoga a ideia de que os formatos midiáticos são capazes de adestrar a cognição humana, de acordo com as suas exigências interpretativas. Assim, os formatos lineares, como a escrita, demandam introspecção, silenciamento, atenção, num franco movimento lógico-dedutivo, intelectualizante. Já os formatos imagéticos, como os podcasts, os vídeos, os quadrinhos, são altamente dispersivos, trazendo a necessidade de absorver os conteúdos, por empatia e sensibilização. Ainda há os formatos híbridos, como os hipertextos, os *chats* e os fóruns, que demandam interatividade. O professor-formador deve, então, dominar a produção de conteúdos, para cada um desses formatos, de maneira que possa dosá-los, no seu material confeccionado, fazendo com que se completem (FREITAS; FRANCO, 2014; PEREIRA; MORAES; TERUYA, 2017).

Deslocando a questão para o âmbito da Semiótica, pode-se assumir que os diversos formatos, presentes às plataformas de EAD, se dividem em possibilidades simbólicas, icônicas e indiciais. A constante exposição a esses tipos semióticos condiciona o estudante a se comportar,

mentalmente, de acordo com padrões de interpretantes específicos, aos quais nomina-se consciências semióticas (COELHO FILHO, 1991). Estes padrões variam de acordo com o *modus operandi* de interpretação exigido por cada tipo de signo. Há signos que supõem um raciocínio mais elaborado, outros são bastante acessíveis; alguns mostram-se efêmeros e superficiais, outros, profundos e graves. Há inclusive aqueles absolutamente herméticos, impossíveis de serem decodificados. De acordo com Coelho Filho (1991), o caminho para se atingir os seus significados passa, necessariamente, pelo desenvolvimento dos seus padrões de interpretação.

A consciência simbólica representa um padrão de interpretação investigador, analítico, lógico. É o tipo de consciência que busca o entendimento pleno, os quês e os porquês das coisas, transcendendo a simples intuição e a pura constatação. Visa a explicação. É a consciência que compreende as regras e convenções, mas também fomenta a criticidade e o espírito desbravador do ser humano. Desenvolvem-na, geralmente, aqueles que possuem certo gosto pelo exercício intelectual (COELHO FILHO, 1991).

Motivada pelo signo icônico, a consciência icônica constitui um padrão de interpretação que trabalha, basicamente, com a intuição, com o sentimento e com a estética, sem se prender aos processos de análise ou aos procedimentos da lógica. Seria o tipo de consciência formado na experiência estética, como, por exemplo, quando uma pessoa se depara com uma obra de arte. A invasão do belo, a entrega ao onírico, sem buscar compreensão racional, mas, antes, aceitando a sua forte empatia imanente, constituem as prerrogativas da Consciência Icônica. Para Coelho Filho (1991):

O que se pretende dizer com consciência icônica é que se trata de uma consciência que procede com seu objeto [...]. isto é: procede por analogia. Fornece à pessoa uma imagem do assunto, uma visão que não se baseia em nenhuma convenção, nenhuma conclusão lógica, mas num esquema tão próximo desse assunto como uma foto é próxima da pessoa retratada (1991, p. 59).

A consciência indicial exige um esforço maior do indivíduo, no sentido de desprender alguma energia — mental ou física — para acessá-la. O seu padrão de interpretação funciona por constatação, o que pressupõe a capacidade de estabelecer relações imediatas entre o signo e o objeto. Coelho Filho afirma: “Assim como a consciência icônica é, num certo sentido, contemplativa, a indicial é operativa” (1991, p. 60). Conclui-se que, enquanto a consciência icônica pode propor algo inteiramente novo e original, visto que embasada na sensibilidade de cada um, a consciência indicial apenas pode constatar algo que já foi constatado antes, o que a torna efêmera.

Levando em conta a dimensão semiótica da EAD, é possível inferir que, na consecução do seu trabalho, o professor-formador deve estar atento às características de cada formato proposto, de maneira que os padrões cognitivos dos estudantes, formados a partir das consciências semióticas, sejam contemplados e direcionados à sua proposta pedagógica.

Essa necessidade é apontada por Barros (2009), para quem, a relevância de se analisar os processos de aprendizagem, no contexto da cognição, valida-se na crença de que a tecnologia

transformou a experiência humana e ampliou as possibilidades dentro do campo da Educação, e que, portanto, as estratégias de ensino devem ser moldadas de forma a se adaptar a esse novo contexto, levando-se em conta as idiosincrasias interpretativas dos estudantes.

Para a autora (BARROS, 2009), o principal paradigma, utilizado no estudo a distância, é a teoria dos estilos de aprendizagem, que defende a possibilidade metodológica de se classificar um conjunto de comportamentos e processos cognitivos semelhantes, referentes ao processo de aprendizagem. A ideia por trás de tal classificação não é meramente a de tipificar indivíduos, mas assessorar o planejamento pedagógico de forma que os métodos de ensino empregados contemplem e reforcem as potencialidades particulares de cada estilo de aprendizagem existente.

Isso posto, Barros (2009) propõe a elaboração de diretrizes para o uso de recursos virtuais no processo de ensino-aprendizagem, partindo, como sobrecitado, da identificação dos perfis de uso das tecnologias e dos consequentes estilos de apreensão do conhecimento no contexto digital. Essa identificação acaba naturalmente por destacar os elementos importantes para a elaboração de ações pedagógicas, inclusive a produção de material para a EAD, que incluam esse recurso dentro do seu escopo.

Barros (2009) destaca quatro estilos de aprendizagens observados especificamente, no ambiente virtual, a saber: estilo de uso participativo no espaço virtual, estilo de busca e pesquisa no espaço virtual, estilo de estruturação e planejamento do espaço virtual e estilo concreto e de produção no espaço virtual. Barros (2009) observa que o estilo de aprendizagem prevalente, no ambiente virtual, é o estilo reflexivo. Desta forma, é possível inferir que o professor-formador, quando da construção do seu material instrucional, deve dar ênfase aos aspectos simbólicos da sua comunicação, o que significa dizer que os textos escritos devem ser priorizados. Contudo, os demais elementos semióticos não podem ser descartados, podendo ser aproveitados como suportes de solidificação da aprendizagem dos conteúdos.

3.3 Polidocência e autoria coletiva do conteúdo da EAD

Por fim, como derradeiro desafio ao trabalho do professor-formador de disciplinas para a EAD, apresenta-se a questão da autoria coletiva do material didático que elabora para as suas disciplinas. No processo de confecção do material didático, o professor-formador deve atender às determinações de uma série de outros profissionais, que constroem, colaborativamente, a disciplina a distância. Entram em cena o profissional da tecnologia da informação, o profissional do design instrucional, o coordenador da EAD da sua instituição, os tutores (MILL, 2013; MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010). Essa autoria coletivizada está subscrita ao que Mill, Ribeiro e Oliveira (2010) caracterizaram como um fenômeno de polidocência, no qual os desempenhos técnicos e pedagógicos se imbricam, determinando-se mutuamente. A polidocência não está restrita às atividades de planejamento, ensino e avaliação, na EAD; ela se insere, também, na produção de material didático, uma vez que a autonomia do professor-formador de disciplinas é contida por necessidades técnicas e pedagógicas exógenas (ABREU E LIMA; MILL, 2013).

Por mais que a atividade do professor-formador seja, necessariamente, coletivizada, a sua autoridade e a sua posição na hierarquia, no entanto, devem ser observadas. Como entendem Abreu e Lima e Mill (2013, p. 28), “[...] o reconhecimento da polidocência como atividade de intensa colaboração não significa afirmar que todos os profissionais envolvidos com docência na EaD desfrutem das mesmas prerrogativas em termos de autonomia e poder de decisão”. É, portanto, necessário que o professor-formador, enquanto autoridade e referência, na área em que ocorre a produção de conteúdos, tenha o poder de decisão, sobrepondo-se aos outros profissionais envolvidos na confecção do material didático (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010; ABREU E LIMA; MILL, 2013).

No entanto, por mais que seja desejável que o professor-formador tenha a palavra final, na produção do seu material didático, a integração do seu trabalho com o trabalho dos outros profissionais é condição para a consecução da tarefa e para o êxito pedagógico da disciplina (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010; ABREU E LIMA; MILL, 2013). Essa integração de atividades supõe e exige humildade, por parte do professor-formador, além de compreensão acerca dos papéis desempenhados por todos os profissionais envolvidos na confecção do material didático. Obviamente, a EAD concebe a existência das equipes multidisciplinares, como quesito essencial para a realização dos seus objetivos. Nesse sentido, a integração do professor-formador, aos demais profissionais das equipes multidisciplinares, não difere tanto do que deve realizar o professor presencial.

Senão, observe-se: na Academia, há o professor, que ministra a disciplina e se responsabiliza pela construção do conhecimento; há o secretário de classe, que faz as vezes do tutor; e há a equipe técnica, que dá o suporte ao processo. O que muda, talvez, seja a acústica (ou a extensão) da proposta. Para que a EAD funcione, há que se atentar para a necessidade de interatividade (base de toda relação de aprendizagem mediada pela Rede Mundial de computadores). Interatividade, não somente entre a equipe multidisciplinar e o discente, mas, sobretudo, entre os membros da equipe multidisciplinar (MILL, 2013; ABREU E LIMA; MILL, 2013).

Entenda-se “Interatividade” como a capacidade de se alterar a mensagem na fonte emissora. Assim, para que a proposta de Educação a distância dê certo, é preciso que haja uma intensa troca (de conteúdos, de impressões, de experiências) entre os atores que compõem as equipes multidisciplinares, de forma que um complemente e corrija as carências e omissões do outro. Enfim, a Educação a Distância aponta para a elaboração coletiva dos processos educativos, nesse sentido, somente atuando de maneira dialética as equipes multidisciplinares podem contribuir efetivamente para a construção do saber (SETTON, 2011; MILL, 2013; ABREU E LIMA; MILL, 2013).

4 Estabelecendo estratégias e superando desafios

A Educação, na atualidade, é marcada por uma certa difusão dos agentes educativos. A formação do ser humano contemporâneo finca-se sobre um volume excepcional de informações, extraídas dos mais variados contextos: grupos de ambiência, estabelecimentos de ensino, meios

de comunicação de massa, instituições sociais tradicionais ou recentes. De fato, nunca, em toda a sua História, os seres humanos tiveram tanto acesso à informação. No entanto, todo esse manancial, isoladamente, não traz, em si, nenhuma perspectiva de um conhecimento de ordem mais complexa, capaz de dotar as pessoas da transcendência do saber. Muitas vezes, ocorre exatamente o contrário: a difusão, o alcance e o volume imensos de informações fazem com que as pessoas careçam de uma mínima organização das suas categorias intelectuais.

Trata-se do paradoxo provocado pelo excesso de informação: a despeito de tamanho e tão irrestrito acesso à informação, ironicamente, as gerações que nasceram sob a égide da Rede Mundial de Computadores não são mais cognitivamente capacitadas — tampouco, menos — do que quaisquer outras gerações humanas. Há, talvez, uma nova forma de organização cognitiva, que emerge da comunicação em rede, favorecendo o pensamento mais inferencial, no qual podem ocorrer as mais variadas conexões, sem uma preocupação hierárquica, instaurando assim uma lógica rizomática do conhecimento: a cada nova contribuição despontam novos caminhos, novas cartografias cognitivas. Essa lógica rizomática permite uma cadeia de associações cognitivas, que tem um ponto de saída, em função da busca de novos caminhos, que irão surgir a cada novo *link* sem definir, claramente, o ponto de chegada.

A maior representante do paradoxo da lógica rizomática do conhecimento é a própria Rede Mundial de Computadores, cuja característica principal é o não condicionamento dos seus conteúdos a nenhum padrão de emissão que não seja a construção cooperativa e anárquica dos saberes humanos. É traço da sua fisiologia. Nesse sentido, a Rede Mundial de Computadores representa uma revolução absoluta em termos de possibilidade de aquisição de conhecimento, ainda que não ofereça a capacidade de organizá-lo. O cerne da discussão sobre a Rede Mundial de Computadores se desloca, dessa maneira, para um reducionismo previsível — e quase axiomático —, contido no argumento de que o veículo é capaz de informar, mas não de formar. Seria, então, a Rede Mundial de Computadores extremamente útil àqueles que já dominassem as categorias mais sólidas do conhecimento; ao passo em que seria subaproveitada pela inteligência mediana, cujos vetores ainda não estivessem formados, no sentido de preencher a informação de alguma substância.

Esse dilema deve ser enfrentado pelo professor-formador, que pretende usar a Rede Mundial de Computadores como veículo de propagação dos seus conteúdos para a EAD. Ele deve considerar as competências e estratégias, as quais subsidiarão o seu trabalho. Antes de qualquer coisa, ele, forçosamente, precisará se motivar, para que as suas demandas sejam corretamente cumpridas. Enquanto estiver produzindo, o professor-formador terá que organizar uma rotina de trabalho, de maneira que os prazos sejam cumpridos, evitando, assim, o acúmulo de tarefas. Então, como estratégia, ele poderá confeccionar cronogramas e lembretes de véspera, de maneira que não esqueça os prazos.

Como competência principal, o professor-formador precisa fomentar a autonomia de aprendizagem no estudante, que, por sua vez, não pode ficar esperando que o curso, ou as disciplinas ou os tutores sejam responsáveis pelo seu próprio aprendizado. A EAD exige do

estudante um alto grau de proatividade, interesse e compromisso, pois é fundamental que se assuma como sujeito ativo, produtor do seu conhecimento. Apenas assim, poderá construir colaborativamente o saber, com a participação dos seus colegas de curso, orientados, todos, pelo material confeccionado pelo professor-formador. Na EAD, assim como em, praticamente, tudo na Rede Mundial de Computadores, os conhecimentos são construídos coletivamente, de forma que aprender a trabalhar com o outro é uma condição para a aprendizagem.

Para que tenha êxito na sua proposta de fomentar a autonomia para o aprendizado, o professor-formador precisa estar atento aos processos colaborativos, em todas as etapas do planejamento do seu trabalho. A tarefa de construir material didático para a EAD se inicia na identificação do público a ser atendido pelo curso. Com feito, é necessário que a instituição lhe forneça acesso a um pacote mínimo de informações sobre o perfil médio do estudante a ser contemplado com o seu material didático, sobretudo, informações em relação às suas expectativas, ao seu suposto nível de conhecimento dos assuntos a serem tratados e ao seu possível domínio das tecnologias envolvidas nas dinâmicas do curso.

Outrossim, o professor-formador necessita, igualmente, de informações sobre a estrutura e sobre o material humano, disponível na instituição. Ele precisará de dados sobre os profissionais que estarão envolvidos no projeto, sobre a disponibilidade de equipamentos, sobre as estratégias metodológicas do curso, sobre os formatos que serão adotados, sobre a proposta avaliativa e a aferição dos resultados. Nesse sentido, é imprescindível que o professor-formador trabalhe em parceria com a coordenação do curso, com a equipe técnica e tecnológica e com o grupo de tutores, que terão contato direto com os estudantes. Essa parceria se manterá, ao longo de todo o processo, de modo a evitar que o projeto se afaste dos rumos propostos nos objetivos do curso.

Por tudo isso, a produção de material didático para disciplinas de EAD contém os seus próprios desafios. O professor-formador lida, em primeiro lugar, com a heterogeneidade dos seus leitores, os estudantes. Escrevendo para um público que não conhece, o professor-formador corre o risco de ter o seu texto distorcido pelas interpretações dos estudantes. Para evitar que isso ocorra, o professor-formador deve trabalhar com a dialogicidade, cooptando os estudantes, convidando-os a participar da construção de sentidos do texto. Ao trazer o seu texto para um eixo linguístico mais cotidiano e interativo, o professor-formador isenta o seu material da policogição, ao passo em que evita as armadilhas do excesso de academicismo, transpondo a sua linguagem, da dura comunicação científica à comunicação fluida, necessária à Educação a Distância (EAD).

Um segundo desafio, com o qual o professor-formador se depara, na sua prática de escrita, é a pluralidade de formatos, típica da EAD. O material didático da EAD não se esgota no texto escrito: projeta-se a vários outros formatos, não-lineares, como o vídeo, o *podcast*, os quadrinhos, os games etc. Para lidar com esse manancial de formatos, o professor-formador precisa se municiar de conhecimentos, de modo que possa reconhecer as nuances semióticas de cada suporte, entendendo como aproveitá-las, na sua proposta pedagógica e comunicacional, para que os padrões cognitivos dos estudantes, formados a partir das consciências semióticas definidas, sejam contemplados e direcionados à aprendizagem. Isso, por sua vez, implica o

reconhecimento, por parte do professor-formador, dos estilos de aprendizagem, manifestados pelos estudantes, no ambiente virtual.

Como último desafio à prática do professor-formador, está o problema da autoria coletiva do material didático, confeccionado para as disciplinas. Todas as etapas do trabalho pedagógico, na EAD são marcadas pela onipresença da equipe multidisciplinar. A etapa da confecção do material didático, inclusive, padece da mesma dinâmica, de maneira que, quando da consecução da sua tarefa, o professor-formador permanece em contato colaborativo com outros profissionais da EAD. Para que o professor-formador não se perca, na sua tarefa de criar um conteúdo sólido, coerente e coeso, ele precisa assumir o comando do processo, ouvindo os demais profissionais, sem que, no entanto, seja conduzido por eles.

5 Considerações finais

À guisa de problema de pesquisa, esta modesta investigação procurou responder à seguinte questão: quais as estratégias desenvolvidas para a comunicação acadêmica na EAD, pelo professor-formador de disciplinas? Entende-se que as principais estratégias, engendradas pelo professor-formador na consecução do seu trabalho, sejam: utilizar a dialogicidade nos seus textos; contemplar vários formatos, com tipos semióticos diferentes, para a sua produção; e assumir o comando do processo de construção do material didático, sem deixar de contemplar as necessidades e as contribuições dos demais profissionais que compõem a equipe multidisciplinar da EAD.

Há inúmeras formas de se avaliar os impactos que a EAD teve (e tem) sobre a Educação brasileira. Nesta pequena reflexão, adotou-se o viés do trabalho do professor-formador, concluindo que escrever para a EAD, nos moldes da Rede Mundial de Computadores, cuja concepção traduz a estrutura não-hierárquica (ou seja, interativa) do diálogo humano, exige uma postura participativa e colaborativa, de todos os envolvidos nos seus processos. Essa postura auxilia, sobremaneira, os processos educacionais, uma vez que, por conta da sua natureza e linguagem, esse veículo promove a construção coletiva e aberta do saber. Atingir a essa construção é o objetivo maior do professor-formador.

Em que pese os limites deste artigo, uma vez que se trate apenas de um simples estudo de prospecção, circunscrito à análise literária sobre o tema dos desafios no trabalho do professor-formador, há que se considerar as suas contribuições para o campo da pesquisa em Educação a Distância. Pretende-se, através da legítima abstração heurística, que as reflexões aqui promovidas possam ser estendidas ao fenômeno global investigado, qual seja, a tessitura da própria EAD, especificado o papel do professor-formador, nesse processo. Nesses termos, quiçá se possa aproveitá-lo como ponto de partida para outras investigações.

Entende-se que a Educação a Distância, nos moldes em que se apresenta, contemporaneamente, seja marcada pela pluralidade de projetos e formatos, que vão desde a emissão básica de textos, em *sites* e *blogs* convencionais, até as complexas estruturas didáticas,

criadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem interativos e colaborativos, nos quais conceitos como gamificação e teinamento sináptico são corriqueiros. Essa pluralidade demanda perfis laborais, os mais díspares, para os professores-formadores, que atuam nesse nicho educacional, construindo material didático. As limitações naturais deste artigo impedem a pretensão de se construir uma tipologia para esses perfis e, conseqüentemente, de se investigar quais são os desafios próprios para os professores-formadores de cada perfil. Dessa maneira, à guisa de sugestão a outros pesquisadores, advoga-se a urgência do aprofundamento investigativo, nessa temática, tão importante para o entendimento da EAD brasileira.

Referencias

ABREU E LIMA, Denise; MILL, Daniel. Reflexões sobre autonomia e limitações nas relações polidocentes na educação a distância. **Teoria e Prática da Educação**. V. 16, N. 1, pp. 33-46, Jan./Abr. 2013

ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. Tradução de César Amarilhas. 2ª Ed., Assunção: Gráfica Faz, 2010.

BARROS, Daniela Melaré Vieira Barros. Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual? Inter-Ação, **Rev. Fac. Educ.** UFG, v.34, n. 1, jan./jun. 2009, p. 51-74. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/6542/4803> Acesso em 05 mar. 2018.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 245-265.

CAMPOS, Luciano Teixeira. **O olhar sob a rede**. Recife: Maná, 2002.

COELHO FILHO, José Teixeira. **O que é indústria cultural?** 14ª. ed., São Paulo: Brasiliense, 1991. (Col. Primeiros Passos; V. 8).

CORDEIRO, Bernadete M. P.; ROSA, Cynthia; FREITAS, Marilene de. **Educação a distância e o conteudista**: uma relação dialógica. In.: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ABED. **Anais do 4º Seminário Nacional de Educação a Distância**. Brasília: ABED, 2006. Disponível em < <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc034.pdf>>, acesso em 10 jun. 2018.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FRANCO, Alécia Pádua. Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância. **Educar em Revista**, Curitiba. Edição Especial, n. 4, p. 149-172, dez 2014.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. *Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil*. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madri, v. 20, n. 2, p. 09-25, 2017.

MCLUHAN, Marshall Herbert. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 16ª Ed., São Paulo: Atlas, 2014.

MILL, Daniel (Org.). **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PAULA, Alessandra de et al. O desafio docente na elaboração de material didático para cursos de graduação em EaD. In.: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ABED. **Anais do 12º Seminário Nacional de Educação a Distância**. Brasília: ABED, 2012. Disponível em < <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/377b.pdf>>, acesso em 10 jun. 2018.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko. (org.) **Educação a distância (EaD)**: reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

RIPA, Roselaine. Reflexões sobre o “ser professor” na Ead: estamos diante de uma descaracterização do trabalho docente? **Comunicações**. Piracicaba, a. 22, n. 3, pp. 75-85, jul/dez, 2015.

SACRAMENTO, Igor; MATHEUS, Letícia Cantarela. **História da Comunicação**: experiências e perspectivas. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: contexto, 2011.

Recebido em julho de 2019.

Aprovado para publicação em novembro de 2019.

Alfons Heinrich Altmicks

Eixo de Formação Geral, Centro de Educação a Distância (CEAD/UCSAL) e Cursos de Comunicação Social – Relações Públicas e Publicidade e Propaganda, Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Campus de Pituáçu, Salvador, Bahia. E-mail: alfons.altmicks@pro.ucsal.br