



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS - ILUFBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
MESTRADO**

**A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES FORMADORES DE
LÍNGUA ESPANHOLA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA**

KAROLINE DA CONCEIÇÃO SANTOS

**SALVADOR/BA
2019**

KAROLINE DA CONCEIÇÃO SANTOS

**A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES FORMADORES DE
LÍNGUA ESPANHOLA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de concentração: Linguística Aplicada).

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

**SALVADOR/BA
2019**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos, Karoline da Conceição
A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE
PROFESSORES FORMADORES DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
BAIANA / Karoline da Conceição Santos. -- Salvador, 2019.
142 f.

Orientadora: Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.
Dissertação (Mestrado - Língua e Cultura) --
Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2019.

1. Identidade. 2. Educação a distância. 3. Língua
espanhola. I. Rádis Baptista, Lívia Márcia Tiba. II. Título.

KAROLINE DA CONCEIÇÃO SANTOS

**A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES FORMADORES DE
LÍNGUA ESPANHOLA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA**

Dissertação apresentado à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de concentração: Linguística Aplicada).

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

Dissertação defendida em 11 de janeiro de 2019 e aprovada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Fernanda de Almeida Vita
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Ana Maria Pereira Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

*Dedico este trabalho ao meu pai-avô
Florisvaldo dos Santos por todo cuidado,
proteção e amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

Neste trabalho, por vezes tão solitário e árduo, sem o amor, cuidado, paciência e cumplicidade, certamente eu não alcançaria êxito.

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder a vida, sabedoria, força e luz para concretizar mais esta etapa da minha trajetória acadêmica. Sem ti, Senhor, nada seria possível!

À Nossa Senhora, por nunca me abandonar e me cobrir com seu manto sagrado, intercedendo em todos os momentos. Obrigada, Mãe, Maria Santíssima!

À minha família, em especial a minha vó e minha mãe, por tanto amor, confiança e por me apoiar, incondicionalmente, em todas as minhas escolhas. Amo vocês!

Ao meu querido esposo, por todo amor, cumplicidade e atenção. E, claro, não poderia deixar de agradecer o amor das minhas Amorecas, que sempre brilham os olhos e vibram com as minhas conquistas. Vocês, decerto, diminuíram as pedras do caminho por onde passei. Te amo, marido!! Amo minhas Marias!

À minha querida prozinha, mamãe acadêmica, como carinhosamente passei a chamá-la, minha orientadora Prof^ª. Dra. Lívia M. T. Rádis Baptista, pela HUMANIDADE, SIMPLICIDADE, COMPETENCIA, SABEDORIA E LEVEZA com as quais conduziu os momentos de orientação. Obrigada por muitas vezes acreditar muito mais em mim do que eu mesma e por me fazer sentir capaz de seguir com os meus anseios. Gratidão e amor a ti, pró!

Às Professoras Fernanda Vita (UFBA) e Ana Maria Lima (UECE), pela gentileza, disponibilidade em apreciar minha investigação, contribuindo, sobremaneira, para o engrandecimento do trabalho.

Ao anjo que Deus colocou na minha vida na reta final dessa jornada. Meu Deus, eu não tenho palavras para agradecer tanto cuidado, carinho, zelo e dedicação que você dedicou a mim e a minha pesquisa: TIAGO (Tiiiiiiii). A você, meu respeito e gratidão!

A minha grande incentivadora, Janaina, pela escuta, zelo, cuidado, afeto e por me fazer acreditar que tudo é possível e me incentivar a seguir em frente.

Às minhas três espiãs demais. As mais lindas Patricinhas de Beverly Hills (Cíntia, Heide e Shirley), irmãs lindas e anjos que ganhei com o mestrado e seguirão por toda minha vida. Obrigada por todos os momentos compartilhados e pelo aconchego.

Às amigas Yrlyde, Lívia, Melissa, Taísa e Francine por me acompanharem desde o princípio neste intenso processo de escrita.

Aos participantes desta pesquisa, os verdadeiros protagonistas desse estudo, por aceitarem gentilmente o convite de colaborar com esta investigação e por sempre estarem dispostos a ajudar.

A meus irmãos, dindos, confidentes Liz, Wagno e Daniel pelo amor, pelo exercício da escrita, pela atenção e luz de sempre! Amo vocês!!

Aos meus amigos, colegas de trabalho, alunos que emanaram boas energias e torceram para que tudo desse certo desde o início. Gratidão!

Ao Grupo de Pesquisa *Práticas Identitárias, ensino e formação de professores de línguas em contextos de superdiversidade*, em especial Ita, Gessica e Lilian pelo incentivo, acolhida e torcida sempre! Que surpresa maravilhosa ter conhecido vocês!!

Ao Colégio Gênese, em especial aos meus dindos Jorge e Kenya por sempre me impulsionarem a seguir em frente; e a Kamilla, pelo apoio diário nos dias mais difíceis da escrita.

Aos meus amores do Grupo X pela parceria, cumplicidade, momentos de descontração e apoio! Vocês são incríveis!!!!

Aos colegas e amigos da UEFS, por me apoiarem e incentivarem o meu crescimento acadêmico! Gratidão!

Aos professores do PPGLinC da UFBA, em especial, Edleise Mendes e Márcia Paraquett por contribuírem no meu desabrochar e crescimento acadêmico. Vocês são maravilhosas!

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!
Paulo Freire

RESUMO

As inovações tecnológicas na sociedade contemporânea têm impactado sobremaneira a vida das pessoas em todos os âmbitos sociais. Inevitavelmente, o contexto educacional tem sofrido de maneira direta as consequências dessa sociedade da informação e da comunicação exigindo novas práticas educacionais, sobretudo no contexto do ensino de línguas requerendo dos sujeitos envolvidos neste processo, novas formas de agir na sociedade. Outrossim, o cenário educacional exige uma reestruturação das modalidades de ensino e reflexão acerca dos perfis dos profissionais da educação que repercutirão na conceitualização da (s) identidade (s) dos professores e no desenvolvimento de modelos de ensino mais democráticos. Dessa forma, a presente dissertação tem como objetivo compreender a constituição identitária dos professores formadores de língua espanhola na modalidade de Educação a Distância e seus impactos para o processo de ensino e aprendizagem na modalidade investigada tendo em vista os Referenciais de Qualidade da educação superior na EaD; Projeto Político Pedagógico e as representações das coordenadoras e professores formadores que atuam no curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas da UNEB. Esta investigação caracteriza-se no âmbito da Linguística Aplicada como uma pesquisa qualitativa interpretativista. Para tanto, recorreu-se a vários instrumentos e procedimentos metodológicos: análise documental, questionário, entrevista semiestruturada e elaboração de narrativas a fim de compreender a constituição identitária dos professores formadores sob esses diferentes prismas. Outrossim, procedeu-se a triangulação e discussão dos dados gerados a partir da reflexão acerca das dimensões de análise propostas para este estudo. Por fim, pretendeu-se, com a pesquisa, contribuir para uma melhor reflexão as potencialidades dos conceitos de identidade como condição relevante para o desenvolvimento de práticas críticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da Educação a Distância.

Palavras-chave: Identidade. Educação a distância. Língua Espanhola.

RESUMEN

Las innovaciones tecnológicas en la sociedad contemporánea causa considerables impactos en la vida de las personas en todos los ámbitos sociales. De modo inevitable, el contexto educacional sufre directamente las consecuencias de esa sociedad de la información y del conocimiento exigiendo nuevas prácticas educacionales, fundamentalmente, en el contexto de la enseñanza de lenguas requiriendo de los sujetos involucrados en el proceso, nuevas maneras de actuar en la sociedad. Todavía, el paisaje educacional exige una reestructuración de las modalidades de enseñanza y reflexión acerca de los perfiles de los profesionales de educación que influirán en la concepción de la (s) identidad(es) de los profesores y en el desarrollo de los modelos de enseñanza más democráticos. De ese modo, esta disertación presenta como objetivo comprender la constitución identitaria de los profesores formadores de lengua española en la Educación a Distancia y sus impactos para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad investigada teniendo en cuenta los *Referenciais de Qualidade da educação superior na EaD; Projeto Político Pedagógico* y las concepciones de las coordinadoras y profesores formadores que actúan en el curso de Licenciatura en *Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas* de la UNEB. Este estudio se caracteriza en el ámbito de la Lingüística Aplicada como una investigación cualitativa interpretativista. Para eso, se utilizó varios instrumentos y procedimientos investigativos: análisis de documentos; cuestionario; encuesta semiestructurada y elaboración de narrativas a fin de comprender la constitución identitaria de los profesores formadores a partir de estos prismas. Además, se procedió el análisis de los datos a partir de la reflexión acerca de las dimensiones propuestas para este estudio. Finalmente, se buscó en esta investigación, contribuir para una mejor reflexión acerca de las potencialidades de los conceptos de identidad como condición relevante para el desarrollo de prácticas críticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto de Educación a Distancia.

Palabras clave: Identidad. Educación a Distancia. Lengua Española.

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS -----	13
1 CAMINHOS DA EAD: CONCEITUAÇÕES E CARACTERÍSTICAS -----	19
1.1 Estado da arte da EaD no Brasil: a busca de identidade -----	19
1.2 Legislação e políticas para o ensino da EaD no contexto brasileiro-----	25
2 DESENHOS PEDAGÓGICOS DA EAD: O CASO DA LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS LITERATURAS NA UNEB -----	35
2.1 Retratos do Curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas na modalidade a distância na UNEB-----	35
2.2 A(s) identidade(s) do(s) professor(es) formador(es) de língua espanhola e a sua <i>práxis</i> pedagógica-----	44
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS -----	51
3.1 Cenário metodológico -----	51
3.2 Universo da pesquisa-----	53
3.3 Participantes da pesquisa -----	54
3.4 Procedimentos e instrumentos da pesquisa -----	56
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS -----	59
4.1 Análise documental -----	59
4.1.1. <i>Um olhar sobre os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância</i> -----	59
4.2. Refletindo as dimensões de análise nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância -----	61
4.2.1 Perfil dos professores: Identidade e Formação -----	61
4.2.2 Letramento Digital e práticas no ambiente virtual -----	67
4.2.3 Qualidade de ensino na modalidade a distância-----	70
4.3 Análise documental do PPP-----	75
4.3.1. Um olhar sobre o Projeto Político Pedagógico do curso Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas (UNEB) na modalidade EaD. -----	75
4.4. Refletindo as dimensões de análise no Projeto Político Pedagógico do curso Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas da UNEB -----	79
4.4.1 Perfil dos professores: Identidade e Formação -----	79
4.4.2 Concepções de língua e linguagem -----	82
4.4.3. Letramento Digital e práticas no ambiente virtual -----	85
4.4.4 Qualidade de ensino na modalidade a distância. -----	88
4.5 Foco na coordenação do curso-----	92

4.5.1 Características do perfil dos coordenadores -----	93
4.5.2. Refletindo as dimensões de análise: As falas das coordenadoras. -----	96
4.6 Refletindo as dimensões de análise a partir da entrevista semiestruturada com as coordenadoras -----	102
4.6.1 Perfil dos professores formadores: Identidade e Formação.-----	107
4.6.2 Letramento Digital: práticas no ambiente virtual. -----	110
4.6.3 Concepções de língua e linguagem.-----	111
4.6.4 Qualidade de ensino na modalidade a distância. -----	113
4.7 FOCO NOS PROFESSORES FORMADORES -----	115
4.8. REFLETINDO AS DIMENSÕES DE ANÁLISE A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES FORMADORES -----	116
4.8.1 Perfil dos professores: identidade e formação -----	116
4.8.2 Concepções de língua e linguagem -----	120
4.8.3 Letramento digital e práticas no ambiente virtual-----	123
4.8.4 Qualidade de ensino na modalidade a distância. -----	125
4.9. Tecendo um diálogo sobre o caminho da pesquisa e as dimensões de análise ----	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	137
REFERÊNCIAS -----	142
APÊNDICES -----	150
ANEXOS -----	177

PALAVRAS INICIAIS

A presença das novas tecnologias de comunicação está cada dia mais acentuada na vida cotidiana e tem provocado mudanças na nossa maneira de ser, agir, pensar e, por conseguinte, tornando-se central na forma como nos comportamos. Essas mudanças, por sua vez, acontecem em um ritmo frenético sem que, muitas vezes, não nos demos conta dessas alterações. McLuhan (1967) já nos alertava para o fato de que a tecnologia, noutros tempos, já remodelava os arquétipos de interdependência social e cada dimensão da nova vida pessoal. Ressaltava, ainda, que tudo estava mudando: as pessoas, a família, a educação e as interações como um todo.

A complexidade do século XXI, demarcada pelos impactos da globalização nas vidas socioculturais, tem impulsionado conexões profundas e antes inimagináveis entre o local e o distante. Com a incorporação das novas tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC), muda-se o retrato do mundo e as concepções de tempo e espaço são pormenorizadas com a diluição das fronteiras. Dessa forma, novas culturas, novos valores, novos conhecimentos são acessados numa velocidade vertiginosa. Nesse novo cenário, a unicidade é substituída pela diversidade e a estabilidade pela transgressão. Segundo Hall (2006), há uma crise de identidade em que se configura um processo de mudanças que subverte o caráter estável que definia o mundo social. Consoante a este entendimento, Preti (2009) defende que não há rupturas e que novos tempos se aproximam construindo um novo tipo de homem e sociedade.

Nessa perspectiva, o sujeito contemporâneo compreendido como um ser contraditório passa a assumir várias identidades, remodelando suas formas de agir e pensar (n)o mundo. Através das relações estabelecidas com o outro, o indivíduo se reconhece como tal por não ser o outrem. Em outras palavras, seu espelhamento cultural e identitário se dá a partir das diferenças. Conforme Laplantine (2003, p. 12) “[...] o encontro vai levar a uma modificação do olhar que se tinha sobre si mesmo”. Desse modo, as identidades se manifestam a partir das práticas discursivas e são (trans) formadas constantemente.

O contexto dinâmico do mundo globalizado e tecnológico também acomete o campo educacional, vem se reestruturando para adequar-se às novas exigências e reivindicações da sociedade contemporânea. Face a isso, o uso das tecnologias e as diversas

possibilidades comunicativas fomentam discussões acerca da necessidade de revisão e incorporação de novas práticas de ensino mais flexíveis e democráticas que favoreçam o exercício da autonomia e a interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse entendimento, planifica-se a arquitetura da EaD (Educação a Distância) que, frente as diversas possibilidades de acesso ao conhecimento através das TDIC, aproximará distâncias, eliminará barreiras físicas e possibilitará o acesso ao saber a um maior número de pessoas contribuindo, efetivamente, com o processo de interiorização e democratização do ensino.

No universo de ensino e aprendizagem de línguas, frente à complexidade do mundo contemporâneo, já não se pode pensar em uma concepção estritamente estrutural. É preciso dar conta dos aspectos culturais, ideológicos, identitários que estão intrínsecos à língua e que, portanto, não podem ser ignorados. Nesse sentido, aprender um idioma passa a exercer uma função muito importante na atualidade, visto que, partindo de uma perspectiva holística, o ensino e aprendizagem de línguas proporcionará um arcabouço de conhecimentos que contribuirão para a formação social do indivíduo, transformando-o em um ser atuante na sociedade, consciente dos seus direitos e deveres enquanto cidadão.

À vista disso, o cenário do processo de ensino e aprendizagem de línguas avança cada vez mais para contextos flexíveis e integrados, viabilizando práticas presenciais e a distância. Essas características, por sua vez, incidem de modo direto na prática do professor que, imerso nesse contexto plural caracterizado por uma multiplicidade de possibilidades educativas, tem sua identidade profissional reiteradamente (trans) formada, o que justifica, por sua vez, a incidência de trabalhos e discussões acerca do ser professor na sociedade da globalização. Ademais, levando em consideração o papel social do professor de língua estrangeira (LE), torna-se imperativo salientar a sua influência na formação social e crítica do aprendiz, uma vez que cabe ao docente, por meio das suas práticas, motivar o aluno para seu desenvolvimento não somente intelectual, mas, sobretudo, social.

Outrossim, o modo de ser e agir na contemporaneidade demanda do professor uma série de conhecimentos e habilidades que, na maioria das vezes, não fizeram parte da sua formação inicial e que lhe serão necessários para o desenvolvimento de práticas formativas significativas e inovadoras. Kenski (2012) nos chama a atenção para o fato de que é preciso que o professor se sinta confortável com as novas demandas. Isto é, tenha não somente o

domínio, mas saiba, sobretudo, avaliar e agir criticamente frente às novas possibilidades pedagógicas, o que influenciará, por conseguinte, na (re)construção identitária do docente. De modo particular, o ser professor de língua espanhola, no atual contexto de mudanças no ensino de E/LE no Brasil, demanda uma série de reivindicações que recairão sobre sua prática.

Adiciono a esta discussão, como motivação para desenvolver esta pesquisa, a minha experiência com a Educação a Distância. Há 07 anos, meu fazer profissional na EaD iniciou ao assumir algumas funções de coordenação. Como professora do curso presencial de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), fui convidada a assumir a função de coordenadora de tutoria do referido Curso na modalidade a distância, em 2011. Posteriormente, assumi a função de coordenadora desse Curso no qual exerci esse cargo durante dois semestres; ademais, desde 2014 até o presente momento atuo como professora formadora de diversas disciplinas. A caminhada por esses três segmentos contribuiu sobremaneira para emergirem muitos questionamentos e reflexões acerca da minha atuação docente.

Imersa nesse contexto virtual, dinâmico e extremamente “novo”, vivenciei, através das práticas e das relações dialógicas realizadas nos ambientes *online*, como se desenvolvia a negociação de significados. Diante de diferentes concepções e percepções ideológicas dos sujeitos envolvidos, as interações e relações estabelecidas estavam diretamente associadas à forma como cada indivíduo compreende o mundo partindo, portanto, de uma perspectiva linguística. Dentre as inquietações, sobressaiam-se as referentes ao processo da construção e (re)construção de identidade(s) a partir das interações entre os sujeitos e, em específico, a dos professores (formadores). Tais como: quem são esses sujeitos? Qual a sua formação? Como desenvolvem o seu fazer pedagógico nesta modalidade que exige competências e habilidades específicas? Dentre outras. Assim sendo, tal experiência contribuiu, significativamente, para o interesse em compreender como os professores formadores refletem sobre essas formas de ensinar língua estrangeira, em específico, a língua espanhola, partindo do pressuposto de como se veem enquanto professores que atuam na EaD. Desse modo, configura-se como objetivo principal desta investigação compreender a constituição identitária dos professores formadores de Língua Espanhola na modalidade de

educação a distância. Tendo em vista esse objetivo geral, desenharam-se os seguintes objetivos específicos:

I. Investigar como professores formadores de Língua Espanhola que atuam ou atuaram na modalidade de educação a distância se percebem nesse contexto de ensino.

II. Identificar de que forma a(s) identidade(s) dos docentes do curso de Língua Espanhola e Literaturas na modalidade de Educação a Distância se configuram nos documentos, diretrizes e referenciais que regem esta modalidade de ensino.

III. Reconhecer as perspectivas dos coordenadores do curso de Língua Espanhola sobre a(s) identidade(s) dos docentes que atuam na modalidade a distância.

Para corroborar com essa investigação foram contemplados trabalhos anteriores relacionados com a temática dessa dissertação, dentre outros, trabalhos desenvolvidos por Baptista (2015), Kleiman (1995); Moita Lopes (2002); Rajagopalan (2003); Hall (2005); Lawn (2001); Mendes (2015); Mastrella (2010); Marcelo (2009); Mill *et al.* (2010), por exemplo, representam alguns dos estudos voltados para a dimensão identitária e suas diversas implicações.

No tocante à investigação, analisei os discursos: nos *Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância* elaborados pelo Ministério de Educação (MEC) e a Secretária de Educação a Distância (SEED); no *Projeto Político Pedagógico* do curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas (PPP) da UNEB; e, por fim, nos posicionamentos dos coordenadores de curso e dos professores formadores que atuaram e que atuam no programa, buscando compreender como se emergem discussões acerca da constituição identitária dos professores formadores que atuam na EaD. Para tanto, vislumbrei quatro dimensões de análise, a saber: I - Perfil dos Professores: Identidade e formação; II - Concepções de Língua e Linguagem; III - Letramento Digital e prática no ambiente virtual; IV - Qualidade de ensino na modalidade a distância. Essas dimensões foram estabelecidas a partir do levantamento e análise dos dados e, desse modo, pude

estabelecer uma relação dialógica entre os discursos apresentados nos diversos instrumentos e sujeitos participantes desta investigação.

Para melhor entendimento, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, aqui apresentados sucintamente. O primeiro, intitulado “Caminhos da EaD: Conceituações e Características, mereceu elaboração por apresentar o percurso histórico da EaD, sobretudo, no contexto educacional brasileiro e se organizou a partir da apresentação de concepções e peculiaridades concernentes a esta modalidade, assim como as bases legais que a legitimam no cenário brasileiro.

No segundo capítulo, “Desenhos pedagógicos da EaD: O caso da Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas literaturas na UNEB”, inicialmente retomo e amplio as questões voltadas para as características do modelo a distância e o processo de sistematização de ações voltados para o desenvolvimento e expansão do ensino superior, associando-os ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, em particular, a espanhola, no contexto educacional brasileiro; posteriormente, apresento os fatores de expansão e desafios enfrentados pela modalidade no processo de institucionalização nas universidades, tendo como foco o desenho pedagógico do curso investigado nesta pesquisa, ao passo que, enfatizo o perfil identitário do professor formador que atua nesse contexto educacional..

Em sequência, no terceiro capítulo, intitulado “Caminhos Metodológicos”, apresento os percursos metodológicos escolhidos para a concretização desta investigação, reiterando o cenário metodológico, universo da pesquisa, participantes, procedimentos e instrumentos utilizados no fito de atender aos objetivos propostos neste trabalho.

No quarto capítulo, “Análise e Discussão dos dados”, realizo a análise propriamente dita. Inicialmente, discorro a respeito das dimensões de análise nos documentos propostos para a geração dos dados e, em sequência, como essas dimensões se configuraram nas falas dos sujeitos participantes desta investigação através dos instrumentos utilizados para a geração dos dados propostos.

Para finalizar a seção, o estudo voltou-se para a análise dos discursos presentes tanto nos documentos quanto nos relatos dos participantes acerca do fenômeno estudado; para tanto, teceu-se um diálogo entre o caminho da pesquisa e as dimensões de análise, a fim de levantar pontos convergentes e divergentes presentes nos discursos acerca da

constituição identitária dos professores formadores e seus impactos para o processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola na modalidade investigada. Em conclusão, no capítulo “Considerações finais”, retomo os objetivos e perguntas da pesquisa, realizando um levantamento geral dos episódios mais significativos para a temática proposta neste trabalho, buscando, por sua vez, trazer reflexões, por hora, finais, que contribuirão para o fomento de novas investigações nesse campo de estudo.

1 CAMINHOS DA EAD: CONCEITUAÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Neste capítulo, versarei acerca do percurso histórico da Educação a Distância, doravante EaD, no mundo, e, em particular, no contexto brasileiro. Para tanto, apresentarei algumas conceituações e características peculiares a esta modalidade de ensino, assim como os desafios enfrentados para sua expansão e consolidação na esfera educacional brasileira.

1.1 Estado da arte da EaD no Brasil: a busca de identidade

Os antecedentes histórico-sociais de estruturação do modelo de educação a distância no Brasil (EaD) e no mundo nos trazem elementos significativos para o entendimento da construção desta modalidade na nossa realidade local. A EaD, diretamente influenciada pela crise do Modelo Fordista de Produção, surge paralelamente, vinculada à perspectiva de democratização do ensino, com a necessidade de preparar mão de obra qualificada para atender à produção capitalista. Caracterizada pelo modelo industrial da época, que visava a formação em grande escala para atender às necessidades econômicas vigentes, esse modelo de educação foi pautado, inicialmente, em uma pedagogia tecnicista na qual a maior preocupação se concentrava em oferecer ferramentas para que o aluno se configurasse como uma “matéria prima qualificada” e, aproximando-se das teorias behavioristas de educação, “se moldasse” para exercer com qualidade sua profissão. Segundo Preti (2000, p. 47), “acreditava-se que com essa nova 'didática', todos teriam acesso à educação, de maneira igualitária(...)”.

Várias são as elucidações que sugerem o surgimento dessa modalidade de ensino. Entretanto, todos coadunam com a ideia de que a incursão da EaD na educação se dá de maneira expressiva na década de 1970, quando grandes instituições de educação a distância começam a fazer parte do cenário educacional, sobretudo na Inglaterra e Espanha, com o incentivo da economia em escala, na qual empresários estimulavam a realização de cursos seguindo o “modelo industrial”, já citado anteriormente nesta seção, e que foi alvo de muitas críticas e rechaços.

Diferentes fatores contribuíram para a aparição e expansão, sobretudo no século XIX, da EaD, perpassando por esferas políticas, econômicas, pedagógicas, tecnológicas e

sociais. Estudos apontam a inegável contribuição do avanço do uso das tecnologias nesse processo e as caracterizam como grande propulsora dessa modalidade educativa. Na era da informação, caracterizada pela revolução tecnológica e sociedade virtual, “desenha-se uma nova geografia em que já não importa o lugar onde cada um habita, mas suas condições de acesso às novas realidades tecnológicas”, afirma Kenski (2007, p. 18). Configura-se, assim, o modelo de ensino de EaD com o propósito de contemplar dois objetivos essenciais:

A superação das barreiras geográficas e limitações de tempo e espaço e a democratização da educação como um patrimônio de todos os cidadãos almejando a sua inclusão no sistema educacional principalmente dos marginalizados pelo sistema educativo convencional. (KENSKI, 2007, p. 18).

Associado a isso, dentre os principais fatores estruturais e conjunturais responsáveis pela implantação da EaD no atual cenário mundial, Preti (2009) caracteriza quatro condicionantes. A princípio, o fator político-social no qual contextualiza a “crise estrutural do sistema capitalista” e a necessidade de requalificação em massa do trabalhador, gerando, desse modo, um segundo fator - o econômico - diante da necessidade de formar os trabalhadores com menor custo para o Estado e, sobretudo, sem precisar ausentar o indivíduo do seu local de trabalho; o terceiro fator citado perpassa pelo campo pedagógico, já que acreditava-se que as escolas, nos moldes tradicionais, não eram atrativas e precisavam de práticas mais flexíveis e menos burocratizadas; por fim, lança-se mão do fator tecnológico favorecendo a efetivação de práticas pedagógicas novas com o uso de tecnologias, ampliando, por sua vez, a capacidade de interação entre um maior número de pessoas.

Nesse contexto, emerge a necessidade de conceituação dessa modalidade. Afinal, o que é a EaD? O que faz da EaD diferente das demais? Assim como há várias assertivas acerca do seu surgimento, evidencia-se, também, uma diversidade de definições atribuídas a esse modelo. Dentre as quais, sobrelevo algumas concepções que justificarão, posteriormente, as peculiaridades do complexo e multifacetado universo da EaD. *A priori*, Peters (1983), em Preti (2009, p. 41), afirma que:

O ensino/educação a distância é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizando, mediante a aplicação da divisão de trabalho e de princípios organizacionais, assim como o uso extensivo dos meios técnicos, especialmente para o objetivo de reproduzir material de

ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir grande número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que vivam. É uma forma industrial de ensinar e aprender. (PRETI, 2009, p. 41).

Moore e Kearsley (1996, p. 2) ao definir a educação a distância, afirmam que:

Educação a Distância é aprendizagem planejada que geralmente ocorre num lugar diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de cursos, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos. (MOORE; KEARSLEY, 1996, p. 2).

Em sequência, Preti (2009, p. 30) defende que a EaD deve ser compreendida como:

Uma prática social, situada, mediada e mediatizada, uma modalidade de fazer educação, de democratizar o conhecimento, de disponibilizar mais uma opção aos sujeitos de ação educativa, fazendo recurso das tecnologias que lhe são acessíveis. (PRETI, 2009, p. 30).

Paralelamente a essas concepções, a Legislação Nacional, em seu artigo 80 da Lei nº 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB, define que a:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1996)

Na sua versão atualizada, no Decreto de Lei nº 9.057/2017 (Lei de Atualização da Regulamentação da EaD no Brasil) da LDB, a definição dessa modalidade já traz novos elementos de reflexão. A saber,

[...] 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).

As conceituações antes apresentadas retratam os diferentes momentos da EaD. Segundo Belloni (2001), citada por Silva (2013, p. 20), “a EaD passou por gradativas mudanças e frequentes oscilações”. Estas se caracterizam em dois momentos: Inicialmente pela “teoria da industrialização”, baseada na concepção behaviorista de ensino e produção

em grande escala, momento esse bem definido nas concepções supracitadas de Peters (1983), Moore e Kearsley (1996) e no art. 80 da Lei 9.394/96. Nessa perspectiva, influenciada por bases epistemológicas comportamentalistas, o modelo educacional se pautava no papel central do professor que tinha, como principal atribuição, a organização do conteúdo e treinamento, oferecendo ao aluno materiais prontos, cabendo ao discente, memorização e reprodução do aprendido. Nesses moldes de ensinar e aprender, o aluno se comporta como mero receptor do conhecimento.

Outrossim, a concepção inatista contribuiu sobremaneira para a arquitetura dos modelos de EaD nessa fase inicial, sobretudo reforçando o mito da “independência intelectual”. Ancorado na ideia de que o conhecimento se processa por meio das ideias e não das experiências (empirismo), o professor passa a ser facilitador do processo de aprendizagem, cabendo ao aluno aprender por si mesmo. Assim, estabelece-se o mito de que o aprendiz aprende sozinho, solitário, sem precisar da ajuda e cooperação dos demais sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, as interações e relações interpessoais não são estimuladas, prevalece-se, assim, a autonomia e o material de ensino é auto didático.

Já o segundo momento de organização da EaD no cenário educativo, evidencia-se nas conceituações aludidas de Preti (2009) e no art. 1º da Lei de atualização da regulamentação da Educação a Distância, que é caracterizado por Belloni (2001 *apud* SILVA, 2013, p. 20) como uma “proposta mais aberta e flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais”.

Nessa perspectiva, faz-se mister refletir acerca das peculiaridades deste complexo e dialético mundo a distância, a fim de esclarecer seus princípios, especificidades e embasamentos teóricos. Para melhor entendimento, faço uso das dez características que a diferencia de outras modalidades de ensino segundo Preti (2009), tendo como parâmetro o desenvolvimento de uma EaD “aberta e flexível” atenta às questões sociais do contexto de aprendizagem. Assim, para o citado autor, dentre outras características que traduzem o desenho das práticas a distância, há a “distância física professor e aprendente” e “abertura”: a não obrigatoriedade da presença física do professor em sala de aula permite que a interação entre professor e estudantes se dê de forma mais ampla, de modo que o diálogo pode ser realizado em tempo real por meio de áudio, chats, videoconferências, dentre outros

e, também, de maneira assíncrona com a participação em fóruns, email. Dessa forma, é essencial a tomada de consciência do papel do professor nessa modalidade virtual, uma vez que,

[...] espera-se do professor uma atuação técnica ligada ao desenho dos cursos e à sua avaliação; uma atividade orientadora, capaz de estimular, motivar e ajudar o aluno, além de estimulá-lo à responsabilidade e à autonomia; um comportamento facilitador do êxito, e não meramente controlador e sancionador da aprendizagem alcançada, e a utilização eficaz de todos os meios para a informação e o ensino. (SEBASTIÁN RAMOS, 1990, p. 31).

Inúmeros são os desafios enfrentados pelos professores em tempos de uma educação *online*. Segundo Mastrella (2010, p. 115), “o espaço de aprendizagem é um espaço de produção identitária”, lugar onde as pessoas são constantemente identificadas por meio dos discursos. Reflete-se aí a responsabilidade do professor em compreender os discursos de poder reproduzidos no espaço de aprendizagem, questioná-los e promover práticas colaborativas e mais democráticas sem limitar-se às barreiras geográficas da sala de aula. Para Leffa (2001, p. 2), o professor precisa ser reflexivo, crítico e comprometido com a educação. Acrescenta, ainda, que a formação desse profissional deve ser contínua - “formação permanente” -, retroalimentada e embasada teoricamente, diferenciando de uma prática que produza resultados imediatos e reprodução de técnica.

O “estudo individualizado e independente” e “adaptação” também se configuram como características da EaD, mas exigindo algumas ponderações. Nesse contexto, prioriza-se a autonomia do estudante, uma vez que esse se configura como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, por meio de todo suporte pedagógico, e também direciona sua aprendizagem e se autoavalia, configurando-se, assim, o seu “envolvimento efetivo” – outra característica da modalidade a distância. Parte-se do pressuposto, portanto, de que os estudantes EaD sejam, conforme Preti (2009, p. 62),

Independentes, auto responsáveis, e, por sua vez, preparados para lidar com essa nova situação de estudo sem a presença do professor. Se são capazes de decidir, se querem ou não estudar, também são capazes de decidir como estudar. (PRETI, 2009, p. 62).

O conhecimento é construído e se dá de diversas formas, por meio das relações dialogais estabelecidas e de uma “comunicação multidirecional”. O aprendiz passa a ser o centro do processo, cabendo ao professor estimulá-lo na construção do conhecimento de

uma maneira autônoma e responsável, exigindo-lhe uma postura mais crítica e reflexiva sobre a sua prática. Dessa forma, o professor passa a ser um “mediador” desse processo, de modo que, assim, já não há respostas prontas e único detentor do conhecimento. Nessa perspectiva, todos aprendem, negociam significados, estabelecendo confiança mútua e corresponsabilidades no ato de ensinar e aprender.

Adicionado a esse fato, destaco duas peculiaridades da EaD citadas por Preti (2009): “o processo de ensino e aprendizagem mediado e mediatizado” e o “uso de tecnologias”. A EaD, diferente da modalidade presencial, ao romper os limites geográficos e temporais, possibilita ao aprendiz não somente um leque maior de conhecimentos, mas o insere em diferentes contextos de aprendizagem proporcionada pelo uso das tecnologias. Além disso, permite uma maior interação entre os sujeitos envolvidos independente das limitações estruturais características da modalidade presencial. Dessa forma, a EaD deve oferecer todo suporte pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo para que a aprendizagem se desenvolva de maneira dialógica e significativa. Destarte, Preti (2009) argumenta que a noção de “presencialidade” se amplia para o sentido de “estar juntos virtualmente”, exigindo, portanto, um ambiente de aprendizagem dialógico, interativo no qual prevaleçam o compartilhamento e a solidariedade no contexto educacional.

Faz-se necessário, no entanto, compreender que as tecnologias devem ser vistas como um elemento facilitador da aprendizagem e não como meras transmissoras de informação. Enquanto instrumentos pedagógicos auxiliares, elas devem estar em consonância com a concepção pedagógica do curso e do professor. Desse modo, Barton e Lee (2015, p. 13) asseveram que:

É importante deixar claro que as tecnologias, por si sós, não introduzem automaticamente as mudanças em nossa vida. Em outras palavras, novas atividades na vida não são tecnologicamente determinadas; o fato é que a própria tecnologia também é parte de mudanças sociais mais amplas. E diferentes pessoas fariam usos diferentes das tecnologias para alcançar seus propósitos em diferentes contextos. (BARTON; LEE, 2015, p. 13).

A EaD, à vista disso, por suas características específicas, demanda desenhos pedagógicos diferenciados da modalidade presencial, exigindo de todos os sujeitos inseridos nesse contexto, em caráter emergencial, a necessidade de mudanças de paradigmas e redimensionamento das posturas.

Outrossim, os diferentes caminhos trilhados pela EaD evidenciam que,

inevitavelmente, os próprios fatores que a impulsionaram no contexto atual também sinalizam e evidenciam os seus principais entraves. É notório que a compreensão inicial da EaD através das definições apresentadas valoriza, sobremaneira, a sua estrutura organizacional, caracterizando seus subsistemas (gerenciamento/gestão; recurso tecnológico, tutoria; material didático, dentre outros) e atenuam a atenção dada às questões pedagógicas que involucram o processo de ensinar e aprender. Dessa forma, faz-se necessário desenvolver os diferentes desenhos pedagógicos em EaD numa perspectiva colaborativa tendo como princípios a flexibilidade, a democratização e a interação entre todos os sujeitos imersos no processo de educação. Em outras palavras, é imperativo que se reconheça as singularidades da EaD a fim de que se planifiquem ações para sua plena concretização.

1.2 Legislação e políticas para o ensino da EaD no contexto brasileiro

As inovações tecnológicas na sociedade contemporânea têm impactado sobremaneira a vida das pessoas em todos os âmbitos sociais. Inevitavelmente, o contexto educacional tem sofrido, de maneira direta, as consequências dessa sociedade da informação e da comunicação, exigindo novas práticas educativas que requerem, por sua vez, dos sujeitos envolvidos neste processo, novas formas de agir na sociedade. Para Silva (2013, p. 19),

As novas formas de aprender requerem novas formas de ensinar reforçando o desafio da superação dos paradigmas das fórmulas prontas, das teorias absolutas e determinantes. Nesse contexto, a sociedade e a escola devem se voltar para a multiplicidade e a interdisciplinaridade para que haja uma educação realmente comprometida com o ser humano, com a sociedade planetária, com conhecimentos capazes de modificar comportamentos por meio do pensamento crítico. (SILVA, 2013, p. 19).

A forma como o conhecimento é acessado e produzido se modifica a medida que as formas de interação e deslocamentos são mais imediatas. Desenha-se, assim, a EaD, uma modalidade de ensino que visa, por um lado, superar as barreiras geográficas e limitações de tempo e espaço e, por outro, possibilitar o acesso à educação a um maior número de pessoas. Ademais, as diferentes configurações pedagógicas da EaD apresentam, dentre outros elementos distintivos, a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação (TDIC) na mediação da construção dos saberes, possibilitando uma maior autonomia e autodisciplina do sujeito aprendiz. À vista disso, Nunes (2009, p. 8) assevera que:

As novas tecnologias da informação e de comunicação, em suas aplicações educativas, podem gerar condições para um aprendizado mais interativo, através de caminhos não lineares, em que o estudante determina seu ritmo, sua velocidade, seus percursos. Bibliotecas, laboratórios de pesquisas e equipamentos sofisticados podem ser acessados por qualquer usuário que disponha de um computador conectado a uma central distribuidora de serviços. (NUNES, 2009, p. 8).

Os antecedentes histórico-sociais de estruturação do modelo de EaD no mundo nos trazem elementos significativos para o entendimento da construção desse modelo na nossa realidade local. Frente ao declínio do Modelo Fordista de Educação, surgem novos direcionamentos e com eles a necessidade de formação de novos olhares em todos os âmbitos imersos nesse cenário. No que se refere ao contexto educacional, “o ensino mecanizado, formalizado, normatizado, otimizado e racionalizado para consumo e produção em massa” (MATTAR, 2012, p. 5) deixa de atender aos interesses da sociedade que passa, por sua vez, por uma necessidade de expandir as oportunidades de formação dos cidadãos, justificando a abertura de vários cursos a distância no país, assim como uma reformulação curricular dos cursos existentes.

Historicamente, delineia-se o surgimento de práticas na EaD no final do século XVIII, ganhando maior fôlego nos séculos XIX e XX. Entretanto, somente na década de 1970, sobretudo na Inglaterra, surge uma marcante movimentação para a implementação da EaD no mundo, especialmente no ensino superior, que repercute, diretamente, no contexto brasileiro.

Influenciada por experiências assentidas no mundo, tais como: Universidade Nacional Aberta (Venezuela); *Open University* (Reino Unido); Sistema de Educação a Distância (Colômbia); Universidade Estatal a Distância (Costa Rica), dentre outras, inicialmente, surge no Brasil como “ensino por correspondência” que, ao superar a rigidez física, permite a aprendizagem em ambientes diversificados e de forma assíncrona. Igualmente, com as grandes inovações do século XIX e o surgimento do rádio, cinema, dentre outros, há uma crescente difusão da EaD que, incorporando novos meios de comunicação, como televisão e computador, possibilitou o acesso ao conhecimento a um

maior número de pessoas, ao passo que alcança notória expressividade no século XX com a evolução das tecnologias da informação e comunicação bem como o surgimento da internet.

Destarte, em meio ao acelerado desenvolvimento das técnicas de comunicação e momento de expansão econômica em paralelo aos graves problemas enfrentados pelo sistema formal de educação, a modalidade a distância ganha espaço no cenário brasileiro. Os primeiros passos de implementação ocorreram em 1904 com os cursos por correspondências oferecidos por instituições internacionais privadas. Em sequência, a instalação da rádio-escola municipal no Rio de Janeiro e o surgimento do Instituto Universal Brasileiro em São Paulo, respectivamente nas décadas de 1920 e 1930, contribuíram para configurar a longa trajetória da modalidade a distância que se iniciava no Brasil possibilitando uma educação popular a partir da criação do serviço de Radiofusão Educativa do Ministério da Educação, destacando-se, aqui, os programas Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), os quais tiveram uma abrangência nacional.

Associado a isso, na tentativa de implementar programas nacionais para atender as demandas emergenciais do governo militar, vários projetos contribuíram para impulsionar a EaD no Brasil. O Projeto Minerva (1970), convênio firmado entre a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta para a produção de textos e programas, assim como o Programa de Educação Supletiva a Distância, da Fundação Roberto Marinho, destinado para 1º e 2º graus, contribuíram, sobremaneira, para a expansão dessa modalidade.

Já na década de 1990, merece destaque o lançamento de “Um Salto para o Futuro”, pelo Ministério da Educação e a Fundação Roquete Pinto, por meio da TV Educativa, destinado ao aperfeiçoamento de professores e a criação da Universidade Aberta de Brasília (Lei 403/92). Já em 1994, tem-se o primeiro curso superior a distância na Universidade Federal de Mato Grosso. Associado a esse fato, ressalta-se a difusão da internet e o reconhecimento da validade da EaD para o ensino superior pela LDB (1996). Ademais, merece realce a efetivação dos primeiros credenciamentos do MEC para Instituições de Ensino Superior, fortalecendo, desta maneira, as bases que posteriormente embasarão a EaD. Em sequência, no ano 2000, o estabelecimento dos consórcios estaduais e a Rede das

Instituições Católicas de Ensino Superior (RICESU) assim como a criação do Consórcio Universidade Virtual do RJ (CEDERJ) ratificam o espaço da EaD no cenário brasileiro.

Em 2005, a Secretaria de Educação a Distância, vinculada ao Ministério da Educação, por meio de consórcios com instituições estaduais, propõe um projeto de Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esse projeto se embasou nos Referenciais e Indicadores de Qualidade para a EaD propostos pelo MEC, cujo principal objetivo foi a integração e articulação das ações de todas as atividades voltadas para a ampliação, consolidação e interiorização da oferta de ensino superior de qualidade e gratuito (BRASIL, 2007) disposto na LDB por meio do Decreto nº 5800 de 2006.

Sendo assim, por meio do referido decreto, institui-se que todas as instituições de ensino superior interessadas em oferecer cursos a distância deveriam submeter-se a uma seleção da UAB, que ao primar por qualidade de ensino, é o órgão que deve julgar uma série de exigências de ordem estrutural, política e pedagógica para o seu pleno funcionamento, uniformizando, de certa maneira, as ações educativas.

É evidente que a criação do sistema UAB e a conseqüente integração da EaD às instituições públicas de ensino representam um grande passo para o seu reconhecimento no âmbito educativo, sobretudo no ensino superior, uma vez que oportuniza um maior acesso aos jovens que almejam ingressar nas universidades. Desse modo, reitera-se o estabelecido no Plano Nacional de Educação (2001), o qual, dentre as metas e objetivos para a educação superior, visa estabelecer um amplo sistema interativo de EaD, na perspectiva de ampliar as possibilidades de atendimento do curso presencial ou educação continuada. Ressalta-se, ainda, que, frente ao processo de democratização e acesso à educação, a EaD se caracteriza como um meio capaz de diminuir os déficits educativos.

Em contrapartida, a expansão do modelo a distância no contexto educacional brasileiro se configura a partir da abertura jurídica propiciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio da lei 9.394/1996. Em seu artigo 80, a lei supracitada estabelece como competência do poder público incentivar o desenvolvimento de programas a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Acrescenta ainda que,

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

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

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

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

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996).

Após a “oficialização” da modalidade de EaD na Legislação Brasileira, a atuação do Ministério de Educação foi pautada por uma diversidade de decretos e portarias que orientam como a EaD deve ser oferecida. Dentre os dispositivos legais estabelecidos, destaque, inicialmente, o Decreto 2.494/98 que regulamenta o artigo 80 da LDB, alterando seus artigos 11 e 12 por meio do Decreto nº 2.561/98 o qual define a EaD, delegando para os conselhos estaduais de educação o credenciamento e autorização de programas nessa modalidade para o ensino básico, educação para jovens e adultos e ensino técnico.

Art. 1º Os arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.

Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico. (BRASIL, 1996).

Ainda no mesmo ano, outras portarias contribuíram para a institucionalização e fortalecimento da EaD no cenário educacional brasileiro. A Portaria nº 301, de abril/98, normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições na modalidade a distância; nesse mesmo período, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) elaborou uma proposta de Padrões de Qualidade para todos os cursos de graduação a distância, ao passo que, instituições de ensino presencial passaram a introduzir disciplinas não presenciais nas suas

grades curriculares com a Portaria nº 2.253, em janeiro de 2001. A referida Portaria prevê que a oferta de disciplinas não presenciais não pode ultrapassar 20% da carga horária estabelecida. Nesse mesmo ano, a Resolução CNE/CES 1/2001 autoriza o oferecimento de cursos de pós-graduação (*stricto e lato sensu*) sendo oferecidos somente por instituições credenciadas.

Com a Portaria 4.059 de dezembro de 2004, houve a regulamentação das aulas semipresenciais nos cursos reconhecidos pelas instituições de educação superior. Esta Portaria Ministerial prevê que,

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1o. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2o. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso. (BRASIL, 1996).

Outra notória iniciativa de implementação da EaD na realidade brasileira se configura em dezembro de 2005 com a promulgação do Decreto nº 5.622 que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/096) e caracteriza a EaD como modalidade educacional que deve ser organizada segundo metodologia, gestão e avaliação próprias. Conforme o que está descrito no artigo 1º das disposições legais do referido Decreto,

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, 1996).

Após o estabelecimento dos princípios das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, assim como de cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, dispostos no Decreto nº 5.773 em maio de 2006, o MEC suscitou outra série de Portarias e documentos. Inicialmente, a

Portaria nº 1/2007 que regulou o ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior para a educação presencial e a distância. Em seguida, instituiu a Portaria nº 10/2009 que fixou os critérios para avaliação *in loco*. Além disso, merecem destaque o Decreto nº 7.480/2011 que redefine as responsabilidades pelas atividades de regulação, avaliação e supervisão da EaD.

Atualmente, o respaldo legal da EaD no Brasil se ampara na LDB nº 9.394 sob o Decreto 9.057/2017 que atualiza a legislação sobre o tema que regulamenta essa modalidade no país. Seu principal objetivo se configura em ampliar a oferta e os cursos superiores bem como em garantir a qualidade de ensino. Em suas disposições regulares, assegura que:

Art. 1º Para os 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.

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

Art. 3 A criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos a distância observarão a legislação em vigor e as normas específicas expedidas pelo Ministério da Educação.

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. (BRASIL, 1996).

Dentre as principais mudanças com o Decreto nº 9.057/2017 – atualização do Decreto nº 5.622/2005 –, evidencia-se um considerável avanço no que tange ao credenciamento dos cursos na EaD, em que tal credenciamento, para a modalidade a distância, somente poderia ser feito por instituições que oferecessem a modalidade presencial. Com a atualização da lei, a instituição pode ser credenciada somente para a modalidade a distância. Outro avanço importante é que o desempenho de qualidade das

instituições de ensino superior avaliados pelo MEC passam a ter grande relevância para autorização e quantidade de polos presenciais, ressaltando a qualidade e contribuindo para a expansão da modalidade.

A despeito de todas as iniciativas de “institucionalização” dos programas de EaD no Brasil e embora tenhamos evoluído em relação às normas legais, ainda há muito por fazer. Segundo Gomes (2009, p. 24), “(...) se as leis estão desatualizadas em face da realidade social ou são transplantadas de outra realidade (...) tornam-se mera formalidade”. É preciso, por conseguinte, que as leis estejam atualizadas e adequadas às realidades sociais não se restringindo a meros textos normativos.

As experiências educativas na EaD no Brasil, portanto, assim como em outras instituições, transitaram por várias etapas. Inicialmente, fez uso de meios básicos de comunicação (materiais audiovisuais, auditivos) e material impresso (livros); em sequência, surgiram as teleconferências que beneficiaram a milhares de cidadãos e, por conseguinte, o uso da internet, que se tornou uma importante ferramenta para a sociedade, sobretudo no ambiente educativo, proporcionando um acelerado campo de conhecimento, aproximando pessoas e fortalecendo as relações dialógicas.

Não obstante, a falta de experiência nas práticas em EaD condicionou as instituições brasileiras a se inspirarem em “modelos” internacionais moldados pelo paradigma fordista com foco na produção do conhecimento em grande escala, nos quais prevalecia o ensino instrucional em detrimento à educação, entendida aqui como a capacidade de transformar pessoas, razão pela qual a EaD foi alvo de muitas críticas e resistência. Outrossim, a implementação da EaD no Brasil ocorre em meio ao regime militar, daí prevaleceu a propagação de práticas pedagógicas meramente unilaterais, técnicas, na qual o professor é o detentor de todo o conhecimento e o aluno um sujeito submisso ao estabelecido. Ademais, nessas práticas, não se consideravam as diferenças culturais, idiosincrasias e comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, ao passo que as TDIC se resumiam a meros transmissores de conhecimento sem ater-se à interatividade e à **comunicação mediatizada**. De modo antagônico a essa perspectiva, Formiga (2009, p. 37) salvaguarda que:

A EaD está intrinsecamente ligada às TICs por se constituir setor altamente dinâmico e pródigo em inovação, que transforma, moderniza e se faz caducar termos técnicos e expressões linguísticas em velocidade

alucinante. A sociedade da informação e do conhecimento reflete-se na EaD pela apropriação célere dos conceitos e inovações, que moldam a mídia e se refletem na própria EaD. Vive-se um transbordamento permanente na linguagem própria a EaD. Esse fenômeno de transbordamento linguístico/terminológico se acentua pelos avanços das TICs em vários países, que lideram as transformações frequentes das fronteiras do conhecimento, resultando em uma multiplicidade de novos tempos para designar fatos ou fenômenos. (FORMIGA, 2009, p. 39).

Deveras, não há uma identidade estrita ou um modelo único de EaD desenvolvido nas instituições brasileiras, cada estabelecimento de ensino planifica suas ações dentro das normas convencionadas pela UAB levando em consideração a sua realidade local, a necessidade dos cursos e o perfil formacional de cada um. No entanto, faz-se imprescindível que as práticas estejam circunscritas em planejamentos que tenham como objetivo principal a oferta de uma educação de qualidade, transformadora e significativa. Destarte, Litto (2009, p. 14) defende que,

Não há, ainda, uma clara e convincente indicação de qual é o modelo – ou os modelos – mais ‘acertado(s)’ para a EaD, uma vez que a combinação de fatores culturais, financeiros, regulamentares e da qualidade de liderança dos responsáveis parecem ter um papel determinante. (LITTO, 2009, p. 14).

Para tanto, é preciso que se pense a EaD, inicialmente, em um contexto macro, atentando-se para o universo educacional como um todo, independente da sua modalidade presencial ou a distância, partindo da etimologia da palavra educação – alimentar, conduzir para fora, criar-, ultrapassando os restritos campos da instrução e transmissão do conhecimento. Em essência, a educação, em suas diversas modulações, deve ancorar-se em abordagens sensíveis, críticas e libertadoras. Assim, Salazar Ramos (1993, p. 187) afirma que:

A consolidação da Educação a Distância dependerá, pois, não somente de políticas governamentais e institucionais como do desenvolvimento de pesquisas. A consistência das teorias ou de novos referenciais que emergirão daí serão fruto não somente das condições lógico-empíricas, mas também das condições históricas e das práticas educativas e sociais, “do papel que a educação desempenhará dentro das relações sociais específicas e particulares nas quais ela se inscreve”. (SALAZAR RAMOS, 1993, p. 187).

Nesse contexto, não obstante ao notório processo de expansão da EaD no Brasil, é primordial que as iniciativas para criação de programas nessa modalidade não se resumam a minorar os problemas oriundos da educação presencial. Faz-se necessário, por sua vez,

emergir políticas públicas que atendam particularmente às demandas da EaD. A consolidação desse modelo somente se concretizará quando houver uma atitude conjunta por parte do poder público no sentido de garantir as condições adequadas de regulação e supervisão, e, por parte das instituições, um investimento em pesquisas bem como na qualificação do corpo docente e de todos aqueles inseridos no processo. Por isso, é preciso que as avaliações sejam mais profissionais e claras por parte dos órgãos responsáveis, e, por fim, em especial, que prevaleça o respeito à educação de qualidade a qual, aliada ao avanço das tecnologias, possibilite o acesso à educação de forma mais **isonômica** e justa.

2 DESENHOS PEDAGÓGICOS DA EAD: O CASO DA LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS LITERATURAS NA UNEB

A discussão deste capítulo está organizada em dois momentos: inicialmente, retomarei as ideias acerca das características e a sistematização de ações e projetos voltados para o cumprimento e/ou atendimento do disposto pelas políticas públicas de desenvolvimento da EaD para a interiorização e expansão do ensino superior, associando-os ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, em particular, a espanhola, no contexto educacional brasileiro. E, em sequência, apresentarei os fatores de expansão e os desafios enfrentados pela EaD no processo de institucionalização nas universidades públicas, sobrelevando, o desenho pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas na modalidade a distância da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), enfatizando o perfil identitário do professor formador que atua nesse contexto educacional.

2.1 Retratos do Curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas na modalidade a distância na UNEB

Na EaD, a relação tempo e espaço se ressignifica, caracterizando-se como um modelo mais dinâmico e atrativo. Segundo Castells (1999), a Educação a Distância se caracteriza por ser um “espaço de fluxos” que proporciona uma maior socialização entre os sujeitos provocando o que Kenski (2012) nomeia de novas identidades temporais. Essa autora ainda defende que, “no momento que estamos em rede ou nos envolvemos nas narrativas midiáticas, vivemos um tempo neutro” (KENSKI, 2012, p. 49). Dessa forma, professores e aprendizes compartilham o conhecimento sem precisarem dividir o mesmo espaço geográfico.

Inevitavelmente, a complexidade que envolve esse panorama multifacetado, marcado pelo rompimento de fronteiras e revolução tecnológica tem implicações diretas no âmbito educacional, especificamente, no ensino de línguas estrangeiras (nosso núcleo de discussão neste trabalho, em específico, a língua espanhola), tornando-se emergencial a necessidade de mudanças de paradigmas e redimensionamento das posturas de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Segundo Azevedo (2004, p. 3), é preciso

[...] ser capaz de atender as demandas dos novos ambientes online de aprendizagem, [...] de se perceber como parte de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa e desempenhar o novo papel a ele reservado nesta comunidade. (AZEVEDO, 2004, p. 3).

Indubitavelmente, o papel da educação no desenvolvimento das pessoas tem se ratificado com a crescente globalização¹. Em vista disso, aprender um novo idioma passa a apresentar um caráter relevante. Frente a esse fato, o conhecimento rudimentar da língua estrangeira cede espaço para uma visão holística. Desse modo, já não se pode entender a língua como um sistema de códigos, no qual o seu processo de aprendizagem se limita ao conhecimento de regras e estruturas. Segundo Mendes (2015, p. 17),

Mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta. (MENDES, 2015, p. 17).

A língua, desse modo, passa a ser compreendida como a capacidade de reproduzir o modo de ser, pensar e experienciar de um povo, fazendo-nos refletir sobre o modo de entender os demais, priorizando, sobremaneira, a tolerância e o respeito mútuo, ao promover atitudes mais humanas. Outrossim, Rajagopalan (2003) defende que as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Por conseguinte, pesquisar a própria realidade e a dos outros possibilita o diálogo e a reflexão sobre diferentes temas sociais que nos cercam e a criação de um espaço de partilha.

Segundo os documentos que regem o ensino de língua estrangeira no Brasil, a aprendizagem de línguas deve servir para se compreender na escola as várias maneiras de se viver a experiência humana (BRASIL, 1998), além de contribuir para a formação de

¹ Conceito defendido por Santos (2004, p. 75), quem sugere que “[...] uma outra globalização supõe uma mudança radical das condições atuais, de modo que a centralidade de todas as ações seja localizada no homem”. Ele, ainda, defende que “[...] o mundo se torna fluido, graças à informação, mas também ao dinheiro. Todos os contextos se intrometem e superpõem, corporificando um contexto global, no qual as fronteiras se tornam porosas para o dinheiro e para a informação. Além disso, o território deixa de ter fronteiras rígidas, o que leva ao enfraquecimento e à mudança de natureza dos Estados nacionais. [...] De um lado, dá-se a produção de uma materialidade, ou seja, das condições materiais que nos cercam e que são a base da produção econômica, dos transportes e das comunicações. De outro há a produção de novas relações sociais entre países, classes e pessoas”. (SANTOS, 2004, p. 32).

indivíduos (BRASIL, 2008).

Dessa forma, o ensino de línguas justifica-se por possibilitar que o aprendiz obtenha um conjunto de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, passando a reconhecer sua própria realidade em um cenário multifacetado, valorizando a pluralidade, se constituindo, por seu turno, o principal sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser um “objeto de condução” e passa a ser o sujeito da sua própria educação. Característica presente na EaD, que, na sua dimensão pedagógica, defende e impulsiona a concepção de um estudo autônomo e interativo, no qual os estudantes, cientes das suas necessidades, de forma dialógica com o professor e demais sujeitos envolvidos, se responsabilizam pelo processo de ensino e aprendizagem. Segundo Peters (2006, p. 95),

Os estudantes são autônomos quando eles mesmos reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos, projetam estratégias, (...) organizam, dirigem e avaliam o processo de aprendizagem. (PETERS, 2006, p. 95).

À vista do mencionado por esse autor, a EaD, de maneira contrária às noções convencionais de ensinar e aprender, passa a ser vista como uma prática social, não se restringindo, portanto, a uma “nova” modalidade de ensino.

Destarte, as demandas contemporâneas já não admitem práticas de ensino de línguas que atendam exclusivamente ao enfoque de uma pedagogia tradicional, na qual o ensino baseia-se, sobretudo, na transmissão de conteúdos, reduzindo a metas estritamente linguísticas. Nessa pedagogia, o estudante assume o papel de um sujeito passivo, imerso a um planejamento inflexível sustentado por uma prática expositiva. Ademais, a manutenção restrita dessa metodologia tradicional não ajuda a desenvolver, no estudante, habilidades e conhecimentos para lidar com situações na vida real, exigindo-lhe ultrapassar os limites das quatro habilidades tradicionalmente conhecidas (falar, ler, escrever e ouvir) e desenvolver as competências de aprender a conhecer, a fazer, a compreender e, sobretudo, a ser. Moita Lopes (2008, p. 22) assevera que

Vivemos tempos de grande ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica que muitos chamam de pós-modernos (Venn, 2000), de modernidade recente (Chouliaraki & Fairclough, 1999), de modernidade reflexiva (Giddens, Beck & Lash, 1997), etc., caracterizados por

desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo como vivemos e pensamos nossas vidas tanto na esfera privada quanto na pública [...]. (MOITA LOPES, 2008, p. 22).

Nessa perspectiva, o modelo de EaD se configura, por conseguinte, como um redirecionamento do significado de ensinar. Desenvolvida por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, a despeito de um determinismo espaço/tempo, a EaD passa, de certa forma, a atender a complexidade do século XXI, proporcionando um novo cenário flexível de aprendizagem mediante atividades cooperativas. A efetivação da EaD é legitimada por meio do Decreto nº5.622/2005 que versa sobre a necessidade de configurações formativas específicas para as práticas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação. Ademais, a planificação dos cursos deve levar em consideração as singularidades e demandas do contexto em que o processo formativo se desenvolverá.

No Brasil, segundo o censo de Educação a Distância do ano de 2016 (ABED, 2017), cerca de dois mil cursos foram regulamentados totalmente a distância. Desse eventual, cerca de duzentos estão circunscritos no âmbito das Licenciaturas, totalizando, por sua vez, mais de cinco mil matrículas realizadas nesse período. Os cursos, nessa modalidade de ensino, são amparados pela LDB por meio de decretos e portarias e são supervisionados pelo sistema nacional de educação superior à distância (UAB), o qual tem por objetivo sistematizar as ações e programas pertencentes às políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da EaD reconhecido mediante o Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006. A saber,

[...] fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) voltado para o desenvolvimento da modalidade a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. (BRASIL, 2006).

É de competência da UAB, portanto, todo acompanhamento pedagógico, estrutural e de avaliação das instituições. Ordinariamente, sua estrutura é formada por equipes de coordenação, professores formadores, tutores (presenciais e *online*), secretários e equipe de apoio que possuem atribuições específicas. Nesse cenário plural e de flexibilização dos processos de aprendizagem, baseado na interação e colaboração entre os partícipes, o aprendiz passa a ser o centro do processo, cabendo ao professor (formador) estimulá-los na

construção do conhecimento de uma maneira autônoma e responsável exigindo desse uma postura mais crítica e reflexiva sobre a sua prática.

Dentre os diferentes desenhos de EaD no contexto educacional do Brasil, situo o do curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cenário de investigação desta pesquisa. Caracterizada por sua condição multirregional, a UNEB atende a 24 campi e 29 departamentos autônomos, abarcando, praticamente, todo o território baiano. Seu credenciamento é respaldado juridicamente pela lei nº 66 de 01/06/1983, através do seu ato de criação. Sua sede está alocada em Salvador desde 1983 e está vinculada à secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia.

Art. 1º. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), criada pela Lei Delegada n.º 66, de 1º de junho de 1983, reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 909, de 31 de julho de 1995, e reestruturada pela Lei Estadual n.º 7176, de 10 de setembro de 1997, é uma Instituição autárquica de regime especial, de ensino, pesquisa e extensão, organizada sob o modelo *multicampi* e multirregional, estruturada com base no sistema binário e administrada de forma descentralizada, vinculada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com sede e foro na Cidade do Salvador e jurisdição em todo o Território baiano.

§ 1º A UNEB tem como missão a produção, difusão, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber.

§ 2º Objetiva a Universidade do Estado da Bahia a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público. (BRASIL, 1983).

A UNEB surgiu da integração de sete faculdades já existentes e em funcionamento com um sistema multicampi, fortalecendo o processo de interiorização da educação superior e viabilizando, por sua vez, o acesso à educação em regiões com baixos indicadores sociais. Alicerçada na missão de produzir, socializar e aplicar o conhecimento com vistas à formação do cidadão, amparada nos princípios da ética, justiça social e democracia, a universidade desenvolve diversas atividades de graduação, programas especiais e projetos de pesquisa e extensão. Dessa forma,

A UNEB vem se caracterizando como uma instituição que desenvolve práticas acadêmicas e comunitárias que lhe possibilitam intervir na

sociedade na busca de uma maior justiça, promoção e desenvolvimento social, histórico, cultural, político e econômico, criando possibilidades para atender às peculiaridades dos diversos grupos socioculturais. (PPP/UNEB, 2016, p. 21, grifo nosso).

Dentre as suas peculiaridades, a Universidade do Estado da Bahia foi a primeira instituição da região norte/nordeste a implementar o sistema de cotas para estudantes afrodescendentes, que, posteriormente, passou a ser adotado também para as populações indígenas; ademais, foi a primeira instituição pública de ensino superior a legitimar a modalidade de EaD no Estado da Bahia, democratizando o acesso ao conhecimento e disseminando oportunidades de aprendizagem. Reconhece-se, por conseguinte,

Art. 143. Educação a distância é uma modalidade de ensino que possibilita auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informações, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

§ 1º Os cursos ministrados na modalidade de educação a distância serão organizados em regime especial, de acordo com os objetivos e as diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

§ 2º A oferta de cursos de graduação, bem como de programas de mestrado e doutorado na modalidade de educação a distância, será objeto de regulamentação específica pelo CONSEPE e aprovação pelo CONSU, atendida a legislação vigente. (REGIMENTO GERAL/ UNEB, Subseção IV, 2016, p. 85).

O desenvolvimento de práticas na modalidade a distância no contexto “unebiano” surgiu na década de 1990 com o projeto piloto de Administração e se concretizou em 2005 com o credenciamento no Ministério da Educação (MEC) para a oferta de cursos a distância mediante vários convênios com outras universidades, principalmente com a adesão aos Programas Universidade Aberta do Brasil (UAB); Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e o Programa Nacional de Administração Pública (PNAP), fortalecendo a sua missão de ampliar o acesso à educação superior no Estado. Não obstante, indubitavelmente, as ações da UAB contribuíram, sobremaneira, para a luta pela institucionalização dessa universidade no contexto a distância. Desse modo,

[...] tem viabilizado o atendimento de suas finalidades e objetivos socioeducacionais em regime de colaboração com a União e com as Instituições de Ensino Superior públicas, promovendo, assim, a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior, público, gratuito e de qualidade (prioritariamente de formação inicial e continuada de professores da educação básica), na modalidade de

educação a distância; realizando também ações diagnósticas no sentido de identificar necessidades regionais relacionadas à educação e às necessidades locais e regionais no âmbito socioeconômico. Um real compromisso com a Educação a Distância na busca por solucionar os entraves advindos da ausência de recursos locais. (PPP/UNEB, 2016, p.156).

Em 2009 foram ofertadas vagas para vários cursos de graduação e, no ano seguinte, sete novos cursos foram implementados, dentre eles, o curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas. Atualmente, abrange doze cursos, sendo um bacharelado e onze de Licenciatura. No âmbito da pós-graduação, a primeira oferta aconteceu em 2009, estendendo-se para cursos de especialização em Educação a Distância; Gestão Pública; Gestão Pública Municipal; Gestão Pública em saúde e Interdisciplinar em Estudos Sociais e Humanidades. Ademais, desde 2010, foi regulamentada a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial até 20% (vinte por cento) da carga horária total, conforme regulamentação nacional. Mais adiante, foram desenvolvidos cursos de capacitação e oferta do componente curricular de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nesse contexto,

A consolidação da cultura acadêmica de utilização das TIC favorece a comunicação e gestão em rede do conhecimento, ampliando e qualificando os serviços prestados pela Universidade, ao tempo em que permite um aprofundamento dos canais de diálogo e efetiva participação dos três seguimentos universitários nos processos decisórios da UNEB. (PPP/UNEB, 2016, p. 53).

Posteriormente as inúmeras tentativas de configuração da EaD na organização da universidade, a consolidação da cultura acadêmica de utilização das TDIC se processa com a criação da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (Unead) através da Resolução 1051/2014 (CONSU/UNEB) que se configura como uma organização de apoio administrativo, acadêmico e pedagógico para as práticas educacionais a distância. A partir desse ato de criação, a Unead passa a desenhar-se como,

[...] o órgão acadêmico de gestão, supervisão, regulação e acompanhamento das ações e projetos na modalidade de Educação a Distância no âmbito da Universidade do Estado da Bahia, diretamente vinculada à Reitoria, em permanente articulação com as Pró-Reitorias Acadêmicas e com os Departamentos, respeitando as atribuições regimentais específicas destas instâncias. (PPP/UNEB, 2016, p. 107).

A Unead, dessa forma, segue o padrão adotado pela Instituição Universitária ancorada na tríade (Ensino, Pesquisa e Extensão) considerando as especificidades da modalidade à distância. Sua estrutura organizacional é composta por uma coordenação geral e coordenações de área que atuam conjuntamente e pelas secretarias que dão o suporte técnico e apoio às ações desenvolvidas, além da atuação dos órgãos colegiados. Dentre as suas principais atribuições, desenvolve ações e projetos de educação mediados por tecnologias; procura fortalecer as instâncias de assessoramento e acompanhamento das atividades acadêmicas; promove a articulação dos departamentos com os polos presenciais; constrói e implementa o Projeto Político Pedagógico da UNEB para Educação Mediada por Tecnologias e, por fim, desenvolve práticas que possibilitam a isonomia no acesso dos discentes à EaD.

Nessa conjuntura, esculpe-se o curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas (Letras Espanhol), que visa atender a “necessidade da formação inicial e continuada de professores com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento para as regiões do estado, de interiorização do ensino superior e de inclusão social” (PPP/UNEB, 2016, p. 156). Criado pela Resolução 600/2008, do Conselho Universitário (CONSU / UNEB), em 27/08/2008, o Curso de Letras Espanhol, na modalidade a distância, inicialmente subordinado ao Departamento de Educação, em 2012 vincula os cursos de graduação aos departamentos presenciais de acordo com a proximidade dos polos de oferta presencial e, em 2015, passa a ser vinculado à Unidade Acadêmica de Educação a Distância conforme Resolução nº 1.108/2015 (CONSU / UNEB).

Com carga horária de 3.150h disposta entre componentes obrigatórios e atividades acadêmicas, científicas e culturais, o curso se planifica em 8 semestres e abrange eixos temáticos circunscritos nas seguintes categorias: Eixo de Conhecimento Científico e Cultural (conteúdos básicos do curso, responsáveis pela formação teórica do profissional); Eixo de Prática Pedagógica (conteúdos de articulação teórico/prática entre as áreas e de flexibilização curricular) e Eixo Interdisciplinar (componentes da área de Letras, Literatura e produção de texto). Logo,

A EaD tem esta capacidade de construir nexos e inter-relacionamentos a partir da rede WEB, o que foi bem aproveitado e representou um diferencial positivo e bastante atual da formação que foi efetivada pelo curso. Toda a organização curricular efetivada esteve baseada nos eixos temáticos, articulados entre si, ao tempo que articulam atividades eventos

e conteúdos científico pedagógicos comuns e específicos com a função de contextualizar, justificar e integrar o conjunto dos diferentes saberes no espaço pedagógico do curso. (PPP/UNEB, 2016, p. 205).

A implementação do curso obedece, por sua vez, às necessidades pessoal e profissional do contexto onde ele se insere e passa por constante processo de avaliação institucional. A estrutura do curso é formada por um colegiado composto de coordenadores pedagógico, de estágio, trabalho de conclusão de curso - TCC, tutoria e o coordenador de curso que atendem a demandas próprias. Ainda, constituem o colegiado todos os professores formadores que, dentre outras atribuições, segundo Sales *et al.* (2005), responsabilizam-se pela organização da disciplina e gerenciamento de seu bom funcionamento bem como pelo apoio ao trabalho dos professores orientadores, acompanhando todas as questões burocráticas concernentes à disciplina e aos professores tutores que articulam o processo colaborativo de ensino e aprendizagem, por meio do emprego de metodologias definidas pelo professor favorecendo a autonomia dos discentes, além de 02 (dois) representantes discentes por polo presencial.

O objetivo geral do curso consiste em promover a formação humanística e cultural de professores de língua espanhola para atuar na educação básica (ensino fundamental e médio), de maneira que compreendam a língua como um processo de interação e comunicação sociocultural e que sejam capazes de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem numa abordagem dialética, oportunizando novas práticas pedagógicas. Para tanto, refletem como objetivo fundamental,

[...] formar profissionais competentes para o ensino de língua e literatura espanhola, sem deixar de destacar o desenvolvimento de outras habilidades que possam, também, propiciar a inserção dos profissionais desses cursos em outras áreas correlatas, como: tradução, interpretação, revisão de texto e crítica literária. (PPP/UNEB, 2016, p. 280).

No que concerne à sua concepção pedagógica, o curso se alicerça na proposta pedagógica institucional e em suas Diretrizes Curriculares, enfocando, sobretudo, a autonomia a aprendizagem significativa. Para tanto, conta com um quadro de docentes com qualificação adequada às atividades que desenvolvem e que atuam em consonância com a LDB e o Projeto Político Pedagógico (PPP). As aulas são realizadas por meio de ambiente virtual de aprendizagem, no caso o da Plataforma Moodle, pela a qual interagem os sujeitos envolvidos nesse processo, além de presencialmente por meio de encontros quinzenais. O

seu público alvo abrange professores em exercício nas redes públicas de ensino das séries finais do ensino fundamental e médio.

Haja vista o retrato do curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas e os diferentes desenhos pedagógicos de EaD desenvolvidos na UNEB, sejam eles: cursos de graduação e pós-graduação, cursos de capacitação, ofertas de componentes semipresenciais, dentre outros, é imperioso salientar que, embora apresente características que lhe são peculiares, a EaD não tem uma uniformidade no perfil dos cursos oferecidos, requerendo posturas e planejamentos diferenciados. Dessa maneira, os seus diferentes modelos, ainda que respaldados por Referenciais, Bases e Diretrizes comuns, precisam desenvolver cursos que atendam às especificidades, necessidades e anseios específicos do público alvo e da realidade local na qual as práticas educativas serão desenvolvidas, promovendo uma aprendizagem significativa e democrática.

2.2 A(s) identidade(s) do(s) professor(es) formador(es) de língua espanhola e a sua práxis pedagógica

As questões em torno à problemática da identidade têm sido discutidas de maneira recorrente na contemporaneidade. A Linguística Aplicada (doravante LA), assim como a Sociolinguística, Estudos Culturais, Psicologia, dentre outras áreas têm revelado grande interesse em pesquisas sobre identidade e tem havido, igualmente, um desdobramento das questões identitárias na educação que, particularmente, têm sido levadas para uma melhor compreensão do processo educativo e da formação docente, bem como para o campo do ensino e aprendizagem de línguas e seus mais variados contextos. Trabalhos desenvolvidos por Baptista (2015), Kleiman (1995); Moita Lopes (2002); Rajagopalan (2003); Hall (2005), Mastrella (2010); Lawn (2001); Marcelo (2009); Mill *et al.* (2010), por exemplo, representam alguns dos estudos interessados no assunto e voltados para a dimensão identitária e suas diversas implicações para tais processos.

Os diversos enfoques relacionados a este tema, sobretudo em pesquisas desenvolvidas na esfera da Linguística Aplicada, reconhecem, por sua vez, a heterogeneidade dos discursos que envolvem a identidade. Segundo Paschoal (2013, p. 2) com base em Canagarajah (2007),

[...] no contexto de pós-modernidade, todas as comunidades estão se tornando cada vez mais multilíngues com um fluxo transnacional de pessoas, ideias e coisas, e, por esse motivo, pesquisadores começam a questionar os construtos teóricos dominantes e passam a reconhecer a diversidade e a hibridização como ponto central da língua e da identidade. (PASCHOAL, 2013, p. 2).

Em consequência, os diversos olhares sobre constituição identitária justificam as várias dimensões atribuídas à essa, evidenciando seu caráter transdisciplinar. A saber, identidade social (MOITA LOPES, 2002); identidade cultural (HALL, 2006); identidade linguística (RAJAGOPALAN, 2003), dentre outros. Para tanto, independente do conceito e de suas especificações, todos reconhecem o caráter fluido desse “ser pós-moderno”², suscitando algumas indagações a respeito, tais como: quem é esse ser contemporâneo? Como as identidades são construídas? O que o difere do sujeito moderno?

Em contrapartida, apesar da diversidade de pontos de vista para a compreensão da identidade, enquanto objeto complexo de estudo e análise, os pesquisadores coadunam com a ideia de que a(s) identidade(s) estão sofrendo transformações e se remodelando constantemente, tal como afirma Hall (2006, p. 13), pois “a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

A fluidez e a hibridização, características da complexidade vivenciada pelo mundo contemporâneo, se contrapõem segundo Hall (2006) a uma referência cultural e segura, interferindo, sobremaneira, no modo de agir e pensar dos sujeitos imersos nessa realidade. Assim, o sujeito cartesiano, racional e influenciado pelos pressupostos iluministas, cede lugar ao sujeito descentrado, plural e que se reconstrói constantemente, o que reforça a ideia de Rajagopalan (2003) ao defender que a pós-modernidade está marcada pela descrença em qualquer ontologia essencialista.

Na complexidade do século XXI, o sujeito da “modernidade tardia” passa a identificar-se como um sujeito multifacetado, fragmentado e questionador, assumindo, por sua vez, várias identidades. Desse modo, já não há uma identidade singular, o sujeito unificado torna-se antagônico, descentrado e passa a ser visto de modo mais localizado, reproduzindo diversas formas de ser e atuar na sociedade, produzindo a diferença. Para

² Conceito defendido por Hall (2006, p.12-13), que diz: “Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade trona-se uma ‘celebração móvel’ [...]”.

Moita Lopes (2002, p. 99), “as identidades sociais emergem na interação entre os indivíduos, quando estes agem em práticas discursivas”.

Através das relações sociais estabelecidas, as identidades passam a ser reconhecidas por meio das diferenças, o que implica afirmar: “sou eu por não ser o outro”. Em consequência, as diferenças são produzidas através de relações de poder, o que provoca o fenômeno da exclusão. Assim, Hall (2006) defende que a identidade e diferença estão conectadas e são indissociáveis.

A globalização e as inovações tecnológicas influenciam de maneira direta na construção da identidade dos sujeitos, já que com a fluidez das fronteiras, o global passa a interagir com a realidade local corroborando para a produção da diferença, uma vez que as representações construídas podem não ter relevância ou significância para o outro, provocando, desse modo, uma “crise de identidade” (HALL, 2006).

Nesse panorama, identificar e reconhecer como essas diferenças são produzidas é condição *sine qua non* para que se possa “apelar pela tolerância e respeito para com a diversidade e diferença”, conforme Silva (2006, p. 77). O autor ainda ressalta o papel da linguagem nesse processo ao afirmar que a diferença e a identidade resultam de atos de criação linguística. Entretanto, reconhecer a diversidade não é o suficiente para amenizar as relações de poder e os processos de exclusão imersos nessas relações. É preciso questionar, reconhecer a multiplicidade e respeitar a diferença “Deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente do outro”, como sugere Silva (2006, p. 26).

Nesse contexto globalizado, caracterizado pelo excesso de informações, no qual a EaD passa a ser uma realidade contemporânea no âmbito educacional, o “ser professor” se redimensiona na medida em que as fontes do saber se multiplicam e se distribuem de maneira célere, ao passo que exige da docência uma postura mais crítica, dinâmica e, sobretudo, solidária para aprender junto com o estudante a “estar” e “ser” na sociedade da informação. Esses pleitos, por sua vez, afetam a identidade docente desse profissional, que precisa ser compreendida em suas dimensões específicas e que vem se tornando uma carreira indispensável na sociedade da informação. Assim sendo, vários são os trabalhos que contemplam o contexto da educação a distância, dentre os quais se evidenciam as discussões de Belloni (2001); Moore e Kearsley (2007); Peters (2006) requerendo, por conseguinte, uma ponderação no que diz respeito às implicações da construção e

(re)construção da(s) identidade(s) do professor(formador) na educação a distância e de como essa(s) influencia(m) nas práticas desses profissionais. Segundo Marcelo (2010, p. 19),

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas (...) sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como resposta à pergunta “quem sou neste momento?” A identidade profissional (...) tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que precisam desempenhar. (MARCELO, 2010, p. 19).

Sendo assim, faz-se necessário que o professor, consciente da sua responsabilidade política no processo de ensino e aprendizagem de línguas, esteja ciente das relações de poder estabelecidas na interação entre os sujeitos envolvidos e o confronto entre os choques culturais construídos pelas diferentes identidades que o compõem. Dessa forma, a aprendizagem é entendida como uma prática social, na qual as identidades de todos os sujeitos integram este processo. Nessa construção, por sua vez, o modo de ser e agir do docente é redimensionado e ganha relevância, uma vez que, ao realizar o seu planejamento pedagógico levando em consideração os materiais instrucionais e midiáticos, precisa desenvolver metodologias que visem a interatividade e a participação ativa dos estudantes.

Ao tratar-se da modalidade de EaD, vários desafios são enfrentados pelo docente, uma vez que essa exige habilidades específicas. Dentre as suas atribuições, o professor formador é responsável pelo planejamento, organização, produção e sistematização do conteúdo, em formatos diversos de material didático. Ao romper com uma pedagogia tradicional de ensino e fundamentar-se na autoaprendizagem e no conhecimento partilhado, o professor da EaD precisa inovar as formas de promover o conhecimento por meio da interação e colaboração a fim de contribuir para a autonomia do aprendiz. Segundo Santos (2004, p. 57), “é através da colaboração e participação que se dá a aprendizagem significativa”. O professor precisa aproximar o estudante da outra cultura os fazendo entender a língua como prática social e não somente como mero sistema linguístico. Ademais, frente ao contexto de potencialização das tecnologias de informação e comunicação, a propagação do conhecimento acontece de maneira vertiginosa exigindo do professor saberes que esse, provavelmente, não obteve na sua formação. A sua identidade

passa a ser entendida como móvel e se estabelece através das interações culturais e sociais realizadas, as quais interferirão diretamente no contexto de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ao tratar da identidade docente no contexto da formação inicial, mas que se aplica ao que estamos discutindo quanto à natureza dessa identidade, Baptista (2015, p. 131) observa que

A identidade é continuamente negociada, problematizada e reformulada; os sujeitos se percebem ora como professores em formação, ora como estagiários, ora como alunos. Vive-se, assim, um processo marcado por constante ressignificação, por parte dos sujeitos, quanto à sua identidade profissional, o que torna evidente o fato de que essa não é estática, imutável e externa, pois ao contrário, toma forma, corpo e contorno em dado contexto e momento social e histórico (BAPTISTA, 2015, p. 131).

A(s) identidade(s) do professor de língua estrangeira – espanhol – se constrói(em) imersa(s) em um contexto que, inevitavelmente, interferirá na constituição da imagem desse profissional. Dada a revogação da Lei 11.161, de agosto de 2005, conhecida como Lei do Espanhol, segundo a qual todas as escolas deveriam possibilitar a oferta da língua espanhola na sua grade curricular no ensino médio, reafirma a necessidade de discussões e questionamentos acerca da conjuntura do espanhol no contexto educacional brasileiro. Ademais, reconhecer o *status* da língua espanhola no nosso cenário educativo contribui e influencia diretamente na formação técnica desse docente. Conforme Garcia *et al* (2005, p. 54),

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA *et al.*, 2005, p. 54).

Destarte, o “ser professor” em meio às exigências da sociedade contemporânea, de modo específico, no que se refere ao ensino e à aprendizagem de línguas na EaD, reivindica um constante aperfeiçoamento pedagógico e uma formação crítica. A sua didática deve, portanto, pautar-se em um trabalho mediador e cooperativo, motivando o aprendiz e estimulando-o no processo de aprendizagem. Leffa (2001), em consonância à assertiva,

salienta que a formação não deve restringir-se simplesmente ao conhecimento técnico (domínio da língua), mas também deve estar associada ao domínio da ação pedagógica. Outrossim, trasladando ao campo da EaD, faz-se primordial o protagonismo do trabalho docente em meio às tecnologias digitais da informação e comunicação, além de um olhar sensível às necessidades dos alunos a partir de uma aprendizagem colaborativa.

Para tanto, o autor acrescenta, ainda, que a formação do professor de línguas envolve não somente questões relacionadas ao exercício da profissão, mas também às de políticas linguísticas. O professor de línguas é visto como, antes de tudo, um educador que tem um “compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo” (CELANI, 2000, p. 33). Igualmente, essa autora já ressaltava que o professor de línguas do futuro deveria estar preparado para enfrentar os riscos e incertezas do processo de transformação, empenhando-se em afetar a vida do seu aluno a partir da “conscientização sobre os problemas de política educacional e desenvolvimento social desenvolvendo o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas” (CELANI, 2000, p. 33).

Nesse cenário, Rocha e Marcial (2015) chamam a atenção para a necessidade de equiparar-se aspectos que circundem a diversidade cultural, linguística e identitária, oportunizando a participação social e democrática por meio do ensino de línguas. Acrescenta, ainda, que, nesta sociedade contemporânea marcada pelos impactos das tecnologias da informação e comunicação e caracterizada por diferentes maneiras de relacionar e construir sentidos, é imprescindível o desenvolvimento de práticas menos monolíticas e que favoreçam o desenvolvimento de uma consciência multilíngue, de tolerância, questionamentos e diversidade linguística.

A partir das considerações apresentadas, é inegável os impactos das mudanças provocadas pela globalização e, conseqüente, avanço das TDIC no “saber fazer” do professor de línguas que atua na EaD. Em meio ao mundo informatizado e de natureza multicultural, compreender como os docentes refletem sobre essas novas formas de ensinar, partindo do pressuposto de como se veem enquanto professores de línguas, torna-se imprescindível para que o compartilhamento de conhecimentos ocorra de maneira efetiva. Ademais, refletir sobre a constituição e (re)configurações identitárias dos professores formadores em ambientes virtuais contribui para a organização de um trabalho didático-pedagógico comprometido com uma prática coletiva e solidária, encorajando aos docentes a

enfrentarem, de maneira consciente, os desafios inerentes a sua prática nesse contexto global, flexível e plural.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os percursos metodológicos traçados para o desenvolvimento e concretização desta pesquisa. Precipuamente, abordo aspectos da pesquisa qualitativa e interpretativa no âmbito da Linguística Aplicada, área na qual este trabalho se embasa e, *a posteriori*, descrevo a natureza e contexto da pesquisa, assim como os instrumentos e procedimentos que respaldam este estudo e o fundamentam no campo aplicado.

3.1 Cenário metodológico

Os pressupostos metodológicos desta pesquisa - aprovada pelo Comitê de Ética de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, segundo parecer nº 2.672.312 - estão pautados em uma abordagem qualitativa interpretativista. Essa se caracteriza no âmbito da Linguística Aplicada por ser coerente com os propósitos dos estudos que envolvem esta área de conhecimento, permitindo ao pesquisador atuar de maneira reflexiva no seu entorno, corroborando, como proposto por Moita Lopes (1994), que já há duas décadas chamava a atenção para a relevância e interesse crescente pela pesquisa de base interpretativista” por ser essa a mais adequada ao tipo de investigação e objetivos pretendidos pelas Ciências Sociais. Pensamento também defendido por Leffa (2006, p. 3) quando reitera que,

Há uma preocupação em contextualizar o que é pesquisado, estabelecendo todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na pesquisa. Nada varia de modo isolado; a transformação se dá no contato com o outro. (LEFFA, 2006, p. 3).

A escolha da pesquisa qualitativa, dado seu caráter subjetivo, permite que os participantes exponham suas percepções e pontos de vista de maneira mais particular e aprimorada, à medida que o investigador se avulta a compreender o comportamento dos partícipes através das suas particularidades. Consequentemente, este modo de fazer pesquisa valoriza, dentre outros aspectos, o emocional e o social, levando em consideração as atitudes, comentários, sentimentos dos sujeitos e por possuir um caráter mais exploratório permite um entendimento detalhado das informações e maior reflexão para a análise dos dados.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa caracteriza-se pela participação direta dos sujeitos a partir de uma descrição dos fenômenos sociais que os envolvem, e a realidade é socialmente construída, rechaçando a possibilidade de uma verdade absoluta. Desse modo, considera-se “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Os autores ainda acrescentam que a pesquisa de cunho qualitativo,

[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. (...) [A] pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

À luz das teorias apresentadas, com o objetivo central de compreender a constituição identitária dos professores formadores de Língua Espanhola na modalidade de Educação a Distância e seus impactos para o processo de ensino e aprendizagem na modalidade investigada, pretende-se desenvolver uma prática reflexiva sobre o processo de configuração da(s) identidade(s) dos professores participantes, a fim de compreendê-la em sua complexidade. Para tanto, me embasei no princípio da diversidade de práticas metodológicas, além de fazer uso de instrumentos etnográficos descritos posteriormente, ao entender que

A multiplicidade de aspectos pelos quais a realidade se manifesta abre igualmente uma multiplicidade de métodos de configuração dos dados fenomenais bem como uma multiplicidade de métodos epistemológicos. (SEVERINO, 1996, p. 118).

Nesse sentido, a Pesquisa Qualitativa e a Linguística Aplicada se configuram, portanto, como alicerce teórico metodológico dessa investigação, pois se pretendeu realizar um estudo interpretativo das histórias e relatos dos sujeitos participantes. Desse modo, os dados foram construídos a partir da perspectiva da pesquisadora através de diferentes experiências e fundamentações teóricas, sobrelevando a ética e o rigor inerentes a toda pesquisa científica. Sobre esse aspecto, Chizzotti (2006, p. 58) afirma que,

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os

pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (CHIZZOTTI, 2006, p. 58).

Igualmente, além de orientar-se no paradigma interpretativista, este estudo recorre à análise documental. O acervo que serviu de base para esta pesquisa constituiu-se pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas, por apresentarem as bases legais para o desenvolvimento da EaD nas perspectivas global e local.

Segundo Marconi e Lakatos (2007), a análise documental no campo da pesquisa qualitativa se destaca por oferecer elementos informativos de fontes primárias que contribuem para elucidar outros aspectos do tema estudado. Ademais, se configura como um grande desafio para o pesquisador que ao selecionar, analisar e interpretar as informações produz novos conhecimentos e cria novas formas de compreender os fenômenos ocorridos no levantamento dos dados.

3.2 Universo da pesquisa

O contexto proposto para esta pesquisa, como já fora apresentado, situa-se no curso de EaD de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (doravante UAB) desde 2006, integrando o Consórcio de Instituições Públicas de Educação Superior da Bahia (IPES) para oferecimento de cursos e atuação em EaD. Atualmente, a UNEB oferece doze cursos de graduação, dentre eles, onze Licenciaturas e um Bacharelado. No geral, abrange 42 polos de apoio presencial distribuídos por todo território baiano.

Em específico, o curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas foi criado por meio da Resolução CONSU nº 600/2008, com carga horária de 3.150 (três mil cento e cinquenta) horas e previsão de duração de 4 anos. No que concerne à administração acadêmica do curso, o colegiado é constituído pelos coordenadores pedagógicos, de estágio, TCC, tutoria e o coordenador de curso, também compõem o quadro do colegiado os professores formadores, professores tutores e secretário(a) do curso

que se reúnem semanalmente para planejamento das ações compatíveis a cada setor, como também tomada de decisões mais corriqueiras com relação a alguma demanda emergente. As aulas do curso são realizadas através da Plataforma Moodle (ambiente virtual de aprendizagem), na qual interagem os sujeitos envolvidos nesse processo, além dos encontros presenciais que ocorrem quinzenalmente.

Dentre os aspectos que justificam a escolha desse cenário de pesquisa, evidencio a relevância da UNEB, enquanto instituição pública, cumprindo as exigências legais propostas pela LDB, a oferecer cursos na modalidade a distância, fato este que a credibiliza e a torna referência para outras instituições, além da sua própria caracterização institucional multicampi, que abrange grande parte do território baiano, oferecendo cursos de qualidade e oportunizando, dessa forma, uma educação superior a um maior número de pessoas, contribuindo, assim, para a interiorização do ensino superior.

3.3 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa teve a participação de quatro sujeitos, sendo dois professores formadores e dois coordenadores. Quanto aos dois professores formadores, no momento da pesquisa, somente um estava atuando no curso e ministrava disciplinas de Língua Espanhola dos níveis básicos aos avançados, não obstante o professor que não estava atuando, já tinha ministrado as disciplinas supracitadas no semestre anterior. Ambos eram residentes em Salvador e formados em universidades públicas baianas, além de especialistas na área e atuantes na modalidade de ensino presencial. Outrossim, com vistas a atender aos objetivos secundários traçados para esta pesquisa, também participaram deste estudo duas coordenadoras, geral (do curso) e pedagógica. As duas residentes em Salvador, a primeira com formação em Língua Espanhola e a segunda licenciada em Pedagogia, com formação na modalidade presencial e experiência na EaD.

A opção por esses sujeitos, que serão descritos detalhadamente na análise dos dados, obedeceu aos seguintes critérios: todos necessitariam atuar ou ter atuado no curso em estudo; os professores deveriam ter ministrado alguma disciplina de Língua Espanhola. Assim, haja vista a questão central desta pesquisa, a escolha pelos professores formadores se configurou porque são aqueles que cumprem a tarefa de criar a disciplina (Cronograma

de Atividades, Plano de Curso, materiais de estudo e consulta para a Biblioteca e Videoteca) e disponibilizá-la no Moodle; e, além disso, são responsáveis, juntamente com os Tutores *Online*, pela interlocução e mediação com os aprendizes em Fóruns de discussão e atividades no ambiente virtual com os próprios Tutores *Online* e Presenciais. Decerto, as responsabilidades atribuídas ao professor formador interferem diretamente no perfil identitário do curso, uma vez que, diferenciando-se da sua atuação na modalidade presencial, exige-se uma posição singular do docente, na qual,

O professor passa a planejar a sua disciplina com um olhar diferenciado, não centralizado no conhecimento, mas voltado também para a criação de diferentes estratégias metodológicas que o auxiliem no desenvolvimento da “[...] criatividade, a busca e a seleção de diferentes contextos, o interesse em interagir, compartilhar experiências e ser co-gestor de sua formação.” (ALMEIDA, 2009, p. 107).

Do mesmo modo, a escolha pelos membros da coordenação pedagógica e coordenação geral do curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas se justifica por serem estes os responsáveis por estruturar, instruir e acompanhar toda a equipe de professores no processo de planejamento, organização e oferta das disciplinas, além de supervisionar todas as práticas estabelecidas nos polos e no ambiente virtual, a fim de garantir uma maior qualidade de ensino. A equipe de coordenação se configura, portanto, como:

[...] responsável pelo acompanhamento de todas as ações, bem como a representação institucional da Unidade Acadêmica, as Coordenações de cada área visam atender ao leque de atribuições e objetivos da UNEAD, trabalhando de forma integrada e compondo o Conselho da UNEAD, de caráter consultivo e deliberativo. (PPP/UNEB, 2016, p. 113)

Dessa maneira, acredito que as escolhas realizadas contemplaram os interesses propostos nesta investigação. Não obstante, saliento que todos os sujeitos participaram de maneira espontânea e voluntária a partir de um convite prévio e tiveram sua identidade resguardada conforme Declaração de Confidencialidade do sujeito no estudo assinado por esta pesquisadora.

3.4 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Como procedimento de geração de dados, realizei, inicialmente, uma análise documental dos Referenciais de Qualidade do Ensino Superior a Distância elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por nortear os sistemas de organização da EaD, no sentido macro, com o intuito de identificar de que forma a(s) identidade(s) do docente que atuava nessa modalidade se desenhava(m) nesses documentos, bem como, o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Licenciaturas (PPP) por apresentar toda arquitetura pedagógica do curso, além da sua proposta educacional, objetivos, e outros elementos que contribuíssem com a análise dos dados.

Como consequência da análise do PPP, desvelou-se de que maneira o processo de ensinar e aprender língua espanhola era entendido nessa instituição, apresentando um conjunto de conceitos, ideologias e discursos que refletiram diretamente no “fazer pedagógico” da docência.

Por analogia, através do estudo dos Referenciais de Qualidade do Ensino Superior a Distância, foi possível ter uma visão mais global de como a arquitetura pedagógica da EaD se configurava e, em linhas gerais, quais visões e discursos permeavam as orientações para o desenvolvimento das práticas a distância no contexto brasileiro.

Posteriormente, interessei-me em identificar qual a visão dos coordenadores do curso sobre a(s) identidade(s) dos professores formadores dessa modalidade na disciplina de Língua Espanhola (do básico ao avançado) por meio de questionário e entrevista semiestruturada. Saliento que o interesse por analisar professores que ministraram esses componentes curriculares deu-se por apresentarem um ementário cujo objetivo se respalda na compreensão de estruturas e no desenvolvimento de habilidades que permitam ao aprendiz o conhecimento significativo e uso da língua espanhola em diferentes situações.

Para tanto, foram aplicados um questionário com questões abertas e fechadas com alguns objetivos específicos, a saber: identificar o perfil dos respondentes no que tange aos seus dados pessoais, como idade e sexo; conhecer sua formação e experiências profissionais/acadêmicas e identificar elementos e/ou fenômenos que manifestem suas ideias, percepções, convicções sobre a prática docente no contexto estudado. Por seu turno,

o uso do questionário se justificou por permitir identificar os "[...] conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc." (GIL, 2008, p. 121). Ademais, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas, sobretudo, por permitirem esclarecer os pontos dissonantes presentes e por estabelecerem um momento de reflexão com os participantes (ROSA; ARNOLDI, 2006). Em consonância, Oliveira (2011, p. 36) acrescenta que,

As entrevistas semi-estruturadas podem ser definidas como uma lista das informações que se deseja de cada entrevistado, mas a forma de perguntar (a estrutura da pergunta) e a ordem em que as questões são feitas irão variar de acordo com as características de cada entrevistado. (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

Por fim, analisei como os professores formadores se percebiam no contexto da EaD, em específico, no curso investigado. Para esta análise, utilizei como instrumento de geração de dados os relatos de experiência de dois docentes, conforme perfil descrito, do curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia nas disciplinas de Língua Espanhola (do Básico ao avançado). De acordo com as classificações propostas por Miccoli (2010), propus a geração e análise de narrativas multissemióticas produzidas em vídeos com roteiro previamente estabelecido na língua materna dos professores formadores. Justifico que esta escolha se deu por ser uma proposta consolidada nos trabalhos desta natureza em Linguística Aplicada.

Ao privilegiar as narrativas dos professores acerca de si mesmos e do seu contexto laboral, tomou-se como pressuposto que essas fomentariam uma série de reflexões sobre a sua prática docente e, por conseguinte, um posicionamento mais crítico sobre o “ser professor”. Segundo Sachs (2001), as autonarrativas contribuem sobremaneira para a (re) construção da identidade de professor, uma vez que, fornecem recursos mobilizáveis através das suas interações com os demais e com ele próprio. Ademais, Gee (2001) também ressalva a importância das narrativas quando reitera que são histórias de vida socialmente formadas e que, depende, portanto, dos contextos nos quais o indivíduo se desenvolve pessoal e tecnicamente. Isto é, o ser profissional e o ser indivíduo estão totalmente imbricados e se complementam. Dessa forma, ao seguir este percurso metodológico, busquei alcançar os objetivos almejados nesta pesquisa, assim como, intervir no contexto estudado de maneira significativa.

Com relação à análise de dados esclareço que tomei como referência a triangulação de dados entendendo-a como um “recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 61). Em consenso, Gatti (2005, p. 44) defende que essa é uma etapa

[...] de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. (GATTI, 2005, p. 44).

Outrossim, realizei a transcrição e tabulação dos dados gerados. Logo, ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, obtive (como pesquisadora) mais recursos para construir e validar os objetivos pretendidos.

No decorrer da análise documental, questionários, entrevistas semiestruturadas e das narrativas foram selecionadas algumas proposições advindas tanto do acervo investigado quanto das falas dos participantes que, posteriormente, configuraram as dimensões de análise desta investigação, a saber, "perfil dos professores formadores: identidade e formação"; "letramento digital e práticas no ambiente virtual"; "qualidade de ensino na modalidade a distância". Não obstante, no desenvolvimento das análises realizadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso investigado, assim como em decorrência dos instrumentos aplicados com os sujeitos participantes, surgiu a necessidade de explorar uma nova dimensão, qual seja, "concepções de língua e linguagem ", que não foi contemplada no acervo dos Referenciais de Qualidade para a educação superior à distância, uma vez que discorre a respeito das diretrizes e normativas para a o ensino superior a distância numa perspectiva global.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, a partir dos dados gerados e coletados no desenvolvimento da pesquisa, discorro acerca das dimensões de análise julgadas pertinentes para a discussão da temática central proposta neste escrito. Inicialmente, reflexionei a respeito das dimensões de análise nos documentos propostos para a geração dos dados: Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância propostos pelo MEC/ SEED e o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas (UNEB); além disso, em sequência, analisei como essas dimensões se configuram nas falas dos sujeitos participantes desta investigação por meio dos instrumentos utilizados para a geração dos dados propostos.

4.1 Análise documental

4.1.1. *Um olhar sobre os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*

Com a LDB, nº 9.394/96 (Decreto nº 5.622/2005), que regulamenta o sistema de Educação a Distância no contexto brasileiro e o aumento de egressos do ensino médio com fins de adentrar no ensino superior, evidenciou-se a criação de sistemas e projetos de EaD nas universidades do País o, que, por conseguinte, fomentou uma variedade de propostas de cursos nesta modalidade. Nesse contexto, ainda que as práticas de EaD sejam específicas com vistas a atender as reivindicações locais de cada região, surge a necessidade de uniformizar os procedimentos de autorização e funcionamento das instituições, sobretudo, com o propósito de garantir uma qualidade de ensino. À vista disso, foram estabelecidas diretrizes para a organização no campo da EaD. Inicialmente, as diretrizes foram prescritas no Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei nº10.1172, que dentre outras instruções, defendia a ideia de que:

É preciso ampliar o conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência – transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet-, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios, como a telemática e a multimídia. (PRETI, 2009, p.111)

Subsequentemente aos objetivos delineados pelo PNE, documentos legais, assim como as movimentações realizadas para definição de políticas em EaD, em 2003 com atualização em agosto de 2007, o Ministério da Educação (MEC) juntamente com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) estabeleceram os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância com o objetivo de definir princípios, diretrizes e critérios que sejam parâmetros para as instituições que ofereçam cursos na EaD. Não obstante, embora os Referenciais não tenham uma projeção de lei, amparam-se legalmente na LDB nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do artigo 7º, que estabelece que os “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade”.

Em um contexto de política permanente da educação superior à distância, este documento passa, tão logo, a nortear as práticas na modalidade citada através da padronização de normas e princípios regulatórios, cujo objetivo central se define em

apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade. (BRASIL, 2007 p. 2)

A elaboração desse documento foi resultado de uma ação conjunta entre diferentes setores abarcando a sociedade de um modo geral e membros da universidade cuja preocupação primária centrou-se no acompanhamento, controle e gestão das práticas em Educação a Distância através de um conjunto de definições e conceitos que, simultaneamente, garantissem a qualidade do ensino superior e asseverassem as condições legais de funcionamento das instituições.

Ademais, o referido manuscrito evidencia a necessidade de que os diferentes modelos de EaD atentem-se às reais condições e necessidades locais das regiões em que os cursos são oferecidos levando em consideração desde a escolha da metodologia empregada às demandas gerais do curso, tais como, definição dos encontros presenciais; trabalhos de conclusão, estágio supervisionado, dentre outros. Não obstante, independente da natureza do curso oferecido, todas as considerações devem ter como direcionamento a “ação

educativa” independente da modalidade em questão. Em consonância a este raciocínio, Preti (1998, p. 20) já refletia que,

Quando estamos falando de educação, estamos nos referindo a todos os aspectos da vida que ela enfeixa nas relações pessoais, sociais, políticas, com a natureza e com o entorno. Está imiscuída, misturada e diluída em tudo. É parte do todo, é o todo. (PRETI, 1998, p. 20).

Isto é, a preocupação central do curso superior, segundo os referenciais, deve garantir que o processo de formação contemple não somente uma habilidade técnico-científica, mas também uma dimensão política para a formação cidadã. Dessa forma, ainda que a modalidade a distância possua características peculiares e exija planejamentos específicos, somente terá relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica focalizando uma formação profissional e humana.

4.2. Refletindo as dimensões de análise nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância

Subsequente ao conhecimento preambular dos *Referenciais de Qualidades para a Educação Superior a Distância*, disserto, detalhadamente, acerca das dimensões de análise indicadas nesse documento à luz de teorias que as fundamentam.

4.2.1 Perfil dos professores³: Identidade e Formação

A implantação e expansão de práticas em EaD no Brasil foram impulsionadas por uma série de elementos que demarcam desde aspectos de infraestrutura a didático-pedagógicos e afetam, diretamente, na qualidade do fazer da EaD. No geral, a conjugação desses fatores determina, por sua vez, como o processo educativo deve ser conduzido nos diferentes caminhos trilhados pelas práticas a distância. Entretanto, no tocante à organização do trabalho pedagógico, a compreensão do processo de ensinar e aprender exige algumas ponderações, sobretudo no que se refere à figura do educador que não

³ Neste trabalho a utilização do termo “professor” faz-se referência ao “professor formador”, aquele que “elabora o planejamento ao componente curricular, produzindo abordagens inovadoras de aprendizagem e orientando os discentes no processo educacional. Ademais orienta a equipe de tutores dando-lhes o suporte pedagógico e de conteúdo para atendimento das demandas docentes.” (SALES *et al*, 2015, p. 279).

somente na modalidade a distância, mas no contexto da sociedade da informação e comunicação, requer novas destrezas para desenvolver a sua prática docente.

O professor - ser contemporâneo - imerso em um contexto plural caracterizado por “tempos líquidos” (BAUMAN, 2013) vivencia um período no qual o processo de produção do conhecimento se dá de diversas formas e possibilidades, sobretudo com o advento das TDIC que, por conseguinte, afeta diretamente a organização educacional, exigindo uma sistematização e administração próprias. Nesse cenário, o “ser” professor coabita em meio a “novas linguagens, novas formas dos sujeitos ocuparem os diferentes espaços. (Des) construção das identidades e subjetividades. Tempos líquidos e espaços fluidos. Isso tudo tem um “que” de contemporaneidade [...]” (STEYER, 2012, p.187). Em consequência, a constituição da identidade docente se configura, de fato, imersa a um mundo caracterizado pela diversidade e complexidade outrora sublinhadas por Machado (1997, p. 238), que ressaltava a condição de que

O mundo é visto e representado como uma trama de relações de uma complexidade intocável, em que cada instante está marcado pela presença simultânea de elementos os mais heterogêneos, e isso ocorre num movimento vertiginoso, que torna mutantes e escorregadios todos os eventos, todos os contextos, todas as operações. (MACHADO, 1997, p. 238).

À luz dessas transformações na sociedade e as mudanças advindas no campo da educação, especialmente no que se refere à diversidade de práticas pedagógicas quanto à utilização das TDIC, os *Referenciais de Qualidade* reiteram a necessidade de se refletir acerca de alguns paradigmas concernentes à educação, à escola, ao currículo, à gestão e às ressignificações no papel dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, enfocando o “ser professor” e “ser estudante” na modalidade a distância. Destarte, a análise dos *Referenciais de Qualidade* se justifica na compreensão de que esse documento ao possuir um caráter instrutivo para os diversos planejamentos em EaD, configura-se não somente como um instrumento político, mas imbuído de discursos representativos, torna-se, também, um instrumento de caráter identitário que refletirá na organização e planificação do fazer pedagógico a distância.

Concernente a isso, os ritos regulatórios do documento em análise designam que a organização dos cursos aconteça de forma sistêmica, ou seja, que compreendam todas as esferas acadêmicas (aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura). Dessa

forma, acrescenta, ainda, que a disposição dos currículos deve ter uma opção epistemológica bem definida e coerente com o seu projeto político pedagógico. Com tal característica, destaca que

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 teórico metodológica definida no projeto pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 8).

Logo, ao definir os princípios de diretrizes que fundamentarão o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, os *Referenciais* chamam a atenção para os diferentes papéis do professor a distância que auxiliarão a responder alguns questionamentos propostos nesta investigação, particularmente: quem são esses sujeitos? Como se constitui o ser professor na EaD? Como atuam nesse contexto de educação, o qual, segundo Kearsley e Moore (2007), define-se como um sistema educativo que se ampara no aprendizado planejado, que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino e, por isso, possibilita que a comunicação e interação entre os sujeitos envolvidos aconteça por meio de diversas tecnologias.

Os *Referenciais*, por sua vez, ao longo das suas orientações, traçam um perfil esperado para os docentes que atuam no contexto a distância, os quais situam em seguida. Anteposto a isso, ressalvo que o documento declara de maneira enfática a necessidade da mediação do professor nas práticas em EaD, defendendo a ideia de que:

Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores veem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. (BRASIL, 2007, p.20).

À vista disso, o entendimento de “distância” entre o professor e estudante, na modalidade em questão, restringe-se à ausência física do docente, com exceção dos encontros presenciais, que, por sua vez, não impossibilitam que a aprendizagem aconteça já que a interação e a comunicação podem cumprir-se em tempo real (diálogo síncrono) ou através de chats, videoconferências, *e-mail*, dentre outros (diálogo assíncrono). Ademais, embora as práticas a distância tenham como uma característica essencial a autonomia na

qual o estudante desenvolve a capacidade de construir o seu próprio caminho na busca pelo conhecimento, o documento assevera que cabe ao professor mediar a relação entre o estudante e o conteúdo e impulsionar uma ambiência de troca, interatividade e partilha de saberes. No que se refere às habilidades requeridas ao perfil do corpo docente nas disposições do documento, partindo da premissa de que

Trabalhar com a EaD requer profissionais e atores sensíveis e dispostos à inovação, porque atuam em um setor de transitoriedade, no qual a única certeza é a permanente mudança, cujas influências chegam pelos diferentes idiomas dos países que produzem conhecimento exponencial para a área. [...] exigem-se atividades ousadas e celeridades nas decisões. Estar sempre de cabeça aberta às novidades e ser flexível para mudar qualquer momento. Não é um território para dogmas ou verdades absolutas. (FORMIGA, 2009, p. 39).

Ressalta-se, desse modo, o papel fundamental desses profissionais que, particularmente, em pleno processo de gestação tecnológica, são influenciados por novas teorias que, por seu turno, consolidam diferentes conceitos e remodelam as suas práticas. Nesse panorama, o professor deixa de ser o “doador” do conhecimento que, por sua vez, passa ser disseminado prestigiando uma aprendizagem cooperativa, na qual o aprendiz torna-se o principal responsável pela própria aprendizagem. Portanto, “[...] cabe agora ao professor deslocar sua competência para incentivar a aprendizagem, desenvolver o raciocínio, pensar, falar e escrever melhor.” (FORMIGA, 2009, p. 44).

Consoante a isso, segundo os *Referenciais de Qualidade* (BRASIL, 2007), em uma instituição superior que ofereça cursos a distância, o professor deve atender as seguintes exigências: estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; elaborar o material didático para programas a distância; realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; e, por fim, avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

Nessa construção, vale ressaltar que o atendimento às dimensões supracitadas está condicionado a dois aspectos centrais. Preliminarmente, ao projeto político pedagógico (PPP) dos cursos. Isto é, a concepção de educação e currículo de cada instituição, assim como seus princípios e diretrizes serão os norteadores para as práticas particularizadas e o desenvolvimento dos cursos. Não obstante, esse “caráter autônomo e independente” das instituições está condicionado a elementos fundamentais dispostos pelos próprios *Referenciais de Qualidade*.

Ao delinear a sua opção epistemológica de educação, os estabelecimentos precisam atentar-se para o fato de que a escolha teórico-metodológica do projeto pedagógico seja legitimada nas *práxis* do professor de um modo geral, a fim de promover uma educação superior de qualidade. O documento acrescenta ainda que todo o desenvolvimento do curso deve estar de acordo com o estabelecido no PPP. Para tanto, os currículos institucionais devem estar baseados na interdisciplinaridade e contextualização. Nessa perspectiva, o fazer docente está subordinado a um contexto de prática em que prevalecem a autoaprendizagem e experiências que são decorrentes das interações entre os sujeitos, conteúdos e materiais pedagógicos. Sendo assim, emerge-se a urgência de mobilização de vários saberes por parte do professor,

[...] nasce aí a polidocência, constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes. (MILL *et al*, 2010, p. 16).

Ao refletir sobre o perfil docente evidenciado nos princípios que norteiam a modalidade a distância, faz-se mister também considerar a interlocução entre o trabalho pedagógico do professor e a elaboração e/ou escolha do material didático utilizado. Acerca disso, os *Referenciais de Qualidade* destacam que a configuração do material deve estar disposta de modo compreensível no PPP e precisa atender a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem e controle de tempo. Ademais, o documento salienta que a experiência restrita à modalidade presencial de ensino não assegura a qualidade de produção de materiais que atendam a modalidade a distância. Acrescenta ainda que

O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento. (BRASIL, 2007 p. 13).

Dessa forma, o entendimento de que os sujeitos envolvidos nessa modalidade (professor, tutor, estudante) revelam sua(s) identidade(s) ao participarem do mesmo contexto de aprendizagem, a figura do professor assume um maior comprometimento, uma vez que, dentre outras atribuições, é o responsável por articular, organizar e planejar os materiais didáticos de modo que promova formas de interação entre os participantes.

Em função disso, as regulamentações orientam que o material didático presente de forma detalhada as competências e atitudes⁴ que deverão ser alcançadas pelo estudante ao final do curso além de estarem adequados aos interesses, necessidades e nível dos alunos. Desse modo, os estudantes terão uma visão geral da metodologia adotada pelo curso, assim como orientações que lhes darão segurança e contribuirão para o seu protagonismo durante o processo educacional.

Por fim, outro tópico que ganha destaque é a autoavaliação docente. Segundo o documento, os professores devem estar vinculados à instituição com formação e experiência na área de ensino e em EaD. Este pré-requisito, de certa maneira, reafirma a necessidade de saberes e práticas peculiares à modalidade investigada que a diferenciam de outras modalidades de ensino. A avaliação do corpo docente deve ser realizada de forma conjunta com outras esferas levando em consideração a organização didático-pedagógica do curso.

Assim, professores, estudantes, tutores, quadro técnico analisam as suas práticas, currículos, material didático, dentre outros aspectos e fomentam reflexões de autocrítica que auxiliarão no planejamento e reconfigurações do fazer pedagógico em EaD, contribuindo para o aprimoramento e expansão dessa modalidade. Outrossim, essa “meta-

⁴ Segundo Perrenoud (2000, p. 15), a competência é “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.”. Dependendo da competência, uma ou mais habilidades podem ser-lhe subjacente (s), conforme a situação. Macedo (1999), por exemplo, afirma que “a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica.”

avaliação” possibilita, portanto, que se tenha uma investigação detalhada tanto na esfera institucional (avaliação externa) quanto na autoaprendizagem (avaliação individualizada de cada setor e/ou sujeito participante).

4.2.2 Letramento Digital e práticas no ambiente virtual

O fomento das novas tecnologias de comunicação, no século XX, contribuiu para o surgimento de novos comportamentos e modos de agir na sociedade. Estilos de vida, formas de interação, pensamentos foram modificados com a intermediação tecnológica. Irremediavelmente, as repercussões dessa transição alcançam o cenário educacional que passa a ter as tecnologias como importantes auxiliares. Steyer (2012) defende que

As novas tecnologias, o computador, em especial, e tudo o que dele deriva, fornecem-nos ferramentas e dispositivos que oferecem uma gama de possibilidades de interação, apreensão, leitura como nunca antes imaginado na história da humanidade. Os meios de expressão, a partir dessas tecnologias todas, estão cada vez mais em frequente interação. O ser humano, sempre em constante mutação, teria agora uma tecnologia que lhe permitiria extravasar ainda mais e de maneira mais fácil essa sua condição de ser camaleônico. (STEYER, 2012, p.187)

As mudanças tecnológicas peculiares à sociedade da informação e comunicação atribuem um novo significado às noções de tempo, espaço, lugar e vivenciam paradigmas antes impensáveis no que se refere à comunicação e, sobretudo, no processamento de informações. A velocidade e o fluxo das informações impulsionadas pelas tecnologias delineiam um “novo tempo” e redimensiona o modo de viver e conviver. Outrossim, criam-se novas dimensões para o acesso educacional que, por sua vez, necessita de uma reestruturação e o desenvolvimento de modelos de ensino mais democráticos.

A Educação a Distância, portanto, de algum modo, responde às demandas da contemporaneidade na medida em que o processamento de informações se dá de modo flexível e contínuo mediante a utilização de diferentes ferramentas assíncronas. Ademais, possibilita a interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em diferentes dimensões de tempo e espaço e, conseqüentemente, motiva a democratização do acesso ao conhecimento. Formiga (2009) considera que

O papel exercido pelas TICs e a valorização cada vez maior da inovação extrapolam em muito o que se vem observando no processo de aprendizagem e no uso progressivo EaD, denominada no novo paradigma de aprendizagem flexível. A multipresença da inovação, ou sua ubiquidade, já permite antever nesse limiar do século XXI, em sequência ou consequência das sociedades da aprendizagem e da informação e do conhecimento, o pleno processo de gestação tecnológica de uma nova sociedade, que poderia vir a ser denominada, em curto espaço de tempo, ‘sociedade da inovação’. (FORMIGA, 2009, p. 43).

Consoante ao exposto, a utilização dos diferentes suportes tecnológicos também é contemplada e discutida nos *Referenciais de Qualidade*. Com a preocupação central de compreender as categorias que envolvem o universo complexo da EaD, o documento discorre, entre os principais tópicos de análise, sobre o Sistema de Comunicação e, em uma seção circunscrita, versa a respeito do uso das TDIC. Nesse item, valoriza-se a aprendizagem cooperativa e a potencialização do conhecimento através da tecnologia na qual o estudante passa a ser o foco do processo pedagógico e o professor assume uma postura mediadora, auxiliando-o e motivando-o a compartilhar saberes.

Nesse cenário, institui-se que “o desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação” (BRASIL, 2007 p. 10), o que justifica a inserção das tecnologias digitais de comunicação e informação, sobretudo o computador e o acesso à internet, em maior proporção no contexto brasileiro. Com efeito, amplia-se as possibilidades educativas que ultrapassam as barreiras rígidas da sala de aula convencional e cria inovadoras e imprevisíveis formas de adquirir o conhecimento. De acordo com Kenski (2012),

Com o acesso às redes, multiplicam-se as possibilidades educativas. Ampliam-se os espaços das escolas não apenas para acessar informações, mas também para comunicar, divulgar e oferecer informações, serviços e atividades realizadas no âmbito da instituição por seus professores, alunos e funcionários. (KENSKI, 2012, p. 70).

Não obstante, os *Referenciais de Qualidade* chamam a atenção para o uso atual da tecnologia. Defende que o processo educativo somente se desenvolverá de maneira significativa com a utilização inovadora dos recursos tecnológicos. Isto é, deve estar pautado em uma filosofia de aprendizagem em que se priorizem os princípios da interação e

da interatividade. Acrescenta, ainda, que esses princípios são de fundamental importância para o processo de comunicação e, em hipótese alguma, devem ser preteridos.

O uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento. (BRASIL, 2007, p. 9).

:

Dessa compreensão, depreende-se que há uma preocupação por parte das diretrizes com a viabilização das condições de acesso das tecnologias que perpassam desde questões inerentes à infraestrutura tecnológica ao letramento digital dos sujeitos envolvidos. Kenski (2012) ressalta que a popularização do acesso ao conhecimento e ao uso das tecnologias perpassa pela necessidade de se dispor de condições de se oferecer com qualidade essas possibilidades tecnológicas aos alunos.

Adiciono a essa discussão, a necessidade de entendimento desse “uso inovador das tecnologias”. Isto implica em afirmar que a EaD vai muito além da simples utilização de recursos tecnológicos. Além de ressignificar as noções de espaço e tempo, possibilita uma comunicação multidirecional ao estabelecer relações dialogais e interativas entre os sujeitos participantes através de uma prática mediada e mediatizada. Em outras palavras,

As tecnologias de informação e comunicação não embutem em si a dominação e/ou emancipação. Elas são instrumentos que são “conformados” pela concepção pedagógica do curso “desenhado” pela equipe ou da disciplina por um professor. São tecnologias que estão “a serviço de” uma determinada concepção de sociedade, de educação, de comunicação, de aprendizagem, de avaliação. (PRETI, 2009, p. 61).

A partir dessa perspectiva, faz-se também necessário e significativo refletir acerca da figura do professor nesse cenário, uma vez que a ele lhe é atribuída a função de proporcionar a efetiva interação entre estudantes, tutores e demais envolvidos por meio de atividades coletivas e incentivar a comunicação no processo de ensino e aprendizagem.

Em face desta relevância, os Referenciais de Qualidade, por sua vez, concedem às instituições que ofertam os cursos EaD a responsabilidade de uma qualificação contínua, quando ao discorrer sobre os sistemas de comunicação outorga que cabe à instituição dispor de forma clara no seu PPP o planejamento da formação, supervisão e avaliação de todos os profissionais envolvidos no processo a fim de garantir um atendimento de qualidade aos

estudantes. Em função disso, é válido ressaltar que no momento em que essa incumbência passa a ser gerida pela instituição, que tem interesses, necessidades e demandas próprias, revela-se uma diversidade de modelos e, por conseguinte, possibilidades diferenciadas de formação.

Assim sendo, desponta-se um grande desafio para os docentes: o fato de o ensino a distância ser conduzido por intermédio de uma tecnologia e nem sempre ter experiência e/ou habilidades para lidar com esses meios, suscitando uma formação específica em aspectos como os multiletramentos e o letramento digital.

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todas necessárias e indispensáveis para a atuação profissional. (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

Dessa forma, para garantir a interação entre (professor/estudante/tutor/colega) proposta nos *Referenciais*, o professor, por certo, deverá reconhecer as singularidades inerentes ao contexto da EaD. E, para tanto, a formação continuada no universo da EaD e as TDIC tornam-se essenciais. Igualmente, engendrar uma maior atenção ao planejamento do seu trabalho didático e pedagógico é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, na qual ele seja capaz de aplicar a tecnologia de forma eficaz e adequada para manipular, avaliar, organizar e comunicar informações.

4.2.3 Qualidade de ensino na modalidade a distância

A expansão da EaD no contexto brasileiro se deve, como já citado, a uma sucessão de condicionantes em várias esferas que além de fomentarem o seu crescimento, também contribuíram para o surgimento de alguns fatores adversos que se configuraram como grandes desafios a serem solucionados. A alusão à EaD em oposição à educação presencial provocou uma série de questionamentos de repúdio e descréditos, que, por desconhecimento, pormenorizam a organização do sistema de EaD e perpetua estereótipos.

Nesse contexto, desde o Decreto nº5.622/2005, que institucionaliza esta possibilidade educativa no Brasil, aos dispositivos legais através de portarias, dentre outros

documentos, evidencia-se uma preocupação com a oferta de uma educação de qualidade atendendo aos princípios e características da modalidade em questão. Igualmente, os *Referenciais de Qualidade* coadunam com essa inquietação e ao longo de todo o documento reflete acerca desse tema. Desse modo,

[...] ficou estabelecida a **política de garantia de qualidade** no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2007, p. 5, grifo nosso).

O entendimento do termo “qualidade”, no referido documento, organiza-se em dois momentos. *A priori*, estabelece-se a sua compreensão a partir da definição da “ação educativa”. *A posteriori*, o termo é explorado e justificado ao longo dos sete tópicos considerados de total relevância para o direcionamento das práticas em EaD, segundo o documento.

A discussão inicial de “qualidade” parte do princípio de que a educação precisa ser vista como um aspecto único independente de modalidades e adjetivações. Assim, partindo da premissa de que a educação superior tem como preocupação central “garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão” (BRASIL, 2007, p. 7), toda e qualquer prática em EaD, ainda que possua formato e características próprias, somente será relevante se focar a ação educativa, visando à formação humana e profissional do indivíduo. Em conformidade, Preti (2009) defende que, nesse processo de adjetivação a educação, foi perdendo seu conteúdo e força. Acrescenta, ainda, que a educação precisa ser entendida como

Uma prática social, determinada pelos fatos, por seu entorno, que, contudo, acaba também por afetá-los. Por isso, deve ser espaço de diálogo, aberto e comunicativo. [...] quando estamos falando de Educação, estamos nos referindo a todos os aspectos de vida que ela abarca nas relações pessoais, sociais, políticas, com a natureza, com o entorno. Ela está imiscuída, misturada e diluída em tudo. É parte do todo, é o todo. (PRETI, 2009, p. 101).

Nesse sentido, os documentos não somente reiteram o seu compromisso de democratização e interiorização do ensino, ao possibilitar que um maior número de pessoas

tenha acesso ao conhecimento, mas sobrelevam o discurso da qualidade que tem como anseio melhorar os resultados da educação e de seus processos.

Posteriormente a esta visão ampla do termo, o escrito é disposto em sete subseções que contemplam os elementos julgados imprescindíveis para a garantia da qualidade no processo educativo a distância e que devem ser contemplados nos projetos político pedagógicos dos cursos que oferecem esta modalidade, a saber: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

No que concerne à concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, é evidente a necessidade de ressignificação de alguns paradigmas que permeiam a educação, sobretudo a organização do currículo, com vistas a compreender e atender as singularidades das atividades educativas nesse contexto. Ademais, salienta que as metodologias utilizadas, a tecnologia escolhida, assim como toda a planificação do curso devem estar condicionadas ao retrato identitário do mesmo, ou seja, o perfil do curso e as suas reais condições do cotidiano são que determinarão as práticas desenvolvidas.

Nesse desenho pedagógico, a coerência entre as bases epistemológicas definidas para o curso e os discursos dos professores e todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é imprescindível para a garantia da qualidade do ensino. Este, por sua vez, deve basear-se em um projeto pedagógico e organização curricular que favoreça a esta conformidade. Segundo os *Referenciais de Qualidade* (BRASIL, 2007), os currículos devem ter como ponto focal a educação superior independente da modalidade e, ainda, valoriza

[...] a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado. (BRASIL, 2007, p. 9).

Destarte, amplifica e reitera essa discussão ao defender que

Isto porque educação a distância compõe um processo educativo como os demais, cuja finalidade, naquilo que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em seu artigo 2º, é **“... o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da**

cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 2007, p. 9, grifo nosso).

Para além disso, aproximando de uma perspectiva de base interacionista, na qual o conhecimento é construído socialmente e professor e aluno se educam mutuamente, defende-se uma educação voltada para a formação social do estudante, que se posiciona no centro do processo de aprendizagem e, como tal, necessita de conhecimentos e habilidades específicos para interagir de maneira autônoma. Para tanto, os *Referenciais de Qualidade* (BRASIL, 2007) argumentam que

Em um curso a distância o estudante deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional, especialmente implementados para atendimento às necessidades do estudante. (BRASIL, 2007, p. 10).

Da mesma forma, no que concerne aos tópicos de sistemas de comunicação e material didático, além do que já fora exposto precedentemente, faz-se relevante refletir acerca do termo “interação” que se apresenta constantemente no documento. Ancorado em abordagens construtivistas e sociointeracionistas, o termo reflete práticas em que já não há uma “hierarquia do saber”, assim, o professor passa a ser o mediador do conhecimento que será construído democraticamente. Esse processo se dá, por sua vez, através das práticas interativas e de comunicação que se efetivam ao longo do processo educacional.

Sendo assim, a “interação” passa a configurar-se como uma prática de extrema importância no curso a distância, uma vez que facilita a interdisciplinaridade e evita o isolamento dos sujeitos, o que aclara e justifica a sua recorrência nos documentos normativos. Consoante a isso, Pereira (2014) salienta que

[...] com a Internet e os ambientes virtuais não se vive um isolamento das pessoas e desaparecimento da interação face a face, mas um aumento da sociabilidade, já que os usuários da rede em geral são mais ativos socialmente, são hipersociais. Dentro desse contexto da sociedade em rede, e do ciberespaço, um aspecto importante é a democratização da comunicação, permitindo mesmo ao homem comum tornar-se um poderoso sujeito do conhecimento. (PEREIRA, 2014, p. 34).

Subsequente a essa análise, o termo “qualidade” é destacado nos tópicos que discorrem sobre a Avaliação e Equipe Multidisciplinar. No tocante à Avaliação, a “qualidade” é ressaltada em duas dimensões: a avaliação de aprendizagem e a avaliação institucional. Sobre a primeira, os *Referenciais* esclarecem que,

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 16).

Nesse entendimento, é notória a preocupação de se oferecer não somente um suporte técnico ao estudante, mas também um acompanhamento pedagógico, no qual o aprendiz tenha acesso a todas as orientações necessárias para conduzir as suas atividades, assim como sentir-se seguro durante todo o processo educacional. Outrossim, no que se refere à avaliação institucional, o quesito “qualidade” se estende ao desenvolvimento de práticas que provoquem efetivas melhorias tanto na oferta dos cursos quanto no processo pedagógico. Para isso, a avaliação deve envolver todos os setores e sujeitos envolvidos no funcionamento dos cursos. Revela-se, portanto, a necessidade de acompanhamento e qualificação constante da equipe multidisciplinar (docentes, tutores, coordenadores, técnico-administrativos) a fim de implementar ações de planejamento e gestão dos cursos.

Por último, e não menos importante, a “qualidade” é avaliada nos itens de infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira. A educação superior a distância (de qualidade) requer não somente recursos humanos e educacionais, mas também de infraestrutura material. Inegavelmente, a EaD demanda uma série de investimentos e recursos para seu pleno funcionamento. Os investimentos se ramificam em diferentes esferas, desde a produção de material didático à manutenção dos polos presenciais, disponibilização de recursos e toda a gestão do sistema EaD. Dessa forma, não há distinção entre as modalidades no quesito gestão acadêmico administrativa no sentido em que ambas precisam ter as mesmas condições na oferta de serviços aos estudantes sejam eles: matrícula, tesouraria, informações da instituição,

Em síntese, as reflexões acerca da “qualidade” do ensino presentes ao longo do acervo dos *Referenciais de Qualidade* para a educação superior a distância ensejam o desenvolvimento de ações que, ancoradas nos preceitos estabelecidos neste documento,

possam, em seus diversos modelos, implementar um sistema de EaD ainda mais dinâmico, flexível e interativo.

4.3 Análise documental do PPP

Em seguida retomo, em linhas gerais, algumas considerações a respeito do Projeto Político Pedagógico do curso Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas a fim de esclarecer o contexto, a natureza e os fundamentos que baseiam este documento.

4.3.1. Um olhar sobre o Projeto Político Pedagógico do curso Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas (UNEB) na modalidade EaD.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um importante instrumento que reflete a identidade da instituição e constitui-se como uma referência fundamental para o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e/ou instituto educacional a qual pertence. A sua elaboração espelha as necessidades e princípios específicos que proporcionarão condições de planejamento e desenvolvimento da prática educacional. Entretanto, para sua efetivação e real papel na sociedade, impera-se a necessidade de participação de todos os membros envolvidos não somente na construção, mas na realização desse projeto. Desse modo, professores, alunos, gestores, corpo técnico, equipe de apoio e família assumem responsabilidades que repercutirão nos objetivos almejados pela escola e/ou instituição acadêmica e pleno funcionamento. Segundo Veiga (2001, p. 9),

O PPP exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social. Também deve ter definido seus caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimento da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se um compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus atores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativo, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto da reflexão e investigação. (VEIGA, 2001, p. 9).

Essas diversas vozes, portanto, reforçam não somente o caráter político/pedagógico atribuído a este documento, mas também identitário, uma vez que revela visões, princípios e concepções da instituição. Em linhas gerais, por meio da gestão coletiva, o PPP delinea

os objetivos e competências pretendidos, levando em consideração o contexto sócio cultural e econômico da região onde será oferecido o curso. Dessa forma, o debate progressista possibilita que todos os membros da comunidade escolar participem ativamente das decisões e critérios estabelecidos pela instituição.

A base legal que fundamenta esta gestão democrática está circunscrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que versa sobre a garantia de que todos os integrantes da comunidade escolar contribuam no processo educacional a fim de que esse assegure a formação de cidadãos conscientes e autônomos. Adicionado a isso, dentre as assertivas dispostas nos documentos legais de oferta da EaD no Brasil, em especial, nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância, observa-se a importância atribuída ao PPP, uma vez que são seus princípios e diretrizes em consonância com a prática educacional os responsáveis pela efetivação de uma educação de qualidade. Desse modo, frente a essa realidade, fez-se indispensável examinar o(s) discurso(s) presente (s) no PPP que embasa (m) o curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas na UNEB a distância, tendo como parâmetro as dimensões de análise adotadas com fins a atender aos objetivos desta investigação.

Preliminarmente, faz-se imprescindível fazer uma alusão ao contexto no qual se deu a construção da instituição e do PPP do curso investigados. Como, anteriormente apresentado na seção *2.1 Retratos do Curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas na modalidade a distância na UNEB*, a instituição surgiu a partir da integração de sete faculdades já existentes e em funcionamento, a saber, Faculdade de Educação de Senhor do Bonfim - *Campus VII*, em 1986, Centro de Ensino Superior de Paulo Afonso - *Campus VIII*, Centro de Ensino Superior de Barreiras - *Campus IX*, e a Faculdade de Educação de Teixeira de Freitas - *Campus X*, em 1987, Faculdade de Educação de Serrinha - *Campus XI*, em 1988; Faculdade de Educação de Guanambi - *Campus XII* e Centro de Ensino Superior de Itaberaba - *Campus XIII*, em 1991, Centro de Ensino Superior de Conceição do Coité - *Campus XIV*, em 1992 e o Centro de Ensino Superior de Valença - *Campus XV*, em 1997.

A sua gênese se deu em meio a um contexto político no qual a sociedade sofria uma transição entre o regime militar e o movimento “Diretas Já”, em que o índice de analfabetismo era expressivo no País e uma das grandes preocupações na esfera

educacional era combater a evasão escolar. Desse modo, as políticas educacionais estavam voltadas, sobretudo, para o exercício da cidadania e a preparação para a força do trabalho ancorando-se em princípios construtivistas e marxistas em torno da melhoria da qualidade do ensino. De acordo com Figueiredo (2001, p. 98), as políticas educacionais da época,

[...] assumem propostas comuns que visam a intervenção para atingir a totalidade dos sistemas escolares, privilegiando as primeiras séries do ensino básico, onde o índice de repetência e evasão era expressivo.[...] [...] a temática da educação básica entra como mola propulsora para os governos estaduais, que visavam democratizar o acesso à escola e melhorar a qualidade do ensino. Estas políticas, de caráter geral e particular, com atenção para a educação Básica, vão marcar a contraposição às políticas educacionais até então efetivadas pelo regime militar, que privilegiavam o Ensino Superior. (FIGUEIREDO, 2001, p. 2).

Por outro lado, o retrato da educação brasileira no qual é elaborado o curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas já apresenta novas exigências e desafios, dentre os quais, destaca-se a problemática de ensinar em meio ao excesso de informações. Nesse contexto, o acesso ao conhecimento se dá de maneira frenética e através de diversas possibilidades exigindo do professor e do estudante um novo olhar sobre o processo educativo. Práticas outrora utilizadas dão lugar a construção coletiva do conhecimento que com o desenvolvimento das TIC já não se limitam ao tempo e espaço requerendo redefinições e reorganização nas diretrizes que fundamentarão o projeto pedagógico. Dessa forma, a EaD

[...]constitui um excelente instrumento para a UNEB como uma possibilidade de ampliação da sua capilaridade, e abertura de novas perspectivas de ação para os departamentos já consolidados, ao tempo em que a insere em um panorama de ampla integração do ensino, pesquisa e extensão com as tecnologias da informação e comunicação. Identificar e viabilizar as possibilidades de inserção de gestão da EaD na realidade da UNEB representa um avanço para a multicampia. (PPP/UNEB, 2016, p. 107).

Em meio a essa realidade, em 2010 nasce o curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas, detalhado na seção *2.1 Retratos do Curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas na modalidade a distância na UNEB*, sendo, então, organizado o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) por meio de uma série de reflexões e do trabalho coletivo, organiza-se o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). A elaboração conjunta desse documento traz à tona o fortalecimento de uma abordagem

sistêmica e democrática de fazer educação, na qual, distante de uma perspectiva unilateral, contempla as diversas esferas que constituem a comunidade acadêmica. Nesta configuração de gestão, estudantes e professores assumem diversas posturas e papéis e reproduzem a configuração do “ser contemporâneo” na sociedade em que estão inseridos. Assim, ora professores ensinam, ora aprendem e se adequam às novas formas de se transmitir informação. Para Steyer (2012, p. 190),

O ser humano sempre assumiu diversos papéis ao mesmo tempo (pai, filho, professor, escritor, etc), uns reais e outros irreais. A grande questão é que os meios de expressão da contemporaneidade, essa interação dos diferentes meios e linguagens, permitem ao ser humano demonstrar essa sua inconstância de uma maneira muito mais evidente, muito mais fácil. Essa instabilidade, essa mobilidade do ser humano e dos conceitos acaba ficando muito mais evidente. (STEYER, 2012, p. 190).

Inserida nesse contexto, essa configuração de gestão precisa dialogar com as questões pertinentes a este panorama a fim de que haja uma coerência entre a práxis pedagógica e as configurações contemporâneas. Para além de estabelecer regras e padrões a serem seguidos, a gestão colegiada contemporânea ultrapassa a esfera administrativa e se circunda com o próprio processo educacional na elaboração do PPP, que, por sua vez, ao explicitar as características que professores, coordenadores, pais, alunos, tutores, pretendem construir na instituição devem “firmar as ações democráticas de planejamento, diálogo, trabalho em equipe, acompanhamento permanente e avaliação dos processos desenvolvidos na escola.” (AMORIM, 2012, p. 127).

Nesse sentido, é de suma importância que o Projeto Político Pedagógico preveja todos os aspectos relativos a valores e princípios que se deseja instituir, relacionando teoria e prática, ressignificando paradigmas e revendo estratégias a fim de se garantir uma educação de qualidade pautada na “preparação dos cidadãos para o exercício intelectual crítico e o compromisso ético-político com vida em sociedade” (PPP/UNEB, 2016, p. 179).

4.4. Refletindo as dimensões de análise no Projeto Político Pedagógico do curso Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas da UNEB

Em continuidade à análise documental, discorro, em sequência, acerca das dimensões de análise propostas para este trabalho, explanadas no Projeto Político Pedagógico do Curso e instituição analisados nesta pesquisa.

4.4.1 Perfil dos professores: Identidade e Formação

É evidente que as tecnologias redimensionaram não somente o “espaço” da sala de aula, mas interferiram diretamente no trabalho docente. Paralelo ao saber científico e pedagógico, os professores passam a ter necessidade de novos saberes para fazer uso dos recursos multimidiáticos disponíveis na sociedade da informação e comunicação. Dentre os diferentes desafios enfrentados, eles precisam

[...] incluir um outro tempo para a discussão de novos caminhos e possibilidades de exploração desses recursos com os demais professores e para refletir sobre todos os encaminhamentos realizados, partilhar experiências e assumir a fragmentação das informações, como um momento didático significativo para a recriação e a emancipação de saberes. (KENSKI, 2012, p. 51).

As variadas possibilidades de apropriação do conhecimento fomentam, por seu turno, o surgimento de novas metodologias, práticas e perspectivas para a ação docente que, por conseguinte, ultrapassam os conhecimentos operacionais e reivindica-se uma considerável reflexão sobre o seu fazer pedagógico. Kenski (2012) adiciona que

[...] A apreensão do conhecimento na perspectiva das novas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação, ao ser assumida como possibilidade didática, exige que, em termos metodológicos, também se oriente a prática docente com base numa nova lógica. A solução real, diz Kerckhove (1997, p. 225) “está em mudarmos as nossas percepções e não apenas as nossas teorias”. [Sendo assim, é preciso] compreender (...) esse novo mundo com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção. (KENSKI, 2012, p.45-46).

De modo igual, no contexto do ensino de línguas, as novas possibilidades comunicativas emergem questionamentos relacionados à planificação dos cursos, emprego

do material didático, assim como reconfiguração de práticas de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, o entendimento da identidade docente perpassa pela percepção do “ser” e “estar” na contemporaneidade, portanto, para compreender a identidade profissional docente faz-se necessário refletir acerca da sua identidade pessoal, suas idiossincrasias e percepções.

No tocante ao curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas, o perfil docente é composto por profissionais com qualificação adequada às atividades que desenvolvem e atuam em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Projeto Pedagógico do Curso. Segundo este documento, os profissionais atuantes possuem experiência profissional de ensino superior, além de qualificação acadêmica, inseridos em sociedades educacionais e técnico-científica em áreas compatíveis com as do ensino nos programas do curso. O quadro de titulação acadêmica apresentado no PPP aponta que 37% dos docentes possui pós-graduação *lato sensu*; 57% são pós-graduados em nível de mestrado e 9% são doutores.

Em conformidade aos anseios da sociedade contemporânea, possibilitando o acesso ao ensino superior a um maior número de pessoas por intermédio das Tecnologias da Informação e Comunicação, o PPP do curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas, na modalidade a distância, acentua a necessidade de formação inicial e continuada dos professores, apresentando como preocupação precípua formar profissionais competentes para o ensino de língua e literatura espanholas. Em concordância, estabelece-se como objetivo geral do curso: “Formar professores de Língua Espanhola para atuar na Educação Básica (Ensino Fundamental - 5ª à 8ª série e Ensino Médio).” (PPP/UNEB, 2016, p. 198).

Não obstante, com vistas a atender as novas tarefas designadas a escola básica e a sua dinâmica, o documento ressalta a necessidade de uma revisão na formação docente. Para isso, acrescenta que

Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem. (PPP/UNEB, 2016, p. 197).

Nesse sentido, observa-se que há uma preocupação por parte do curso em oferecer uma formação que contemple as questões sócio-educacionais do contexto no qual se

processa a aprendizagem. Ademais, há uma orientação para que a realidade prática e experiências do estudante também se configurem como elementos que regerão os currículos de formação. Sendo assim, compreender as práticas dos estudantes é um pré-requisito para examinar a aprendizagem, dessa forma, a aprendizagem em contextos cotidianos é uma base para aprendizagem em contextos educacionais. (BARTON; LEE, 2015). Outrossim, ainda nesse contexto, o PPP defende que a produção do conhecimento ocorra de maneira colaborativa, na qual o aluno passa a ser um participante ativo do processo de aprendizagem, em consequência, o professor deixa de ser o grande modelo e passa a compartilhar o conteúdo de forma democrática. Esse entendimento reforça a concepção de educação como uma “prática de liberdade” defendida por Paulo Freire e reafirmada por Hooks (2013, p. 35), quem afirma que

Quando a educação é prática de liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda ‘sala de aula’ em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. (HOOKS, 2013, p. 35).

Por conseguinte, essa perspectiva interacionista incentiva a autonomia dos estudantes, que, por sua vez, tornam-se os autores das suas práticas. Logo, reforça-se a importância da figura do professor que precisa de forma inovadora, dinâmica e diversa, assegurar, de fato, a concretude do direito do alunado de aprender na escola. Levando em conta esse pressuposto, não se admite mais práticas unilaterais, em que a iniciativa seja sempre tomada pelo professor e a participação do aluno se limite a responder a seus questionamentos. Decerto, o professor no cenário contemporâneo precisa preparar o aluno para o mundo real, proporcionando-lhe novas formas de assimilação do conhecimento e concedendo a ele a responsabilidade pela sua aprendizagem.

Nesse contexto, já não cabe um conhecimento que se limite ao “saber fazer”, o docente precisa oferecer condições ao aprendiz para que este aprenda a comunicar, saber aprender, saber comportar-se, saber relacionar-se e se conhecer. Visão esta que coaduna com as diretrizes do PPP ao indicar que a formação dos docentes deve ater-se a duas questões fundamentais: aprender sobre como ensinar e aprender como ser um professor. Diante dessa realidade, o acervo pressupõe que:

A docência é uma mobilização de saberes que serão construídos ao longo do curso, com os estudos e reflexões, juntamente com colegas, professores, além de serem mediados pelo suporte das tecnologias, como uma forma de socialização dos saberes. (PPP/UNEB, 2016, p. 198).

Diante de um contexto com tais características, o perfil identitário do professor pretendido no projeto pedagógico, para além de transmissor de conhecimentos, precisa mobilizar múltiplos saberes que vão desde o

Entendimento e desenvolvimento do sujeito para lidar com as atividades, estratégias, conteúdos, técnicas e tecnologias associadas ao aprender à compreensão dos papéis, as responsabilidades, as ações, os pensamentos e como emergem os profissionais. (PPP/UNEB, 2016, p. 197).

Em conclusão, adiciona-se, ainda, ao fazer pedagógico do professor formador, no planejamento do componente curricular, a organização do material didático do curso. A respeito disso, o PPP estipula que sua elaboração e formatação devem fundamentar-se em critérios que oportunizem “levar o estudante a questionar aquilo que julga saber e, principalmente, para que questione os princípios subjacentes a esse saber” (PPP/UNEB, 2016, p. 274). Em síntese, levando em conta esse pressuposto, o professor precisa elaborar um material didático nos quais as ideias apresentadas dialoguem e legitimem os objetivos e concepções fundamentadas no Projeto Político Pedagógico do Curso e que avalie a capacidade de reflexão crítica do aluno frente a suas próprias experiências.

4.4.2 Concepções de língua e linguagem

Como já é sabido, o Projeto Político Pedagógico do curso investigado é resultado de um trabalho coletivo e abrange diversas vozes que constituem a comunidade acadêmica. Outrossim, situado na esfera política e como um instrumento identitário e discursivo, esse documento reflete várias falas e representações. Essa configuração, por sua vez, está ancorada nos assertos referentes à percepção da função da língua dentro de toda e qualquer sociedade. Frente a essa relevância, que se apresenta ao longo de todo o escrito e as implicações das concepções de língua e linguagem na prática docente, considere necessária a reflexão dessa dimensão de análise neste documento.

O entendimento da função da língua na sociedade já aparece nas primeiras linhas direcionadas à relevância do curso. O documento defende que toda forma de sociedade

somente se organize e interaja por meio da língua e esta, por sua vez, passa a ser um elemento fundamental para a veiculação de cultura, formação de instituições e manutenção e/ou mudança nos papéis sociais, dentre outros. Esta compreensão dialoga, por sua vez, com os pressupostos requeridos para o curso de Letras que deve voltar-se para

A compreensão de um fazer social que se reflete no uso linguístico que possa habilitar profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais, entendendo-as não como um elemento isolado, mas como parte de um todo que constitui o universo globalizado, cujas modificações atingem qualquer lugar, qualquer pessoa nele inserido. (PPP/UNEB, 2016, p. 178).

Adicionado a essa premissa, o PPP complementa que

Não fosse esse papel fundamental da língua, os costumes de determinadas sociedades não se manteriam até os dias atuais, as sociedades não teriam evoluído e não se saberia o que se passa de um lugar para outro. Essa função da língua, no mundo moderno, tem se ampliado ainda mais devido às inovações tecnológicas que provocaram mudanças nas relações sociais e, conseqüentemente, linguísticas, passando estas a serem mais rápidas, por causa do acesso imediato das informações, que ocorre “online”. (PPP/UNEB, 2016, p. 177).

Com efeito, essas considerações sinalizam a relação direta entre língua e sociedade, em que é inverossímil pensar que indivíduos convivam sem estabelecer comunicação, e do mesmo modo, que se conceba a comunicação sem uma convenção social (língua). Adicionado a esse fato, insere-se a centralização do indivíduo nesse processo do uso linguístico, que, por seu turno, é constituído de marcas individuais e sociais que repercutirão mudanças na sociedade em diferentes esferas, das quais saliento, a linguística, política e social. Portanto, entende-se que

A sua forma de usar a língua reflete as concepções ideológicas, seu padrão social, seu nível cultural e sua forma de ver o mundo. Desse modo, pode-se afirmar que os indivíduos veem e compreendem o mundo a partir da perspectiva linguística. (PPP/UNEB, 2016, p. 177-178).

Nesse aspecto, a língua é vista não somente como um emaranhado de regras e vocabulários a serem apreendidos ou simplesmente como um objeto de comunicação. Através da língua emergem crenças, valores, marcas culturais e históricas construídas pelo indivíduo. Assim, o restringido conhecimento formal do idioma amplia-se para a

compreensão de que "[...] as línguas não são sistemas abstratos desvinculados da realidade, mas instrumentos de comunicação social que não podem ser separados do contexto sociocultural em que funcionam [...]." (SCHEYERL *et al.*, 2014, p. 144).

Vista por essa ótica, é a partir da língua que o sujeito interage e se insere no mundo (MENDES, 2004). É através do seu uso que as culturas e os traços identitários dos sujeitos são revelados. Por conseguinte, depreende-se que a língua é a própria expressão da cultura e se configuram como elementos indissociáveis e conforme Mendes (2004, p. 14) reitera que

A questão aqui refletida é o modo como se pensa a língua, não importa se dentro ou fora do seu contexto cultural ou país, se em situação de imersão na aprendizagem ou não, se com objetivos instrumentais ou não. O que importa, e é isso que aqui defendemos, é pensar a língua como entidade viva, que se renova a cada momento, que se multiplica e auto-organiza através do seu uso pelos falantes e pelo contato com outras línguas; língua que é, ao mesmo tempo, reflexo da cultura e também instrumento de construção e afirmação da cultura, marcando e sendo marcada por ela. (MENDES, 2004, p. 14).

Posterior a essa constatação, o entendimento da organização curricular nos trouxe alguns aspectos relevantes para essa discussão. No seu desenho arquitetônico, o curso de Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas, como fora preliminarmente apresentado no subcapítulo (2.1), é constituído por meio de eixos articuladores que se estruturam através das especificidades das ementas dos componentes curriculares. Segundo o PPP, em linhas gerais, esses eixos têm como propósito produzir e difundir saberes, oportunizando acesso à cultura, contribuindo para a ampla formação da identidade social e étnico-cultural dos estudantes. Dentre eles, ressalto o Eixo do Conhecimento Científico-Cultural que compreende as disciplinas no campo Linguístico (que se configuram como nosso interesse de pesquisa) e define-se como:

O Eixo do Conhecimento Científico-Cultural é assim definido por conter os conteúdos caracterizadores básicos do curso, responsáveis pela formação teórica do profissional. Esse eixo se subdivide em Linguística e Literatura, devido à especificidade de cada, embora os seus conteúdos devam estar o tempo todo inter-relacionados, uma vez que para haver a produção literária, é necessária, primeiro, a produção linguística. Os conteúdos desenvolvidos nesses sub-eixos, além de refletirem a evolução teórica e científica nas áreas de língua e literatura, estão voltados para os conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Estrangeira da Educação

Básica, como concepção de texto, tipos de texto, processos de leitura, a construção do significado e a percepção da ideologia, análise Linguística (incluindo-se aqui as classes e relações gramaticais), características linguístico-literárias presentes nos textos, entre outros. (PPP/UNEB, 2016, p. 204-205).

Em paralelo, a configuração das disciplinas no Campo Linguístico, através dos programas dos componentes curriculares, de certo modo, expõe a concepção de língua denotada no curso ao indicar como fundamentos essenciais o desenvolvimento das habilidades linguísticas e orais em um nível de complexidade crescente, tendo como base teórica a Abordagem Comunicativa. Nesta apreensão, o foco centra-se na comunicação real da língua-alvo e a sua apreensão se dá a partir da interação. O desenvolvimento das habilidades (ler, ouvir, falar, escrever) acontece de forma integrada levando em consideração os interesses e necessidades dos aprendizes que nos processos comunicativos desenvolvem uma compreensão intercultural.

Diante desse cenário, subtende-se que, de maneira inicial, os fundamentos e objetivos do curso sobre as concepções de língua e linguagem estão em consonância com as bases epistemológicas concernentes aos programas das disciplinas. Não obstante, reitero que se trata de um entendimento preliminar porque esta discussão será pormenorizada em seção posterior, quando, na oportunidade, discutirei acerca da “Qualidade de ensino na modalidade a distância” por meio de uma análise mais particularizada dos elementos que configuram as ementas desses programas que, por sua vez, também estão circunscritas no âmbito de reflexão das concepções de língua e linguagem.

4.4.3. Letramento Digital e práticas no ambiente virtual

O campo de ensino e aprendizagem de línguas sempre foi caracterizado por uma sucessão de métodos que foram adotados em diferentes contextos a fim de oportunizar práticas e aprendizagem significativas. Esses métodos, por sua vez, foram se reinventando à medida em que as experiências e necessidades de comunicação se ampliaram e as imposições do mundo globalizado exigem cada mesma mais o acesso a diferentes idiomas.

O conhecimento da língua adquire dimensões que já não se limitam ao restrito conhecimento linguístico. A aprendizagem abarca uma série de questões sociais e conceituais nas quais o seu acesso evoca um saber holístico. Martinez (2009, p. 15)

assevera que “[...] quem começa a aprender uma língua, adquire-a e a pratica em um contexto biológico, biográfico e histórico. ” Essa assertiva, corrobora, por sua vez, com Mendes e Castro (2008, p. 72) que compreendem “a língua como cultura e como lugar de instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo”

A incorporação dos recursos tecnológicos ao ensino e aprendizagem de línguas impulsionam novas práticas pedagógicas e anunciam mudanças e desafios no papel do professor que, por sua vez, necessita adaptar-se às mudanças teórico – metodológicas. A respeito disso, Gregolin (2013, p. 67) defende que

A área de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil vive, nos últimos anos, mudanças de orientação teórico-metodológica, como consequência de propostas implementadas no ensino regular. Termos como letramento, multiletramento e multimodalidade têm sido incorporados às práticas pedagógicas e recuperam contribuições de teorias atuais sobre a função social do aprendizado de línguas na escola e seu caráter “globalizante”, bem como despertam olhares sobre as possibilidades de trabalhos pedagógicos mediados pelo computador e uso de ambientes virtuais. (GREGOLIN, 2013, p. 67).

Nesse contexto em que as ferramentas tecnológicas se fazem cada vez mais presentes, ressalta-se a função social do aprendizado de línguas na atualidade que já evidencia habilidades comunicativas para além de ler, escrever, falar e ouvir, e tem incentivado o desenvolvimento de práticas colaborativas e de interação. Leffa (2009, p. 122) destaca que

O acesso a esses suportes linguísticos multimidiáticos, incluindo a internet, está-se popularizando cada vez mais e chegando à periferia, em que já é comum ver o aluno pobre carregando orgulhosamente um mp3 ou postando mensagens para seus amigos no Orkut. Ainda que a exclusão digital seja uma realidade, ela é certamente menor do que a exclusão linguística, há muita mais gente sem acesso a uma língua estrangeira do que à internet. Usar os recursos digitais para ensinar a língua é uma maneira de diminuir a exclusão tanto de um lado como do outro. O acesso à língua estrangeira pode aumentar o acesso à rede, que, por sua vez, pode facilitar a aprendizagem da língua. Se for verdade que cada vez que se introduz uma nova tecnologia cria-se uma nova legião de excluídos, também é verdade que com as novas tecnologias criam-se novas possibilidades de inclusão. (LEFFA, 2009, p. 122).

Nesse panorama, as discussões apresentadas no PPP do curso de Letras com Espanhol acerca dessa temática reconhecem o acelerado crescimento das tecnologias interativas e reforça a necessidade de intercâmbios entre professor e estudante no ambiente

de aprendizagem. Segundo o PPP, a cultura de utilização das TIC deve garantir a autonomia do estudante e situá-lo no centro do processo de ensinar e aprender. Ademais, o referido documento orienta a oferta do componente curricular de caráter interdisciplinar denominado “Educação e Novas Tecnologias”, cuja ementa ratifica a importância e o papel das tecnologias para a educação em geral e salienta, ainda, a necessidade de se compreender o perfil do estudante na modalidade a distância, a fim de que tenha uma postura autônoma e possa participar, efetivamente, dentre outras atividades, da autoria e criação de material didático. Dessa forma, as práticas pedagógicas do curso dialogam com a perspectiva de Gregolin (2013, p. 69), quando afirma que

Ensinar línguas, na atualidade, deve ter o objetivo de auxiliar os alunos a viverem nesse mundo imerso na cultura da participação, nessa realidade multimidiática. Deve ensinar aspectos da cibercultura, formar leitores-cidadãos preparados para a leitura do mundo. Nesse sentido, vivemos em um momento muito interessantes para aqueles que trabalham com a linguagem em uma perspectiva interacionista e discursiva: a facilidade de produção de conteúdos de forma colaborativa explicita aspectos do uso social da linguagem e permite a análise de aspectos do próprio processo de escrita nos textos. (GREGOLIN, 2013, p. 69).

Essa característica, em consonância, dialoga com a tendência de descentralização de ações na qual corroboram com o pensamento de Machado (2011, p. 5), posto que “[...] os desafios críticos continuam sendo a necessidade de formação de professores e alunos no uso dos novos meios de comunicação, bem como o ritmo frente à enxurrada de informações e de novos dispositivos e ferramentas”. Sobre isso, o documento ressalta a necessidade de práticas dialogadas, defende o uso pedagógico eficaz das tecnologias, não se limitando, portanto, a mero instrumento de consulta.

Em síntese, partindo da premissa de que a língua é um elemento fundamental para as mudanças sociais, o PPP atenta-se para esses desafios e ratifica a necessidade das práticas interativas no ambiente de aprendizagem a fim de promover uma educação crítica. Outrossim, através da oferta de cursos de formação continuada, o documento impõe a revisão de formação docente relacionada às TIC e à complexidade do ato educativo na sociedade contemporânea.

Entretanto, de modo surpreendente, o documento não discorre de maneira ampla e descritiva como se processa a inserção do letramento digital dos docentes que, na condição de mediadores do conhecimento, precisam, através do potencial multimidiático das

tecnologias da informação e comunicação, aproximar o estudante da língua estrangeira e facilitar a troca de saberes.

4.4.4 Qualidade de ensino na modalidade a distância.

O termo “qualidade” é um vocábulo que aparece com recorrência no PPP do curso investigado. Toda organização estrutural e curricular tem como preocupação precípua assegurar a qualidade do curso conforme as políticas educacionais, valores e princípios propostos pela instituição.

Qualidade, por sua vez, é um conceito subjetivo e dinâmico. A todo momento e em todos os âmbitos se reconstrói a partir de percepções e necessidades. Do ponto de vista educacional, cada instituição, circunscrita no seu contexto sociocultural, tem autonomia para refletir e estabelecer critérios que assegurem a qualidade dos cursos. Esses indicadores de qualidade são respaldados pelos órgãos e bases legais que versam o credenciamento e desenvolvimento dos diversos níveis e modalidades educativas. Numa perspectiva global, a UNEB identifica-se, dentre outras premissas, como uma instituição de qualidade por se caracterizar como

[...] uma instituição que desenvolve práticas acadêmicas e comunitárias que lhe possibilitam intervir na sociedade na busca de uma maior justiça, promoção e desenvolvimento social, histórico, cultural, político e econômico, criando possibilidades para atender às peculiaridades dos diversos grupos socioculturais. (PPP/UNEB, 2016, p. 21).

Essa preocupação é evidenciada em todos os segmentos que caracterizam a estrutura organizacional, administrativa e curricular e que, de certo modo, projetam o perfil geral do curso. Não obstante, com vistas a atender às pretensões estabelecidas nesta investigação, detenho-me a compreender como se planifica a qualidade no ensino de línguas tendo como parâmetro a sua proposta curricular e os elementos que a constituem.

Inicialmente, faz-se necessário salientar que toda a organização curricular do curso investigado está amparada em três enfoques gerais distribuídos em eixos temáticos articulados entre si. Essa articulação, por conseguinte, sistematiza as atividades, eventos e conteúdos que justificarão e integrarão os diferentes conhecimentos relativos ao curso. Dessa forma, de acordo com o PPP,

O entendimento de currículo, nessa perspectiva, é a de uma construção articulada de conhecimento, respeitando as especificidades de cada área, mas, ao mesmo tempo, articulando os conteúdos necessários entre eles mesmos e entre a realidade interna e externa da instituição de ensino (universidade, onde profissionais se formam, ou escola, onde os profissionais atuam). Os conteúdos não podem ser considerados como instâncias fixas, estanques e isoladas de conhecimento, sem relação com outros, uma vez que todo processo de construção de conhecimento envolve inter-relação de áreas, interação de indivíduos, associação com os fatos sociais, culturais, políticos e linguísticos. (PPP/UNEB, 2016, p. 203)

No âmbito do ensino de língua espanhola, o curso traz como um dos objetivos fundamentais formar profissionais críticos que compreendam a língua como processo de interação e comunicação sociocultural por meio de uma formação humanística e cultural necessária à sua inserção no mundo e integração com a realidade. Acrescenta, ainda, que por tratar-se de um curso a distância, o ensino de línguas deve fomentar a “capacidade de produzir e reconstruir conhecimentos, analisar e posicionar-se criticamente, frente às situações concretas que lhe apresentem” (PPP/UNEB, 2016, p. 274). Nesse contexto, as práticas pedagógicas empreendidas pelo curso ao “docente em formação” destacam

[...] o amadurecimento da habilidade docente, e de sua integralidade à formação cidadã, crítica e reflexiva, que se deseja o professor e pesquisador de Letras, para as comunidades nas quais exercerá a ação docente para a qual está recebendo a formação desta licenciatura. (PPP/UNEB, 2016, p. 201).

Entende-se, portanto, que há uma preocupação com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 2º, quando orientam que a formação, em quaisquer que sejam a composição do processo educativo, deve atentar-se para o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1). Para tanto, o PPP ressalta que essa formação somente será significativa a partir das relações interativas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Acrescenta, ainda, que as práticas dialogadas sejam entre professor/estudante/colegas facilitam a interdisciplinaridade e impulsionam ações de solidariedade e de respeito. Dessa forma, defende-se que

A EaD tem esta capacidade de construir nexos e inter-relacionamentos a partir da rede WEB, o que foi bem aproveitado e representou um diferencial positivo e bastante atual da formação que foi efetivada pelo curso. (PPP/UNEB, 2016, p. 205)

Logo, partindo desse pressuposto, “o ensino de qualidade” em caráter EaD nesta instituição infere que a construção do conhecimento ocorra de forma coletiva, em que professores e estudantes, ao estabelecer relações de comunicação, ampliem suas experiências e troquem saberes. Ademais, nesse cenário, o estudante torna-se o centro do processo de aprendizagem e por não contar com a frequente presença física do professor precisa posicionar-se de maneira crítica e autônoma. Espera-se, portanto, que o egresso do curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas seja

[...] um profissional capaz de estabelecer as relações entre linguagem, cultura e sociedade, bem como ser capaz de associar as mudanças e as diversidades linguísticas com as transformações sócio históricas, políticas e culturais e respectivas produções literárias daí provenientes, estabelecendo o vínculo contínuo entre a pesquisa e a formação do conhecimento, entendendo-o como um processo autônomo e permanente. Devem ser esses profissionais críticos com competência para refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos. (PPP/UNEB, 2016, p. 200).

Ao mesmo tempo, as ementas dos componentes curriculares referentes à prática de língua espanhola (da Língua Estrangeira - Básico I à Língua Estrangeira - Avançado III) enfatizam o ensino e a aprendizagem de línguas a partir do enfoque comunicativo. As ementas das disciplinas *Língua Estrangeira Básico (I e II) e Intermediário (I, II, III)* ofertadas nos primeiros semestres do curso orientam o estudo da língua a partir do desenvolvimento das habilidades linguísticas oral e escrita desde estruturas básicas a um maior grau de complexidade e em diferentes situações próximas à realidade, a partir da Abordagem Comunicativa (AC). O conteúdo programático desses componentes está dividido em temas funcionais e gramaticais. Já as disciplinas de *Língua Estrangeira Avançado (I, II e III)* propõem o desenvolvimento da linguística oral e escrita através da (AC), enfocando os padrões utilizados como indicadores avaliativos. Como conteúdo predominam a aquisição de vocabulário e o reconhecimento/uso de regras gramaticais.

Diante de um contexto com tais características, suscita a necessidade de refletir acerca da AC (base epistemológica apresentada como parâmetro para o ensino e aprendizagem de línguas), já que, subtende-se que esta contribua para a solidificação de uma aprendizagem significativa. E, em sequência, traçar um paralelo com o que nos revelam as ementas dos componentes curriculares.

A AC vem sendo desenvolvida na Europa desde a década de 1970. No Brasil, a proposta comunicativa de ensino teve, como um dos principais representantes, Almeida Filho. Nesta compreensão, privilegia-se o sentido, significado e a interação entre os aprendizes da nova língua. Alguns princípios caracterizam essa prática comunicativa, tais como: a ênfase da aprendizagem está na competência comunicativa, ou seja, no aprender a comunicar-se através da interação com a introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem; os interesses e necessidades comunicativas assim como as experiências pessoais dos estudantes são priorizadas; o desenvolvimento das quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir) ocorre de maneira integrada; há uma relação com a aprendizagem da linguagem dentro e fora da sala de aula.

Nessa abordagem, o professor deixa de ser o centro do ensino e passa a ser o mediador do processo pedagógico e os estudantes passam a desempenhar o papel de sujeito no processo de aprendizagem. O conhecimento é construído conjuntamente a partir da interação dos sujeitos. Segundo Almeida Filho (2008, p. 15),

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 15).

Posteriormente, Bizón (1994) apresentou cinco diferentes entendimentos sobre a Abordagem Comunicativa, a saber: comunicativizado; funcionalizado; inocente; ultra-comunicativo/espontaneísta e crítico. Segundo esse autor, na concepção comunicativizada busca-se “comunicativizar” o estruturalismo mantendo suas concepções básicas de linguagem; a acepção funcionalizada abrange o primeiro momento da AC e a aprendizagem ocorre através de noções e funções comunicativas (como pedir um táxi, saudações, dentre outras); a perspectiva inocente prioriza a comunicação sem levar em consideração o discurso na sua dimensão sócio-histórica; já a Ultra comunicativa/Espontaneísta dispensa o planejamento porque parte do princípio de que ser comunicativo é ser espontâneo e, por fim, a visão crítica tem como objetivo promover o ensino e a aprendizagem por meio de um discurso histórico e crítico. Inserem-se as propostas de ensino temático, relativo a projetos e interdisciplinar.

Fazendo-se um paralelo entre os princípios norteadores da Abordagem Comunicativa apresentados nas propostas ementarias, conteúdos programáticos e os princípios que norteiam os componentes que envolvem o uso da língua no curso, é notório que, ao menos, no campo teórico, existem muitas convergências. Ambos buscam e defendem, dentre outras semelhanças, a centralização do estudante como sujeito da aprendizagem e o papel mediador do docente, a concepção de língua numa perspectiva intercultural e a construção colaborativa do saber. Entretanto, ao tomar conhecimento das cinco perspectivas da AC propostas por Bizón (1994) e estabelecendo uma contraposição entre o proposto nos programas das disciplinas, evidencia-se uma discordância entre este com os objetivos fundamentais para o ensino de língua espanhola (estrangeira) no curso.

Em outros termos, a disposição dos conteúdos estabelecida nos planejamentos das disciplinas se aproximam mais do primeiro momento da AC em que se privilegiavam os conteúdos funcionais através das noções e funções comunicativas, contrapondo-se, dessa forma, à visão crítica da AC que se ao preocupar-se com um ensino reflexivo através da construção de um discurso histórico e politicamente crítico que, por sua vez, se acerca dos objetivos centrais do curso que prima por uma consciência crítica do aprendiz tornando-se capaz de criar e recriar a sociedade em que vive sobrepujando, desse modo, os aspectos funcionais da língua.

4.5 Foco na coordenação do curso

Neste momento subsequente a análise documental, trago à tona as falas e percepções das coordenadas geral e pedagógica do curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas a fim de identificar qual a visão delas sobre à (s) identidade (s) dos professores formadores dessa modalidade na disciplina de Língua Espanhola no curso investigado. Para tanto, fizemos uso de questionário e entrevista semiestruturada para a exploração das dimensões de análise conforme apresentamos e contextualizamos previamente nesta investigação. Quanto aos cuidados éticos, saliento que as coordenadoras serão identificadas por C1 (Coordenadora geral do curso) e C2 (Coordenadora pedagógica do curso).

4.5.1 Características do perfil dos coordenadores

Nos diferentes desenhos pedagógicos que caracterizam a Educação a Distância, todo o trabalho docente é acompanhado e supervisionado por uma equipe de coordenação. A estrutura organizacional do curso investigado é formada, dentre outras, por uma equipe gestora que constitui a Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) e é orientada por uma coordenação geral e uma coordenação pedagógica. Ambas possuem atuações complementares e de suma importância para o desenvolvimento do curso.

A primeira, em caráter mais geral, é responsável pelo acompanhamento de todas as ações de ordem estrutural e pedagógica, apoiando e supervisionando os professores. Já a segunda, além de colaborar com os professores se acerca das atividades mais específicas ao planejamento e desenvolvimento dos componentes curriculares. Dessa forma, acredito que compreender as falas e percepções desses profissionais acerca do perfil identitário dos docentes engrandece a discussão proposta.

Nesse seguimento, o uso do questionário permitiu identificar o perfil dos participantes da pesquisa trazendo informações importantes tanto aos aspectos pessoais quanto aos aspectos de formação e, sobretudo, às suas percepções acerca do professor de línguas na EaD. Inicialmente, apresento na tabela a seguir as “Características do perfil dos coordenadores” e os demais dados gerados a partir desse instrumento, e subsequente a isso, desenvolvo algumas reflexões acerca dos dados dialogando com as dimensões de análise.

Tabela 1: Questionário

Características do perfil dos coordenadores de curso/pedagógico: Identidade e Formação.	C1	C2
Idade	38 anos	47 anos
Sexo	Feminino	Feminino
Formação acadêmica	Licenciada em Letras com habilitação em língua espanhola. (Modalidade presencial) e com Mestrado em andamento no Programa de Pós-	Licenciada em Pedagogia (Modalidade presencial) e com Mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias (GESTEC/UNEB)

	Graduação em Gestão e Tecnologias (GESTEC/UNEB)	
Tempo de atuação na educação a distância	08 anos	08 anos
Tempo de atuação como coordenador (a) na EaD	08 anos	12 anos
Requisitos considerados indispensáveis para coordenar um curso de língua espanhola na modalidade a distância:	“Conhecimentos sobre a modalidade, desenho pedagógico da instituição, rotinas e normas acadêmicas, regimento e resoluções da IES”	“Conhecer o Projeto do Curso, conhecer as necessidades do curso como um todo (coordenador do curso/professores/tutores/alunos), contado direto com todos e mediação pedagógica entre as atividades propostas pelos professores, (que muitas vezes são atividades propostas para um componente curricular presencial) para o Ambiente Virtual de Aprendizagem. ”
De que forma você considera importante a parceria professor formador e coordenador pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem de línguas?	“Sem esta parceria e trabalho colaborativo não há como se desenvolver um trabalho coeso. ”	“De suma importância, pois cada curso tem suas especificidades. O coordenador pedagógico conhece o perfil do curso, dos alunos e tutores. A mediação que o coordenador pedagógico faz entre professor/tipos de arquivos/atividades avaliativas disponibilizadas no AVA/ o retorno alunos e tutores por meio do AVA com situações exitosas ou pouco exitosas, possibilitam ressignificar o planejamento e algumas atividades de um semestre para o outro, pois a dinâmica de oferta do componente curricular é muito rápida. Essa mediação é muito importante para o processo ensino aprendizagem. ”
Na sua opinião, se faz imprescindível a execução de quais atividades para o	“Participação nos cursos de formação com equipe pedagógica;	“Em um curso a distância e de licenciatura é imprescindível: atividades de pesquisa, seminários, aula expositiva”.

desenvolvimento do curso a distância por parte dos professores formadores?	Treinamento de Ambiente Virtual de Aprendizagem; Interação com tutores presenciais e a distância e discentes durante o período da disciplina”.	
Como você avalia a sua familiaridade com os aparatos tecnológicos?	“Tenho experiência com o AVA utilizado pela IES e sempre busco me aperfeiçoar com outros aplicativos que podem ser utilizados pelo curso”.	“Excelente, pois sempre estou buscando atualização com a Equipe Técnica”.

Fonte: autoria própria

A fim de melhor compreender o perfil das participantes, utilizei o primeiro bloco do questionário para fundamentar as suas características. Preliminarmente, reitero que a escolha por essas duas coordenadoras se justifica pelas razões anteriormente detalhadas e também pelo fato de que em uma pesquisa qualitativa a qualidade e o aprofundamento dos temas frente aos dados revelados sobrepujam a quantidade de sujeitos envolvidos.

Inicialmente, evidenciou-se que as duas coordenadoras possuem relativamente características semelhantes. Ambas do sexo feminino, com a mesma faixa etária, são licenciadas em universidades públicas e coincidem na maior titulação. Ademais, há 08 anos realizam atividades na Educação a Distância. Indicadores estes, que elucidam pontos convergentes entre os dois perfis.

De modo igual, observa-se que ambas cumprem o estabelecido no que concerne às exigências mínimas do regimento do curso para a admissão dos cargos de coordenação geral e pedagógica, no qual estipula-se a necessidade de formação específica e /ou em áreas afins. Diplomadas em Língua Espanhola e Pedagogia, as colaboradoras, por conseguinte, possuem características de formação e atuação específicas para sua gestão no curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas.

Entretanto, destaco que as formações iniciais tenham acontecido em instituições públicas na modalidade divergente à que atuam, o que nos leva a crer no provável deslocamento de percepções, conhecimentos e práticas da modalidade presencial para o

contexto a distância. Não obstante a este fato, há um tempo considerável, elas coordenam cursos na modalidade investigada e realizam atividades no Mestrado Profissional voltadas à EaD na própria Universidade do Estado da Bahia, o que se subentende um reconhecimento e maturidade para atuar neste modelo educativo. Fato este, imprescindível para a atuação na complexa realidade a distância, distinguida, dentre outros aspectos, por suprimir “barreiras e obstáculos educacionais” que, por sua vez, redefinem os papéis dos sujeitos envolvidos, requerendo-lhes conhecimento e adaptação às tendências contemporâneas do fazer pedagógico. Segundo Kearsley e Moore (2007, p. 24),

[...] Quando as organizações adotam uma abordagem sistêmica para a educação a distância, haverá um impacto nos professores, alunos, administradores e formuladores de políticas; e mudanças significativas no modo como a educação é conceituada, financiada, elaborada e transmitida. Não deixará de ter importância a expansão de acesso e as melhorias de qualidade. (KEARSLEY; MOORE, 2007, p. 24)

Posteriormente, para dialogar com os destaques supracitados e tendo como parâmetro as atribuições da coordenação, sobretudo no que concerne ao apoio e acompanhamento aos docentes, evidencio os dados provenientes do segundo bloco do questionário no qual as participantes responderam questões abertas/subjetivas relacionadas à sua prática e ao processo de ensino e aprendizagem de línguas na EaD. A saber: *a) Que requisitos você acredita que sejam indispensáveis para coordenar um curso de língua espanhola na modalidade a distância?; b) De que forma você considera importante a parceria professor formador e coordenador pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem de línguas?; c) Na sua opinião, se faz imprescindível a execução de quais atividades para o desenvolvimento do curso a distância por parte dos professores formadores?; d) Como você avalia a sua familiaridade com os aparatos tecnológicos?.* Para tanto, fundamento as reflexões a partir das dimensões de análise, de antemão, conformadas nesta pesquisa e demonstradas nas falas dos participantes.

4.5.2. Refletindo as dimensões de análise: As falas das coordenadoras.

Os modelos educacionais motivados pelo advento de diferentes recursos tecnológicos ressignificam práticas e mobilizam novos modos de produção do conhecimento. Dentre outros fatores, com a chegada da Internet, o fluxo das informações

ganha uma velocidade até então inimaginável que repercute diretamente nas formas de interação entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Nesse contexto, o uso desses novos recursos tecnológicos passa a exigir habilidades diferentes e, sobretudo, uma compreensão da complexidade organizacional desses novos panoramas. Segundo (KEARSLEY; MOORE, 2007, p. 1) faz-se necessário compreender que nessa nova estruturação,

Empregar bem essas tecnologias depende, por sua vez, da utilização do tipo de técnicas de criação e comunicação específicas dessas tecnologias e diferentes daquelas que os professores normalmente aplicam em sala de aula. Usar essas tecnologias e técnicas para a educação a distância exige mais tempo, planejamento e recursos financeiros. Ser um aluno a distância também é diferente; a pessoa precisa ter aptidões distintas para o estudo e habilidades de comunicação diferentes [...] Consequentemente, esses alunos precisam de diferentes tipos de suporte e de auxílio para diferentes problemas. Além disso, é preciso identificar meios para gerenciar e administrar programas oferecidos desse modo. (KEARSLEY; MOORE, 2007, p. 1).

Por conseguinte, os diferentes níveis de Educação a Distância, fundamentados em uma visão sistêmica, partem do princípio de que o “sistema EaD” é formado por todas as estruturas e sujeitos que estão inseridos neste processo de ensinar e aprender e, que a compreensão das relações interativas entre eles é condição sine qua non para o desenvolvimento de práticas significativas. Isto é, todos tem um importante papel a ser desempenhado para que a prática educativa seja relevante. Neste sentido, Kearsley e Moore (2007) ao fazer uma analogia da constituição do corpo humano com a ideia de sistema, defende que o entendimento deste ou até mesmo a correção do seu funcionamento falho depende de que o sistema seja compreendido como um todo. Ou seja, é preciso entender o efeito que cada parte suscita ao conjunto.

A reconfiguração dos papéis dos professores, alunos, coordenadores, tutores suprime uma orientação hierárquica, característica de modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, e, em consequência, amplia o grau de cooperação entre todos. A colaboração, interação, autonomia e participação passam a ser conceitos chave nesses novos modelos pedagógicos. Consequentemente, a concepção de cada sujeito a respeito do sistema EaD interferirá diretamente na planificação e desenvolvimento dos cursos oferecidos.

Partindo desse pressuposto, justifica-se a necessidade de compreender como os coordenadores, àqueles responsáveis por acompanhar, apoiar e instruir os professores, percebem a natureza desse modelo. Preliminarmente, ao serem questionadas a respeito de quais seriam os requisitos indispensáveis para coordenar um curso de Língua Espanhola (LE) na modalidade a distância, C1 informou que é necessário ter *“Conhecimentos sobre a modalidade, desenho pedagógico da instituição, rotinas e normas acadêmicas, regimento e resoluções das IES”*.

C2, em consonância corrobora com as ideias acima e, por sua vez, complementa que é preciso:

Conhecer o Projeto do Curso, conhecer as necessidades do curso como um todo (coordenador do curso/professores/tutores/alunos), contado direto com todos e mediação pedagógica entre as atividades propostas pelos professores, (que muitas vezes são atividades propostas para um componente curricular presencial) para o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Estas falas asseveram, portanto, a necessidade de qualificação e formação peculiares a Educação a Distância. Torna-se perceptível que, de modo convergente, as coordenadoras ao compreenderem as particularidades desta modalidade, defendem uma EaD de qualidade na qual teoria e prática estejam alinhadas. Para tanto, é imprescindível que o discurso dos professores, que agora são co-participativos no processo de ensino e aprendizagem, coadunem com os documentos que regem o curso. Ademais, ao salientar a necessidade de “contato direto com todos e mediação pedagógica”, C2 reitera a necessidade de uma “democracia participativa” (CASTELLS, 2004) em que as práticas são pautadas nos princípios de cooperação e interatividade.

Subsequente e consoante a isso, quando questionadas a respeito da importância da relação (parceria) entre a equipe de coordenação e o professor formador, C1 respondeu que *“Sem esta parceria e trabalho colaborativo não há como se desenvolver um trabalho coeso”*; Já C2 replicou que considera,

De suma importância, pois cada curso tem suas especificidades. O coordenador pedagógico conhece o perfil do curso, dos alunos e tutores. A mediação que o coordenador pedagógico faz entre professor/tipos de arquivos/atividades avaliativas disponibilizadas no AVA/ o retorno alunos

e tutores por meio do AVA com situações exitosas ou pouco exitosas, possibilitam ressignificar o planejamento e algumas atividades de um semestre para o outro, pois a dinâmica de oferta do componente curricular é muito rápida. Essa mediação é muito importante para o processo ensino aprendizagem.

Outra vez, “mediação” e “trabalho colaborativo” foram termos privilegiados nos discursos e indicados como procedimentos fundamentais para o desenvolvimento das práxis a distância. Dessa forma, as concepções apresentadas apontam para a estruturação de um planejamento educacional voltado para uma “comunicação multidirecional”. Nesta perspectiva em que todos contribuem e partilham saber, busca-se estabelecer, por sua vez, “relações dialogais, criativas, críticas e participativas”. (PRETI, 2009, p. 49).

Posteriormente, interpeladas sobre o fazer docente na EaD - em específico – *Na sua opinião, se faz imprescindível a execução de quais atividades para o desenvolvimento do curso a distância por parte dos professores formadores?* C1 contribuiu da seguinte maneira:

Participação nos cursos de formação com equipe pedagógica, treinamento de Ambiente Virtual de Aprendizagem. Interação com tutores presenciais e a distância e discentes durante o período da disciplina.

Para C2 *“Em um curso a distância e de licenciatura é imprescindível: atividades de pesquisa, seminários, aula expositiva”*.

Apesar de enfocarem circunstâncias diferentes, o ponto de vista das participantes se complementa. Inicialmente, ao fazer alusão aos cursos de formação e treinamento, C1 chama a atenção e reitera a necessidade de uma formação específica (inicial ou continuada) para atuação na Educação a Distância. Ademais, reforça a necessidade de um aprimoramento profissional contínuo e dinâmico, em que, vários saberes estão articulados, desde os de ordem operacional a didáticos, dentre outros. Essa perspectiva ajusta-se com o pensamento de Kenski (2012, p. 46) quando ressalva a necessidade de que a prática docente nesta modalidade precisa “Compreender esse novo mundo com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção”.

Outrossim, ao reforçar a interatividade entre professores, equipe gestora e tutores, o professor perde a posição ocupada até então de “detentor do monopólio do saber” e assume uma postura colaborativa. Segundo Kenski (2012),

Nessa abordagem alteram-se principalmente os procedimentos didáticos, independentemente de uso ou não das novas tecnologias em suas aulas. É preciso que o professor, antes de tudo, posicione-se não mais como o detentor do monopólio do saber mas como um parceiro, um pedagogo, no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e de relacionar com ele. (KENSKI, 2012, p.46)

Adicionado a isso, C2 já nos alerta para a realização de atividades de pesquisa, aula expositiva e seminários, que de certa maneira, também constituem processos formativos. Além do mais, nos faz refletir acerca do tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão, em que nos remete ao “princípio da indissociabilidade” proposto no artigo 207 da Carta Magna de 1988. Teoricamente, esta relação colaboraria com a formação e qualificação dos docentes, repercutindo diretamente nas práticas de ensinar e aprender.

Sucessivamente, frente aos distintos conhecimentos necessários a práxis a distância, Perrenoud (2000) chama a atenção para a competência de saber utilizar as novas tecnologias que caracterizam a sociedade da informação e comunicação. Resultado do contexto contemporâneo, novas demandas comunicativas surgem e, por conseguinte, erguem-se novas linguagens. Nesta perspectiva, interpelou-se a respeito da relação das participantes com os recursos tecnológicos. Ao serem questionadas, portanto, de: *Como você avalia a sua familiaridade com os aparatos tecnológicos?* C1 contestou *“Tenho experiência com o AVA utilizado pela IES e sempre busco me aperfeiçoar com outros aplicativos que podem ser utilizados para o curso”*; C2 afirmou que o seu contato com as tecnologias é *“Excelente, pois sempre estou buscando atualização com a Equipe Técnica”*.

A meu ver, diante do exposto, as coordenadoras demonstram não ter dificuldades com o uso das tecnologias e o acesso ao ambiente virtual. Entretanto, quando Perrenoud (2000) salienta a necessidade de “saber utilizar as novas tecnologias”, exige-se um conhecimento que sobressalta o conhecimento técnico e operacional. No contexto atual, valoriza-se o desenvolvimento da competência comunicativa a partir do letramento digital. Partindo do princípio de que saber usar a internet e outros recursos não garante que se seja um letrado digital, Pereira (2014, p.17) nos alerta para o fato de que,

É necessário que se compreenda que não só os alunos, mas principalmente os docentes precisam ser incluídos/letrados digitalmente e, neste último caso, isso pode ser realizado tanto no processo de formação inicial, nos

cursos de licenciatura, por exemplo (AMORA, 2008), quanto em cursos de formação continuada, para aqueles que já passaram pela formação inicial. Dessa forma, é necessário que esses profissionais da educação possam dar conta do papel que lhes exige a sociedade e, conseqüentemente, o exercício docente em que estão envolvidos ou em que virão a envolver-se, já que, entre as práticas letradas que precisam ser desenvolvidas nas escolas, incluem-se as digitais. (PEREIRA, 2014, p. 17).

Isto é, “ser letrado” implica em garantir habilidades para além do manuseio dos aparatos. Segundo Soares (2010, p. 44), o letramento é:

[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: o letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2010, p. 44).

Nesta compreensão, o processo de ensino e aprendizagem é mediado e mediatizado por meios tecnológicos, os quais em consonância com a planificação e as bases epistemológicas do curso possibilitarão um maior acesso às informações, assim como uma maior interação entre os envolvidos nesse processo. Nesse panorama, não é a prática pedagógica que se condiciona ao recurso tecnológico, mas sim a incorporação do mesmo deve estar em coerência com os preceitos defendidos no projeto político pedagógico e com o trabalho docente.

Á face do exposto, é perceptível que as participantes convergem em muitos tópicos refletidos. Desde a formação às experiências no contexto da Educação a Distância. Elas dialogam em concepções de ensino, enfatizam a necessidade de um aperfeiçoamento específico e contínuo para a EaD além de defenderem o desenvolvimento de práticas interativas e colaborativas. Não obstante, chamo a atenção para o fato de que, ao menos com clareza, as coordenadoras não mencionarem suas convicções acerca da língua, não contemplando, por conseguinte, uma das dimensões de análise desta pesquisa. Ao longo dos questionamentos, seus discursos se direcionavam à prática docente como um todo, mas não houve um aprofundamento a respeito das crenças, percepções e entendimento da função da língua e suas particularidades, ainda que a forma com a qual defendem a formação docente, nos aproxime de uma perspectiva de língua como prática social, já que vislumbram práticas colaborativas. Não obstante, enquanto pesquisadora, este fato

representa um desafio que almejo ser contemplado na análise do próximo instrumento utilizado nesta investigação.

4.6 Refletindo as dimensões de análise a partir da entrevista semiestruturada com as coordenadoras

O desenho da pesquisa qualitativa interpretativa adotada nessa investigação como parâmetro para análise dos dados, nos remete a uma aproximação maior entre pesquisadora e pesquisadas, ao passo que, é possível o desenvolvimento de um estudo mais particularizado no qual as experiências individuais se configuram como elementos importantes de análise. Nesta perspectiva, as participantes ficam mais livres para apontar suas percepções, visões, pontos de vista sobre as temáticas pertinentes ao nosso objeto de estudo.

Para tanto, subsequente a aplicação dos questionários, realizou-se as entrevistas com as coordenadoras participantes. Estas, por sua vez, foram organizadas a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada, que teve como propósito, elucidar questionamentos e reflexões acerca da constituição identitária do professor formador de língua espanhola sob a ótica da coordenação do curso. Dessa forma, apresento na tabela abaixo a transcrição das perguntas e respostas estabelecidas e em seguida proponho um diálogo com as dimensões de análise a fim de compreender suas implicações na percepção das coordenadoras sobre a identidade docente.

Tabela 2: Entrevista semiestruturada

Perguntas	C1	C2
Como se estrutura o curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas no qual você atua como coordenador (a)?	O curso se estrutura em oito semestres	A estrutura das disciplinas ou componentes curriculares, segundo o Projeto do curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas, trabalha através de eixos temáticos ou eixos articuladores do currículo. A proposta é uma construção articulada

		<p>de conhecimentos e conteúdos que devem ser trabalhados de forma que “envolve inter-relação de áreas, interação de indivíduos, associação com os fatos sociais, culturais, políticos e linguísticos inter-relação de áreas “</p> <p>São quatro os eixos para o curso segundo o Projeto de Reconhecimento do curso:</p> <p>Eixo do Conhecimento Científico-Cultural que corresponde aos sub eixos: Linguístico e Literário;</p> <p>Eixo Interdisciplinar: componentes da área de Letras, Leitura e Produção de Texto;</p> <p>Eixo das Atividades Complementares: são atividades extracurriculares das quais os alunos participem (seminários, fóruns, cursos, congressos...);</p> <p>Eixo da Prática Pedagógica: o Estágio Supervisionado e Política e Organização dos Sistemas de Ensino.</p> <p>Os eixos além de articular teoria e prática são em alguma medida potencializados por serem trabalhados e um curso na modalidade EAD, pois permite o diálogo não só entre teoria e prática como também diálogo entre regiões por meio do ambiente virtual de aprendizagem.</p>
Como ocorre o planejamento dos	O planejamento dos componentes curriculares é	1º passo: Antes do semestre começar, o

<p>componentes curriculares pertencentes ao curso? Quais documentos são elaborados nas etapas de planejamento?</p>	<p>realizado sob a supervisão do núcleo pedagógico. Formulários de plano de ensino, cronograma de atividades, plano de sala de aula virtual, orientação de estudos</p>	<p>coordenador de curso encaminha para o coordenador pedagógico a relação de professores que irão atuar semestre; 2º passo: Juntos os coordenadores: pedagógico e de curso, elaboraram o cronograma de oferta das disciplinas para o semestre; 3º passo: O coordenador pedagógico deve encaminhar convite para os professores (indicados pelo coordenador de curso) agendado reunião para a Formação pedagógica; 4º passo: A Formação e apoio dos professores acontece antes da oferta dos componentes curriculares e é planejada com antecedência ao longo do semestre quando cada coordenador pedagógico coloca em reunião as carências/necessidades no desenvolvimento as orientações pedagógicas junto com os professores e com toda a equipe: coordenador de curso e coordenadores de tutorial, bem como, transmitir as diretrizes básicas da equipe UNEAD, para os professores;; 5º passo: Estabelecidas as datas de oferta das disciplinas e as orientações gerais, os coordenadores pedagógicos encaminham a ementa, referencias básicas e o cronograma de oferta da disciplina; 6º passo: Conforme as orientações pedagógicas, o</p>
---	--	--

		<p>professor deverá desenvolver os documentos: Plano de Ensino, Cronograma da disciplina, Planejamento da Sala Virtual e Orientações de Estudos e encaminhar para o coordenador pedagógico que deverá analisar os documentos e dar a devolutiva para o professor. Estando os documentos em conformidade com as orientações é solicitado ao professor a arrumação da sala virtual. As coordenações pedagógica e de curso deverá acompanhar a montagem da sala virtual do componente curricular, juntamente com o coordenador de curso;</p> <p>7º passo: Estando tudo em conformidade com o planejamento encaminhado (datas, atividades, Meios, todos os links abrindo corretamente) a sala virtual deverá ser liberada para os alunos. O coordenador pedagógico é responsável por liberar a sala virtual para o aluno;</p> <p>8º passo: Ao longo de todo processo os coordenadores pedagógicos deverão fazer a avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor e gerar um relatório do desempenho do professor e auto avaliação e encaminhar para o coordenador de curso</p>
--	--	---

<p>Qual o papel do coordenador no planejamento dos componentes curriculares?</p>	<p>O coordenador do curso seleciona os professores formadores, material didático e encaminha ao núcleo pedagógico.</p>	<p>Dentre outras atividades, segundo o guia da UNEAD, o coordenador do curso deve: selecionar professores e acompanha o desenvolvimento do plano do componente curricular, juntamente com o professor formador e coordenador de tutoria. Indica professores para coordenação pedagógica.</p>
<p>Em quais princípios teórico-metodológicos você se baseia para orientar os planejamentos dos professores formadores na elaboração das disciplinas?</p>	<p>Trabalho realizado pelo núcleo pedagógico.</p>	<p>O sócio- interacionista de Vygotsky é a mola mestra na EAD. Por meio dos fóruns a interação com o ambiente e o conhecimento é fundamental em uma educação aberta. A andagógia favorece.</p>
<p>Com qual frequência você participa de eventos de atualização profissional?</p>	<p>2 vezes ao ano.</p>	<p>Regularmente. Faço parte de grupo de pesquisa.</p>
<p>No seu ponto de vista, quais fatores contribuem para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo?</p>	<p>Um planejamento conciso e objetivo, material didático adaptado a proposta metodológica e direcionamento orientado pelo professor formador e tutor para a construção colaborativa da aprendizagem</p>	<p>A coordenação pedagógica segue os padrões estabelecidos da UNEAD. Sempre.</p>
<p>Qual a sua concepção de língua?</p>	<p>Formas de se estabelecer comunicação.</p>	<p>Língua é para além da fala e escrita. Língua é olhar, tom de voz, gestos, sons que ficam impregnados e são passados de geração para geração.</p>

Fonte: autoria própria.

4.6.1 Perfil dos professores formadores: Identidade e Formação.

É evidente os impactos dos avanços tecnológicos no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. As modernas tecnologias da informação e comunicação possibilitam novos espaços de aprendizagem e ampliam as possibilidades didáticas, alargando, por conseguinte, as expectativas dos aprendizes. Nesta perspectiva de reconstrução do espaço didático de línguas, o entendimento do “fazer docente” se torna imprescindível para a otimização dos processos de ensino e aprendizagem. Para tal compreensão, partindo do princípio de que a EaD se constitui a partir de uma visão sistêmica na qual as ações de todos os sujeitos interferem no processo, interpelou-se as participantes a respeito da estrutura organizacional do curso de Licenciatura em Letras, Línguas Espanhola e suas Literaturas. Dessa forma, já se nota alguns elementos que situam o papel desempenhado pelo professor formador.

Inicialmente, as coordenadoras exteriorizaram o seu papel no planejamento das disciplinas. Ao serem questionadas sobre “*Qual o papel do coordenador no planejamento dos componentes curriculares?*” C1 contestou que “*O coordenador do curso seleciona os professores formadores, material didático e encaminha ao núcleo pedagógico*”. C2 explicitou que:

Dentre outras atividades, segundo o guia da UNEAD, o coordenador do curso deve: selecionar professores e acompanhar o desenvolvimento do plano do componente curricular, juntamente com o professor formador e coordenador de tutoria. Indicar professores para coordenação pedagógica.

Em consonância, declararam como se dá a formatação do curso respondendo às seguintes indagações: “*Como se estrutura o curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas no qual você atua como coordenador (a)?*” E, de modo complementar, “*Como ocorre o planejamento dos componentes curriculares pertencentes ao curso? Quais documentos são elaborados nas etapas de planejamento?*”

De modo complementar foram obtidas as seguintes respostas. A saber, C1 de maneira sucinta informou que o curso se estrutura em 08 semestres e quanto ao planejamento dos componentes curriculares esclareceu que

O planejamento dos componentes curriculares é realizado sob a supervisão do núcleo pedagógico. Formulários de plano de ensino,

cronograma de atividades, plano de sala de aula virtual, orientação de estudos.

Já C2 apresentou de maneira detalhada como se dá a organização estrutural do curso:

A estrutura das disciplinas ou componentes curriculares, segundo o Projeto do curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas, trabalha através de eixos temáticos ou eixos articuladores do currículo. A proposta é uma construção articulada de conhecimentos e conteúdos que devem ser trabalhados de forma que “envolve inter-relação de áreas, interação de indivíduos, associação com os fatos sociais, culturais, políticos e linguísticos inter-relação de áreas “ São quatro os eixos para o curso segundo o Projeto de Reconhecimento do curso: Eixo do Conhecimento Científico-Cultural que corresponde aos sub eixos: Linguístico e Literário Eixo Interdisciplinar: componentes da área de Letras, Leitura e Produção de Texto; Eixo das Atividades Complementares: são atividades extracurriculares das quais os alunos participem (seminários, fóruns, cursos, congressos...); Eixo da Prática Pedagógica: o Estágio Supervisionado e Política e Organização dos Sistemas de Ensino. Os eixos além de articular teoria e prática são em alguma medida potencializados por serem trabalhados e um curso na modalidade EAD, pois permite o diálogo não só entre teoria e prática como também diálogo entre regiões por meio do ambiente virtual de aprendizagem.

Adicionado a essas informações, quanto ao planejamento das disciplinas, C2 indicou como acontece passo a passo,

1º passo: Antes do semestre começar, o coordenador de curso encaminha para o coordenador pedagógico a relação de professores que irão atuar semestre;

2º passo: Juntos os coordenadores: pedagógico e de curso, elaboraram o cronograma de oferta das disciplinas para o semestre;

3º passo: O coordenador pedagógico deve encaminhar convite para os professores (indicados pelo coordenador de curso) agendado reunião para a Formação pedagógica;

4º passo: A Formação e apoio dos professores acontece antes da oferta dos componentes curriculares e é planejada com antecedência ao longo do semestre quando cada coordenador pedagógico coloca em reunião as carências/necessidades no desenvolvimento as orientações pedagógicas junto com os professores e com toda a equipe: coordenador de curso e coordenadores de tutorial, bem como, transmitir as diretrizes básicas da equipe UNEAD, para os professores;

5º passo: Estabelecidas as datas de oferta das disciplinas e as orientações gerais, os coordenadores pedagógicos encaminham a ementa, referencias básicas e o cronograma de oferta da disciplina;

6º passo: Conforme as orientações pedagógicas, o professor deverá desenvolver os documentos: Plano de Ensino, Cronograma da disciplina, Planejamento da Sala Virtual e Orientações de Estudos e encaminhar

para o coordenador pedagógico que deverá analisar os documentos e dar a devolutiva para o professor. Estando os documentos em conformidade com as orientações é solicitado ao professor a arrumação da sala virtual. As coordenações pedagógica e de curso deverá acompanhar a montagem da sala virtual do componente curricular, juntamente com o coordenador de curso;

7º passo: Estando tudo em conformidade com o planejamento encaminhado (datas, atividades, Meios, todos os links abrindo corretamente) a sala virtual deverá ser liberada para os alunos. O coordenador pedagógico é responsável por liberar a sala virtual para o aluno;

8º passo: Ao longo de todo processo os coordenadores pedagógicos deverão fazer a avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor e gerar um relatório do desempenho do professor e auto avaliação e encaminhar para o coordenador de curso

Diante dessa organização didática, suscitam algumas questões sobre o papel docente neste contexto específico. A princípio, as falas reiteram mais uma vez a propensão a uma gestão democrática já defendida em outros momentos pelas participantes, na qual há uma relação participativa entre o professor e todos os envolvidos na complexidade da Educação a Distância. O processo educativo está centrado no aluno e cabe ao professor mobilizar meios para capacitá-lo. Nessa ótica, Martinez (2009, p. 71) contribui com a seguinte assertiva,

Diante disso, o papel do professor só poderia estar profundamente modificado. Não há dúvida de que ele ainda continua a ser referência linguística, aquele que corrige com moderação e avalia os desempenhos, em um momento ou noutro. Mas ele tem perfeita consciência do “paradigm geral”, do pano de fundo de seu ensino: uma teoria linguística fundada na comunicação e uma teoria da aprendizagem baseada na diferença e na autonomia [...] Ele instaura um clima de trabalho e permanence à escuta do grupo-classe, dos grupos por ocasião das atividades autônomas, e dos aprendizes que têm seus próprios estilos e seus próprios percursos de aprendizagem. (MARTINEZ, 2009, p. 71).

Adicionado a este fato, os discursos também manifestam e autenticam a necessidade de mobilização de diferentes saberes por parte do professor. Em concordância com Hymes (1972, *apud* MARTINEZ, 2009, p. 69), “não basta conhecer o sistema linguístico, é preciso também saber utilizá-lo em função do contexto social”. Isso se justifica na fala das participantes ao apresentarem a formatação do planejamento das disciplinas tendo como parâmetro eixos temáticos que articulam conhecimentos de diferentes áreas (linguística,

discursiva, sociocultural, dentre outros) e que de modo complementar contribuem para uma formação do cidadão.

Ademais, salienta-se a necessidade de uma conformidade entre o planejamento do professor com os documentos exigidos pelo curso. Esta congruência, conforme expressado pela participante C2 está para além da harmonia entre teoria e prática, deve levar em consideração os aspectos regionais/locais revelados através da abrangência interativa proporcionada pela mediação dos recursos tecnológicos.

4.6.2 Letramento Digital: práticas no ambiente virtual.

Retomando o diálogo sobre a incorporação das tecnologias da informação e comunicação e suas potencialidades pedagógicas, me aproprio das vozes das coordenadoras para compreender a visão delas sobre essa “nova lógica didática”, sobrelevando suas concepções sobre as formas de ensinar e aprender. Entretanto, ainda que essas perspectivas já tenham sido desveladas anteriormente, são retomadas e se legitimam também nesse instrumento de análise.

As primeiras manifestações acerca dessa discussão ocorrem já no primeiro momento quando as participantes apresentam o desenho arquitetônico do curso em que atuam como coordenadoras e o planejamento dos componentes curriculares associados aos eixos articuladores que os fundamentam. Nesse momento, alguns conceitos chave foram apontados nos discursos: “diálogo”; “construção conjunta e articulada”; “inter-relação”; “interação com os indivíduos” que nos confia suas visões acerca das relações estabelecidas e práticas no ambiente virtual.

Partindo dessa caracterização, percebe-se que os recursos tecnológicos são percebidos como referenciais importantes para viabilizar práticas pedagógicas inovadoras e significativas. Pelas declarações apresentadas, há uma convergência no pensar das coordenadoras que defendem a apreensão do conhecimento a partir das novas tecnologias desde que se considere as inúmeras possibilidades e formas de acessar o conhecimento e de se relacionar com ele. Ao proporem uma “construção conjunta e articulada” através da “interação dos sujeitos”, as entrevistadas assumem para si e para os demais o que Kenski (2012, p.47) denomina de “perspectiva de interação com o conhecimento e com os atores do ato educativo”, em que há uma negociação dos papéis e ressignificação das relações.

Esta abordagem, por sua vez, desafia o professor e os demais não somente a explorar as possibilidades da rede mas serem capazes de produzir conteúdos digitais apropriando-se das linguagens próprias desse contexto transcendendo os conhecimentos operacionais. Já que, segundo Lévy (1993, p. 129),

[...] as mudanças das ecologias cognitivas devidas, entre outros, à aparição de novas tecnologias intelectuais ativam a expansão de formas de conhecimentos que durante muito tempo estiveram relegadas a certos domínios, bem com o enfraquecimento de certo estilo de saber, mudanças de equilíbrio, descolamentos de centro de gravidade. (LEVY, 1993, p. 129).

Dessa forma, a própria concepção do saber é reconfigurada. Já não há espaço para práticas estritamente positivas e lineares. A busca e troca de informações se processam de maneira intensa e acelerada requerendo não somente familiaridade com os recursos tecnológicos, mas uma compreensão no sentido mais amplo capacitando a todos os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender a explorarem as suas diferentes possibilidades.

4.6.3 Concepções de língua e linguagem.

Ao refletir acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas imediatamente buscamos equivalências ao contexto histórico que determinado modelo se despontou o que não quer dizer, por sua vez, que as práticas se limitaram e se findaram em um determinado momento, mas sim, se remodelaram dando origem a outras formas de pensar a língua.

Refletir acerca da língua e as suas possibilidades de aquisição na sociedade globalizada nos faz repensar concepções e ressignificar modelos de práticas. Para tanto, é indispensável situar que os padrões educacionais atuais estão inseridos em um contexto de sociedade contemporânea, caracterizada pela flexibilidade, descentramento das identidades – me reconheço como tal por não ser o outro-, baseada nas diferenças e no multiculturalismo. Aliado a este fato, o ensino e aprendizagem de línguas ganha novas possibilidades com o advento e a incorporação dos recursos tecnológicos na praxis pedagógica o que interfere essencialmente na forma de concebê-la. Diante de um contexto com tais características, Gregolin (2013, p. 68) defende que

Já nos parece difícil pensar em práticas contemporâneas de linguagem sem levar em conta aspectos como a interatividade, a interconexão e a inter-relação entre as pessoas, diretamente relacionados ao engajamento em redes sociais. Ao questionarmos nossos alunos sobre suas práticas de linguagem em língua materna, é comum obtermos respostas como ouvir e compartilhar MP3, ver e compartilhar vídeos no Youtube, escrever MSN aos amigos, baixar e distribuir aplicativos no iPad, twittar via iPhone. Tais práticas explicitam que as habilidades comunicativas de língua materna são muito mais complexas do que apenas ler/escrever, falar/ouvir, tradicionalmente enfatizadas no trabalho com a língua estrangeira. (GREGOLIN, 2013, p. 68).

A partir desse prisma de discussão, torna-se imperativo reconhecer as concepções das participantes acerca da língua e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem no contexto estudado. Neste panorama, realizou-se o seguinte questionamento: “*Qual a sua concepção de língua?*” C1 respondeu que língua “*São formas de estabelecer comunicação*” e C2 afirmou que “*Língua é para além da fala e escrita. Língua é olhar, tom de voz, gestos, sons que ficam impregnados e são passados de geração para geração*”.

Depreende-se, a partir dos posicionamentos, que as percepções se convergem, embora, a participante C2 amplie um pouco o seu campo de visão com relação a temática. É notório nas falas a ênfase dada a natureza social e comunicativa da língua. Neste cenário, segundo as bases epistemológicas que respaldam essas práticas, aprender uma língua envolve comunicação e, por conseguinte, requer diversas habilidades para a efetivação da comunicação. Assim sendo, o foco centra-se no sentido, significado e na interação entre os sujeitos. A rigidez da forma, característica de uma abordagem tradicional, abre espaço para uma perspectiva mais flexível, reconhecida no universo da Abordagem Comunicativa, em que se privilegiam as necessidades do aprendiz capacitando-o a interagir com os demais. Para além disso, Portela (2006, p. 53) nos alerta que

[...] o método comunicativo também possui alguns procedimentos metodológicos que auxiliam na aprendizagem do aluno, ou seja, desempenha uma sequência de atos como os de cumprimentar, socializar casualmente, experiências com auxílio de um objeto ou representação gráfica. Ele também certamente pode incluir traços da oralidade e carga informativa, mas nem esgota nem de longe o seu potencial, pois seu objetivo é criar condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa nova língua. (PORTELA, 2006, p. 53).

Dessa forma, na concepção de C1 a língua é vista como instrumento de comunicação e interação. Isto é, sua função é comunicar. Não obstante, quando C2 afirma

que “*Língua é para além da fala e escrita. Língua é olhar, tom de voz, gestos, sons que ficam impregnados e são passados de geração para geração*”. A meu ver, ainda que discretamente, a língua além de ser um instrumento de comunicação, na percepção de C2 é vista como um instrumento social carregado de ideologias, crenças e intencionalidades que refletirão as características identitárias dos próprios sujeitos. Concepção que mais se aproxima, por sua vez, às perspectivas até então defendidas pelas participantes.

4.6.4 Qualidade de ensino na modalidade a distância.

Subsequente aos dados explicitados na seção anterior e diante da realidade das novas práticas de linguagem em decorrência do uso das diferentes tecnologias, é imperioso considerar como os recursos tecnológicos têm contribuído para o desenvolvimento de contextos significativos de práticas formativas. Partindo do pressuposto de que o “espaço da sala de aula” é ampliado e reconfigurado a partir das novas práticas de linguagem, Gregolin (2013, p. 68) argumenta que

[...] diante de uma realidade como esta, parece-nos inviável uma sala de aula de língua estrangeira que continue insistindo em exercícios do tipo drills, mecânicos, totalmente controlados pelo professor, sem relações com o contexto social. Ao mesmo tempo, não basta simplesmente fazer uso de algumas tecnologias e trabalhar exercícios com roupagem comunicativa, sendo que o eixo do ensino continue recaindo sobre estruturas sem relações com contextos significativos de uso. (GREGOLIN, 2013, p. 68).

A partir dessas reflexões, socializo o posicionamento das coordenadoras a respeito do que seria uma educação significativa e de qualidade no contexto de ensino e aprendizagem de línguas na modalidade a distância. Para isto, exponho, a seguir, as indagações as quais as entrevistas foram submetidas. A priori, inquiriu-se: *Com qual frequência você participa de eventos de atualização profissional?* C1 informou que duas vezes ao ano e C2 disse que regularmente participa de atividades de atualização, uma vez que, também faz parte de um grupo de pesquisa.

A posteriori, foram questionadas sobre: *Em quais princípios teórico-metodológicos você se baseia para orientar os planejamentos dos professores formadores na elaboração das disciplinas?* Como contribuições, C1 de maneira abreviada declarou que a partir do “*Trabalho realizado pelo núcleo pedagógico*”; enquanto C2 indicou que o princípio

“sócio- interacionista de Vygotsky é a mola mestra na EAD. Por meio dos fóruns a interação com o ambiente e o conhecimento é fundamental em uma educação aberta e favorece a andragogia”.

Diante dessas concepções, planteia-se um ensino e aprendizagem de línguas cujo principal objetivo está centrado na interação. Neste entendimento, privilegia-se o conhecimento do estudante como fonte indispensável para a aquisição de novos conhecimentos. Presume-se que o indivíduo vai acumulando conhecimentos e estes são explorados e atualizados. Segundo Duarte (2013, p. 46), dentre as características que moldam essa abordagem, evidenciam-se:

[...] a defesa da intenção lingüística como um processo social e democrático de construção coletiva do saber através da “negociação” de significados culturais por oposição a concepções pedagógicas que defendem o princípio de que cabe ao professor e à escola a transmissão de conhecimento; [...] a defesa da interação entre alunos (entre pares) como uma interação mais democrática do que uma relação “vertical”, hierarquizada, entre professor e aluno, relação essa que seria, no plano pedagógico, uma reprodução do poder capilar que permearia toda a sociedade; a defesa da intenção lingüística como um processo social e democrático de construção coletiva do saber através da “negociação” de significados culturais. (DUARTE, 2013, p. 46)

Dessa forma, Duarte (2013) ainda acrescenta que estes princípios, portanto, evidenciam a necessidade do “aprender a aprender”, típico da sociedade contemporânea, exige profissionais cada vez mais flexíveis, dinâmicos e que sejam proativos na resolução de problemas. Desse modo, o conhecimento deve ser transmitido de forma clara, capacitando e mobilizando o aprendiz a desenvolver-se socialmente. A partir disso, levando em consideração as exigências da “modernidade tardia” destaca-se a necessidade de se promover processos de ensino e aprendizagem voltados para a formação integral e participativa do aprendiz, já que, é a partir das línguas que esse “novo cidadão contemporâneo” (re)constrói identidades e formas de inserir-se na sociedade.

Em paralelo e de modo complementar a esta discussão, quando entrevistadas a respeito da planificação de práticas significativas a partir do questionamento: *No seu ponto de vista, quais fatores contribuem para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo?* C1 esclareceu que a partir de *“Um planejamento conciso e objetivo, material didático adaptado a proposta metodológica e direcionamento orientado pelo professor formador e tutor para a construção colaborativa da aprendizagem”*, ao mesmo tempo que

C2 narrou que *“A coordenação pedagógica segue os padrões estabelecidos da UNEAD. Sempre”*

Reiteram, dessa forma, a necessidade de se estabelecer um diálogo entre os documentos que regem as práticas pedagógicas e as concepções e práticas formativas para a efetivação de um “fazer docente” de qualidade. A partir dos argumentos, se impõe pensar em propostas pedagógicas em que o estudante esteja no centro do seu processo de aprendizagem a partir das mediações do professor que passa a compartilhar o conhecimento com todos os sujeitos enfatizando relações interativas e de colaboração. À vista dos posicionamentos levantados, pode-se inferir, por conseguinte, que há uma coerência entre as práticas defendidas pelas coordenadoras ao longo da entrevista e as bases teóricas que utilizam como fundamento para a planificação do curso.

4.7 FOCO NOS PROFESSORES FORMADORES

Nesta seção, posteriormente ao reconhecimento das concepções das coordenadoras de curso acerca do fazer docente na EaD, compartilho as vozes dos professores formadores participantes, cujo propósito se centrou em elucidar como esses docentes se identificam e se manifestam no contexto de ensino e aprendizagem de línguas a distância. Para tanto, foi solicitado, como já exposto, que os participantes gravassem um vídeo de seus relatos a partir de um roteiro antecipadamente organizado. Neste roteiro, foram apresentadas algumas orientações aos professores participantes e, na tentativa de melhor esclarecimento do proposto, foi organizado em algumas ideias centrais: Língua Espanhola na sua vida; Língua Espanhola na universidade e Língua Espanhola na Educação a Distância. Não obstante, esclareço que somente um dos docentes o fez apesar de reiteradas solicitações. Entretanto, de modo surpreendente, saliento que o relato por escrito se destacou pela dimensão das informações e detalhes que também contribuíram para desvelar informações significativas para esta análise.

Dessa forma, suas histórias, crenças, percepções foram socializadas através da análise de narrativas o que possibilitou uma maior aproximação com a pesquisadora e, por conseguinte, uma riqueza de dados. Por fim, ressalvo que no que concerne aos cuidados éticos, os professores foram identificados por P1 (professor que estava ministrando

disciplinas no momento da pesquisa) e P2 (professor que já atuou no curso, mas que no momento da investigação já tinha concluído o semestre).

4.8. REFLETINDO AS DIMENSÕES DE ANÁLISE A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES FORMADORES

Continuamente, alicerço-me nas dimensões de análise já consideradas nesta investigação e estabeleço uma relação dialógica com as informações geradas a partir das narrativas dos professores formadores, a fim de alcançar os objetivos almejados neste trabalho.

4.8.1 Perfil dos professores: identidade e formação

Eu diria que meu contato com a língua espanhola se deu por intermédio de meu pai. Ele era um galego, de uma cidadezinha bem pequena, pertencente a Ourense, no norte da Espanha, seu pai galego de Ourense, sua mãe uma gitana da Andaluzia, não queriam ver seus filhos passarem restrições e sem perspectivas de futuro, incentivando assim que partissem para a América. Foi um dos tantos imigrantes que deixou a Espanha, no início da década de 40, fugindo da fome e das consequências sociais e econômicas produzidas pela guerra civil Espanhola. Acredito que a princípio tive contato com a L.E em um contexto fora da Universidade. Eu diria que tivemos na família uma educação linguística bilíngue, e, se considerar a língua galega, plurilíngue. Em resumo, se deu pelo contato com meu pai. Ele falava em espanhol e galego em casa. Diria que aprendi o espanhol de maneira natural. Por influência de meu pai, ele falava em espanhol em casa. Dava ordens em espanhol, etc... (P1)

Sou professor de língua espanhola e o meu primeiro contato com o idioma foi quando eu tinha 15 anos através de um curso de espanhol ministrado por uma igreja batista. Anos mais tarde voltei a ter contato com o idioma em um curso particular, me graduei em Letras com Espanhol no formato presencial pela Universidade Estadual de Feira de Santana... (P2)

Início esta reflexão acerca do perfil identitário dos participantes, desvelando os primeiros contatos dos docentes com a língua espanhola e os contextos em que estavam inseridos. Nesse sentido, apoio-me nas convicções de Sachs (2001a) nas quais a identidade

docente é fruto de um processo de negociação entre as experiências dentro e fora das escolas e são influenciadas pelas próprias crenças e juízos sobre o que é ser professor e o tipo de profissional que cobiçam ser.

Dessa forma, as primeiras experiências com a língua espanhola se divergem entre os professores. P1 obteve seus primeiros contatos com a língua aos 5 anos de idade em espaços informais, nos quais precisava utilizar o idioma para comunicar-se com sua família e com os demais já que passou a viver em um país hispânico. Não obstante, se graduou em uma universidade pública no Brasil na modalidade presencial. Já P2, inicialmente, aprendeu o idioma na adolescência por meio de espaços formativos de ensino e aprendizagem em cursos livres e, posteriormente, também se graduou em uma universidade pública. No que concerne à formação acadêmica, ambos convergem no fato de que tiveram acesso a bons professores e que contribuíram exponencialmente com a sua aprendizagem e, por consequência, influenciaram nas suas práticas. Dessa forma, P1 confidenciou o seguinte:

Considero a ação do professor-formador (o docente) também uma ferramenta fundamental. Isso foi positivo para mim, professores transformam a vida de seus alunos. Uma professora que modificou minha trajetória: Professora Divayl Pedreira; a professora certa, na disciplina certa. (P1)

Em consonância às experiências positivas, P2 revelou:

Eu tive acesso a professores que, em sua maioria, eram competentes, e que muito me ensinaram, direta ou indiretamente, eu digo indiretamente porque sempre observei o modo como eles ministravam as aulas para que eu pudesse também reproduzir o que era de bom.

Os participantes convergem, ainda, nas falas a respeito da vivência universitária e seus reflexos na constituição da identidade profissional de ambos. Entretanto, os elementos apontados acerca dos pontos positivos no contexto da graduação ganham rumos diferentes. P1 ressalva como experiências relevantes na graduação: o estágio supervisionado e a sua participação em um curso de extensão. Para ele, essas oportunidades serviram como alicerce para a configuração do “ser professor”, contribuindo para o seu processo como um todo, tal qual se evidencia na fala abaixo:

A disciplina de estágio me ajudou a consolidar todo aquele aporte teórico apreendido durante meu processo formativo. Durante o estágio supervisionado aprendi a como ser professor, a como ver

meu alunado, a como utilizar as ferramentas, as técnicas, o processo avaliativo, em resumo, como construir o processo de ensino e aprendizagem. A experiência como professor no curso de extensão de espanhol me possibilitou enxergar a profissão com mais possibilidades. Foi a experiência ali que me instigou para a investigação, aprimoramento e necessidade de crescimento profissional. A extensão me ajudou a perceber que poderia ser professor de espanhol de fato e construir uma carreira acadêmica. Assim como no estágio que tive a figura e presença de uma professora que transformou minha caminhada, na extensão também tive na figura da professora Iára Lôbo um referencial que me ajudou a enxergar um potencial para a construção como um professor-acadêmico. (P1).

Enquanto para P2, o contexto universitário o proporcionou uma maior compreensão das práticas e metodologias relacionadas ao ensino do idioma enfocando, sobretudo, aspectos referentes à competência linguística, como é perceptível no seu relato abaixo:

A universidade muito cooperou com a minha formação, sobretudo, no que concerne a entender as práticas e abordagens metodológicas para o ensino do idioma e também para a consolidação dos aspectos gramaticais mais teóricos, o que nesse momento eu ainda não entendia [...]. (P2)

Outrossim, coadunam ainda com a ideia de desprestígio associada à língua espanhola no período da graduação embora situem problemáticas distintas. Já P1 demonstra preocupação com relação ao descrédito do idioma nos cursos de pós-graduação e no desenvolvimento de práticas de ensino a nível estadual, a saber:

Acredito que em minha época a área da língua espanhola ainda era muito pouco enxergada/vista/percebida pelos cursos de pós-graduação stricto sensu da instituição. Isso dificultava o desenvolvimento de um aporte científico maior para a área da língua espanhola em Salvador e na Bahia. (P1).

P2 notabiliza que as práticas de ensino e aprendizagem de línguas na época não privilegiavam o enfoque comunicativo, por conseguinte, o uso real da língua e esse evento não beneficiava o desenvolvimento de práticas significativas como apresento adiante. Dessa forma, faz-se relevante chamar a atenção para o fato de que ao passo que a universidade contribuiu para seu aperfeiçoamento no que se refere à competência linguística e isso foi apresentado como algo positivo, o participante levanta como um

aspecto negativo a circunstância de que a universidade não desenvolver práticas que fomentassem o uso real da língua. Assim, P2 defende que: “o ponto negativo é que nesta época havia poucas abordagens para a prática do idioma no seu viés mais comunicativo, aquele usado, de fato, pelos falantes”.

Adicionado a isso, a interação com os colegas foi outro ponto considerado marcante durante a formação pelos professores. P1, assim, diz o seguinte:

Nesse processo eu diria que minha relação com os colegas (que não era somente da área de língua espanhola, mas também de língua portuguesa, francesa, italiana, alemã etc..) era boa, amigável e sem espírito de competição. (P1).

Consoante a isso, P2 informou que

Um dos pontos mais fortes para a minha formação foi a integração com os colegas de sala. Um público muito variado, porém todos com um propósito comum que era a aprendizagem de língua espanhola. Essa relação certamente fortaleceu esse meu ato de aprender. (P2).

Logo, essas percepções asseveram o pensamento de Griffin (2005, p. 140), que defende que a aprendizagem de uma língua estrangeira,

[...] suele ocurrir dentro de un entorno colectivo. Se aprende, bien en un grupo escolar (entorno didáctico), o bien en un grupo social (entorno natural). De todas maneras, el hecho de pertenecer a un colectivo u otro puede influir sobre el aprendiz. [...] la auto imagen de un aprendiz con respecto a sus compañeros puede afectar su participación. (GRIFFIN, 2005, p. 140).

Outra consideração que julgo de extrema importância para esta análise se refere ao posicionamento dos professores participantes quanto à forma de aprender o idioma no contexto da graduação. P1, detalhadamente, situou os diferentes processos que vivenciou nos variados momentos do curso:

A princípio era focado em aprender a língua para poder ensinar alunos para que fossem preparados para questões específicas e concretas; depois aprendi que o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é também uma forma de produzir/manter/chegar ao poder; Depois, aprendi que o ensino do espanhol na conjuntura atual precisa de AÇÃO. E isso se deu por meio de oportunizar Iniciação científica a meu alunado, cursos de aprimoramento, projetos de extensão, promoção de cursos de língua espanhola à comunidade em geral que não tem condições financeiras para

pagar um curso particular. É onde estou atualmente e esperando que novas formas de aprender venham. (P1).

Enquanto P2 narrou que,

Enquanto a forma que aprendi espanhol na universidade, como já havia estudado há 03 anos anteriores em um curso de idiomas, eu só fiz potencializar esses modelos de aprendizagem na universidade levando em consideração aí as quatro habilidades básicas. (P2).

Expressivamente, nota-se uma divergência entre os pontos de vista dos professores. À medida em que o primeiro demonstra uma preocupação com as implicações da formação na sua consequente prática docente e privilegia o conhecimento esquemático da língua considerando suas variadas dimensões, o segundo participante, por sua vez, enfoca a sua aprendizagem no contínuo aprimoramento comunicativo. Ele acrescenta, ainda, que o conhecimento das teorias não se faz tão relevante se não há preocupação em se formar um profissional falante da língua.

Inegavelmente, essas vivências e experiências características do processo de formação influenciaram e/ou influenciarão a prática docente desses participantes. Segundo Nóvoa (1992, p. 16), “(...) a identidade profissional é um lugar de lutas e conflitos (...), é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Dessa forma, Feiman-Nemser (2001) coaduna com esta perspectiva ao afirmar que a construção da identidade dos professores se dá a partir da conciliação entre pedaços do seu passado e a sua situação presente. Dessa forma, a configuração do ser professor se inscreve em um “espaço contínuo de luta” (MACLURE, 1993, p. 313) que depende da(s) percepções que os docentes têm de si mesmos, da sua profissão e das circunstâncias em que a exercem.

4.8.2 Concepções de língua e linguagem

O desenvolvimento de sociedades cada vez mais complexas envolvem transformações de diversas especificidades que circundam, dentre outras, a esfera política, econômica, e, decerto, também influenciam o âmbito educacional, intervindo nas crenças, juízos de valor, idiosincrasias, abarcando, por conseguinte, os modos de interação e comunicação na sociedade. Segundo Matos (2012, p. 156),

Com o advento da tecnologia, a lógica do comportamento humano passou a lógica da eficácia tecnológica e suas razões passaram a ser as da ciência (Bazzo 1998). Não nos damos conta das implicações sociais relacionadas à cultura dos povos, às percepções, aos valores morais éticos, religiosos políticos e individuais. (MATOS, 2012, p. 156).

Sob esse cenário de excesso de informações, caracterizado pelo fenômeno da globalização mundial e o advento tecnológico, aprender um novo idioma torna-se imprescindível. De modo inegável, as possibilidades para introdução de novas culturas se alargaram e o domínio de um idioma abre portas para o desenvolvimento individual, profissional e cultural do sujeito contemporâneo.

Várias são as concepções de língua e linguagem evidenciadas na sociedade ao longo do tempo. Consoante ao contexto histórico, as concepções de língua e linguagem estão em conformidade à luz das teorias linguísticas que as fundamentam. Nessa perspectiva, os professores formadores por meio das suas narrativas, compartilharam as seguintes percepções. Nesse contexto, P1 diz o seguinte:

Ao falar de língua acredito que o conceito que mais permeia o meu consciente e inconsciente é aquele dado por Saussure; que entende a língua como a parte social da linguagem e que um indivíduo sozinho não é capaz de mudá-la. Para ele, a língua deve ser entendida como um sistema supra-individual utilizado como meio de comunicação entre os membros de uma comunidade, nesse sentido, a língua corresponderia à parte essencial da linguagem e o indivíduo, sozinho, não pode criar nem modificar a língua. Acredito também que ao falar de língua o entendimento deve passar que esta é composta por sua manifestação escrita e falada e que no mundo culto ou vernáculo esta língua está regida sob códigos e normas gramaticais. Entendo também que a língua é parte da cultura de um povo, ela demarca, expressa (ou se expressa) por meio de: identidades, diferenças, similitudes, manifestações literárias e artísticas, características de um povo, região específica e afins. Entendo também que quando falo sobre língua me vem à mente os estudos que correlacionam língua com poder, e as correlações da língua e o discurso. No sentido que é trazido por teóricos como (Barthes ou Foucault). (P1)

Neste pensamento, P1, ainda que reconheça a necessidade da apreensão linguística, defende que a visão de língua deve exceder a uma perspectiva estrutural e ser compreendida como expressão da pluralidade. Acrescenta, ainda, que, para além do espaço formativo de aprendizagem, a língua é um produto social e transformador. E, como tal,

concilia com o pensamento de Baptista (2010) ao asseverar que o aprendizado de uma língua não pode estar desvinculado da sociedade, ideologias e dos sistemas de poder desse contexto. O professor formador complementa que

A língua é parte da cultura de um povo, ela demarca, expressa (ou se expressa) por meio de: identidades, diferenças, similitudes, manifestações literárias e artísticas, características de um povo, região específica e afins. (P1).

Esse entendimento, corrobora, por sua vez, com Mendes (2015, p. 203), quando afirma que “não se deve isolar a língua da vida em que vivemos e da cultura ou culturas que a abrigam, como meio de assegurar uma educação linguística de qualidade e condizente com as exigências do mundo contemporâneo”.

Por outro lado, para (P2), “a língua é a base das comunicações. Sem a comunicação não há efetividade de relações. Antes de tudo, comunicar-se”. Enquanto pesquisadora, por não estar evidente o que o professor participante compreende por “comunicação”, evidencio duas possibilidades de concepções de língua que se aproximam do seu discurso. Em primeira instância, parece-me que a perspectiva do professor se acerca de uma concepção descritiva da língua. Dessa forma, ela é reconhecida como um código condicionado a um conjunto de regras e a linguagem é um meio de comunicação. Por outro lado, ao compreender que a partir da comunicação, haverá uma interação e compreensão da língua levando em consideração o seu uso em contextos sociais mais amplos, o docente acerca-se de um entendimento de língua como um conjunto de práticas sociais. Assim, para Travaglia (1998) o sujeito faz uso da língua não somente para transmitir informações, mas, passa a realizar ações, a agir sobre o interlocutor e, por conseguinte, produz vários discursos.

À vista disso, é evidente que há divergências entre os discursos emergentes nas narrativas desses professores. Essas concepções, por sua vez, refletem crenças e vivências experimentadas ao longo da sua formação acadêmica. Desse modo, suas ações se verão afetadas pelos significados que eles darão ao entendimento de língua e linguagem, marcando sua prática docente e interferindo, por conseguinte, na sua identidade profissional.

4.8.3 Letramento digital e práticas no ambiente virtual

A influência das TDIC interfere nas formas de acesso ao conhecimento e, por conseguinte, influencia no contexto educacional que precisa adequar-se a esse novo contexto. Segundo Moretto (2012) o contexto em que o professor ensinava e o aluno aprendia passa a ser questionado nos novos moldes educacionais e o ensino e aprendizagem passam a caminhar juntos. A autora defende que,

Esse excesso de informação que, com a ajuda da tecnologia, chega rapidamente para cidadãos jovens e adultos, altera inclusive os espaços e os sujeitos que estão neles. O papel [a função social] de cada um nesses espaços como a ser questionado por seus autores ativos (transmissores e receptores diretos da informação) e passivos (aqueles que não percebem que estão comunicando e recebendo a informação). Por nós mesmos e por aqueles que estão à nossa volta na expectativa da nossa próxima atitude, de nossa próxima palavra de nosso próximo pensamento. (MORETTO, 2012, p. 78).

As novas possibilidades de interação no âmbito educativo implicam mudanças profundas na forma como se produzem o conhecimento e se difundem experiências. Consoante a esse pensamento, Moretto (2012, p. 173) complementa que

[...] ao se propor a construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos, nos espaços educativos, quebra a hierarquia da distribuição do saber, justamente pelo reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura e conhecimento, independentemente de sua função operacional no ambiente escolar. Deve haver a participação. (MORETTO, 2012, p.173).

Em consequência disso, torna-se mister que o professor introduza à sua prática docente uma nova maneira de fazer educação a partir de uma compreensão coerente e acentuada acerca das TDIC que serão utilizadas. Logo, serão enaltecidos por suas habilidades de intermediar e capacitar o estudante para agir de forma consciente e autônoma no seu processo de aprendizagem.

Nesse panorama, no que diz respeito ao contato e familiaridade com os aparatos tecnológicos e ao desenvolvimento de atividades no ambiente virtual, os professores participantes convergem em seus posicionamentos no que diz respeito ao aperfeiçoamento contínuo. P1 relatou o seguinte:

Devo ter em mente que as TICs renovam-se a cada dia. Creio que há um afinidade de instrumentos, estratégias, aplicativos, jogos e afins que dinamizariam e tornariam o ensino EAD em plataforma AVA muito mais interessante e que muitos desses ainda não tive um acesso em sua completude, falta-me debruçar mais em leituras e quiçá a ajuda de um profissional que dominasse esse universo técnico e que viabilizasse para nós docentes uma linguagem e ‘truques’ e ‘traquejos’ que nos ajudariam a entender melhor e a utilizar esses recursos que muitas vezes vem impregnados de uma linguagem tecnicista e não muito objetiva e viável. Minha familiaridade com os aparatos tecnológicos, acredito ser boa; de regular a boa; costume fazer pesquisas e levantamentos em relação ao que há de novo nessa área. (P1).

De modo análogo, P2 narrou que sua familiaridade com os aparatos tecnológicos é “*satisfatória e às vezes até um pouco acima da média de alguns colegas. Me sinto totalmente confortável ao utilizar o AVA*”. Ele complementou a sua fala reiterando a necessidade de aperfeiçoamento contínuo e finalizou seu pensamento salientando: *Nunca estarei pronto. Quando penso que acertei a mão, sempre vem uma turma nova para me ensinar algo diferente*”.

Sob outra perspectiva, chamo a atenção para um trecho do relato de P1 quando faz menção à necessidade de ajuda técnica para apropriar-se de “truques e traquejos” que o auxiliariam a compreender e utilizar as TDIC que, por vezes, possuem uma linguagem tecnicista. Esse discurso, por seu turno, elucida uma reflexão acerca não somente da promoção de atividades respaldadas no valor utilitário desses recursos (conhecimento operacional), mas, sobretudo, em privilegiar a sua relevância formativa. Sobre esse fato, Cukierman *et al* (2009) adverte que a efetiva utilização dos recursos tecnológicos requisita um entendimento dos seus conceitos básicos que, portanto, transcendem a sua instrução técnica.

Em síntese, os docentes comungam o entendimento de que os aparatos tecnológicos podem ser um grande aliado do processo educativo, ao passo que facilita o acesso à informação e possibilita uma infinidade de práticas no ambiente *online*. Não obstante, reiteram a necessidade de uma interconexão efetiva e eficaz dos diversos meios utilizados e todos os sujeitos envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem.

4.8.4 Qualidade de ensino na modalidade a distância.

De modo determinante, o novo cenário mundial apresenta profundos reflexos em todos os setores da vida social. Dentre as principais mudanças no campo educacional, tem-se a expansão e a consolidação de práticas na modalidade a distância. Nesse contexto, a dinâmica expansionista do ensino superior é marcada pela interiorização e democratização das IES públicas.

Com a multiplicidade de práticas e cursos a distância em todo o país, é inegável o reconhecimento da sua consolidação no panorama educacional brasileiro. As discussões acerca da dualidade entre os modelos presencial e a distância são minimizadas e o cerne do debate passa a ser a condição de oferta dos cursos. Por sua vez, os esforços em prol da legitimação da EaD no Brasil têm sua origem na promulgação de leis, portarias e decretos que estabelecem as condições para seu pleno funcionamento. Nessa perspectiva, dentre essas iniciativas, sobrelevo os *Referenciais de Qualidade* da SEED/MEC que embora não tenha força de lei, conforme apresentado anteriormente, norteia os processos regulatórios, de supervisão e avaliação da modalidade a distância. Outrossim, dentre as suas exigências legais, ressalta-se a importância da promoção de uma educação de qualidade nos seus diversos contextos de prática.

Partindo dessa reflexão, pondero as primeiras experiências e impressões acerca da EaD apontadas nas narrativas dos professores formadores e o que julgam como pré-requisitos para o desenvolvimento de práticas significativas nesse contexto. Preliminarmente, P1 e P2 esclarecem que o primeiro contato com a EaD aconteceu ainda na época da graduação e em contexto distinto ao que estão hoje. Enquanto P1 conheceu a modalidade ao fazer uma disciplina de estágio na universidade, P2 já adquiriu essa experiência desenvolvendo a função de tutor em um curso particular na área de Letras com Espanhol. Não obstante, de modo convergente, segundo os relatos, a principal vivência de ambos com essa modalidade se deu como professor do curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas na UNEB.

Outrossim, partindo do pressuposto de que os professores participantes obtiveram uma formação acadêmica inicial na modalidade presencial, destaco as primeiras expectativas de ambos no contexto EaD. Inicialmente, P1 descreveu o seguinte:

Minhas primeiras impressões eram de me sentir atrasado ante as novidades e mudanças dentro do campo educacional. A princípio foi complexo entender os mecanismos e ferramentas utilizadas dentro de um ambiente virtual, mas com o tempo o fui adquirindo e desenvolvendo as técnicas necessárias. (P1).

De modo análogo, P2 informou:

Confesso que por não conhecer a Educação a Distância, meu primeiro olhar foi um olhar de desconfiança, daí eu fui me relacionando com os métodos, fui me relacionando com toda abordagem e vi que era totalmente possível aprender espanhol na Educação a Distância. (P2).

É notória em ambas as narrativas uma certa insegurança no primeiro contato com a EaD, naturalmente reflexo não somente da formação que tiveram, mas fruto do próprio desconhecimento da dinâmica desse novo modelo que, por vezes, é conduzido a uma condição pormenorizada. Enquanto P1 demonstrou limitações no que diz respeito às habilidades requeridas no contexto a distância, P2 salienta que, por desconhecimento, manifestou, a princípio, um certo descrédito com relação à estruturação da EaD.

Por outro lado, no tocante à qualidade de ensino na EaD, os professores participantes concentraram seus relatos em dois enfoques: i) aprendizagem de língua espanhola na EaD é possível?; ii) quais as práticas indispensáveis para o ensino no contexto a distância? Preliminarmente, os docentes relataram as suas perspectivas sobre o ensino de línguas. P1 externou:

Como professor de uma língua estrangeira tenho noção que para além do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, eu estou também trabalhando com questões como: cultura, identidades, preconceitos, estigmas, poder, língua como instrumento de ascensão, mudança e mobilidade social, oportunidades de emprego, empregabilidade, sonhos, projetos, superações, desconstrução de estereótipos, satisfação pessoal, projeto familiar, missão, a possibilidade da interculturalidade, do multiculturalismo e tantos outros etceteras.

Nessa perspectiva, o professor participante coaduna com as ideias de Mendes (2015, p. 203), que nos adverte que:

Nas últimas décadas, muitos estudos e pesquisas desenvolvidos no campo do ensino/aprendizagem de línguas, sobretudo de línguas estrangeiras e

segundas, têm-se dedicado a discutir a importância da cultura e das relações interculturais como dimensões integrantes do processo de aprendizagem. Essa preocupação tem como princípio o fato de que ensinar e aprender uma língua é um processo muito mais amplo e complexo do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas. [...]as tendências contemporâneas para o ensino e a formação de professores de línguas reconhecem que as abordagens de ensinar e aprender, sejam quais forem as suas orientações teóricas, não devem isolar a língua da vida em que vivemos e da cultura ou culturas que a abrigam, como meio de assegurar uma educação linguística de qualidade e condizente com as exigências do mundo contemporâneo. (MENDES, 2015, p. 203).

Sob outra perspectiva, P2 sustenta a visão comunicativa da língua evidenciada ao longo dos seus relatos e assevera o seguinte:

Penso que o ensino de espanhol para formação de professores (na universidade) deve levar em consideração aspectos teóricos e metodológicos de abordagem ensino e aprendizagem, além de pensar na formação desse profissional como falante. Não adianta ensinar teorias ao profissional de língua espanhola se ele não for falante do idioma. Ademais, é preciso ter um ensino baseado em um viés comunicativo e prático. (P2).

Nesse entendimento, P2 assume um ponto de vista em que a ênfase está no aprender a comunicar-se a través da interação na língua-alvo. Em consonância com essa concepção de ensino e aprendizagem de línguas, Almeida Filho (2008, p. 36) assevera que

Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidades do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação como outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as forças da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos etc.). (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 36).

Destarte, as narrativas dos professores formadores encaminham-se para uma visão promissora do ensino e aprendizagem do espanhol no contexto a distância. Ambos relataram que é preciso, sobretudo, compreender as peculiaridades dessa modalidade e sua dinâmica de organização. Dessa forma, P1 salienta que, assim, a aprendizagem de línguas

na EaD tem o mesmo grau de complexidade que na Educação a Distância e que é preciso atentar-se para os novos papéis e habilidades requeridas nesse contexto. Para o professor,

É possível sim. Os desafios são grandes. Ensinar uma segunda língua na modalidade EAD e formar um docente para licenciar nessa área é tão complexo quanto na presencial. Claro, o contexto entre EAD e presencial tem variadas diferenças. De maneira geral, o aluno da modalidade EAD precisa ter um entendimento de autonomia mais apurado. Esse aluno precisa ter uma aplicabilidade de tempo mais cuidadosa, uma vez que o ensino EAD trabalha com tempo e prazos bem determinados. (P1).

De modo semelhante, P2 coincide com o ponto de vista do professor anterior ao externar que “*ao tomar conhecimento dos métodos e abordagens que caracterizam a EAD, teve consciência de que sim é possível aprender espanhol através da educação a distância*”.

Adicionado a isso, os professores chamam a atenção para a necessidade de uma formação contínua em EaD. Partem da justificativa de que com a reconfiguração e avanço constantes das TDIC e seus impactos no processo de ensinar e aprender, coadunam, por conseguinte, com a ideia de que o aperfeiçoamento contínuo passa a ser algo indispensável nas práticas a distância. Assim, P1 afirmou:

Devo ter em mente que as TICs se renovam a cada dia. Creio que há uma afinidade de instrumentos, estratégias, aplicativos, jogos e afins que dinamizariam e tornariam o ensino EAD em plataforma AVA muito mais interessante e que muitos desses ainda não tive um acesso em sua completude, falta-me debruçar mais em leituras. (P1).

No mesmo sentido, P2 ressaltou a indispensabilidade do aperfeiçoamento contínuo e confidenciou: “*nunca estarei pronto. Quando penso que acertei a mão, sempre vem uma turma nova para me ensinar algo diferente*”.

Essas compreensões, por sua vez, são extremamente importantes para a impulsão e solidificação dessa modalidade no nosso contexto educacional, uma vez que a EaD não pode ser compreendida como um sistema que, simplesmente, se amolda e complementa o já existente. O aprimoramento constante por parte dos docentes e dos demais sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender a distância, assim como o reconhecimento da

sua multiplicidade, nos leva a um entendimento pertinente sobre esse modelo, que coincide com a compreensão de Preti (2009, p.137) ao afirmar que

[...] deveríamos conceber a EaD como modalidade de ensino, como prática educativa integrada à política institucional e ao projeto pedagógico da instituição, mas que tem especificidades próprias, estratégias didáticas diferenciadas. Ao mesmo tempo que encontra assento nas práticas institucionais vigentes e nos referenciais que sustentam o fazer educação, o fazer EaD, no interior da instituição, necessita de parâmetros que lhe dêem flexibilidade, plasticidade, mais do que “normatizações” específicas espelhadas, ainda, em práticas presenciais. (PRETI, 2009, p.137).

No tocante às práticas indispensáveis para a progressão de um ensino de qualidade na EaD, os docentes relataram a exigência de alguns recursos essenciais. Para P1, para que se consiga um modelo ideal ou perto do ideal de EaD é necessário,

- *um ambiente AVA bem construído, estruturado e com uma linguagem clara, lógica e objetiva.*
- *que haja uma formação inicial do alunado da EAD... que se explique quais as regras e fundamentos desse tipo de modalidade de ensino. Como ele deve desenvolver seu processo de aprendizagem, os prazos, os tempos, a utilização do AVA em si.*
- *que os polos nos quais são oferecidos os cursos possuam uma infraestrutura adequada para o processo de ensino e aprendizagem (sala, carteiras, quadros, recursos tecnológicos, acesso a uma internet de qualidade etc...*
- *que houvesse permanentemente cursos de formação continuada para o professor-formador, como também para os tutores e demais envolvidos nesse processo.*
- *que houvesse recursos por parte dos órgãos envolvidos no sentido de disponibilizar viagens e deslocamentos para que os professores-formadores tivessem contato com seu alunado nos diferentes polos, podendo assim levantar e perceber diagnósticos enquanto às habilidades apreendidas por seu aluno, tais como (compreensão leitora e auditiva, expressão escrita e principalmente a expressão oral).....Acho que esse contato mais próximo poderia auxiliar problemáticas como por exemplo identificar situações como interferências linguísticas ou possíveis processos de fossilização.*
- *que houvesse formação do professor-formador no sentido de conhecer novas ferramentas das áreas das TICs que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem no ambiente AVA. (P1).*

De modo complementar, P1 acentua a importância do fazer docente e lhe confere importantes atribuições:

Acho importante que o professor-formador fique atento a algumas dessas questões: seu alunado: quem é, sua história de vida, seu lócus, as motivações para fazer licenciatura em LE. Ser flexível e rígido ao mesmo tempo: flexível no sentido de entender as variadas questões que envolvem esse alunado EAD (por exemplo; questões de ordem social, o não acesso com facilidade à internet, o fato de serem alunos já trabalhadores (alguns talvez advindos da EJA) Questões variadas que podem implicar nos cumprimentos dos prazos das tarefas e afins.... Por outro lado, o professor EAD precisa mostrar-se também rígido enquanto os procedimentos que este tipo de ensino impõe...é sempre preciso deixar claro o que deve ser cumprido e como ser cumprido. E que o desenvolvimento da autonomia é muito importante por parte do discente em formação. (P1).

P2, por seu turno, reitera a necessidade do aperfeiçoamento constante e, em sequência, enfatiza a autonomia do aprendiz nesse processo, já que este passa a desempenhar uma atitude proativa e central no processo de aprendizagem. Assim, revelou que:

Não creio que haja um modelo ideal” Enquanto professor, creio que sempre terei o que melhorar” O primeiro passo é querer aprender. As pessoas sempre aprenderam as coisas sozinhas, basta que tenha uma fonte adequada. Essa história de que a EAD não funciona é balela, empiricamente sabemos que não é assim. Os aplicativos de aprendizagem já estão aí por exemplo provando o contrário. (P2).

Em consequência às considerações apresentadas e encerrando as falas os professores formadores levantaram alguns posicionamentos significativos no que se refere a aspectos que dificultariam e, subsequente, que contribuiriam para uma EaD de qualidade. Sobre a temática, P1 defendeu que como possíveis variáveis negativas, há:

A falta de uma formação continuada de todos os envolvidos nesse processo; o não acesso às novidades em relação às TICs (e uma formação em relação à isso); uma falta de interesse e/ou comprometimento dos órgãos federais ou afins envolvidos na permanência e desenvolvimento desse tipo de projeto através de cortes financeiros que incidam no projeto didático/pedagógico. Que os tutores, sejam eles presenciais ou on line não tenham uma formação específica na área da língua espanhola. Que os cortes impostos pelas agências de fomento acabem ao longo do projeto

(por questões de corte) inviabilizando visitas do professor-formador aos polos e seu contato com o alunado. (P1).

Não obstante, P2 acredita que:

Não se pode atribuir o fracasso ou o sucesso a um único ator. Isso advém de um conjunto de fatores. Nenhum professor ou gestor pode garantir total sucesso. A EaD é muito ampla e está relacionada a várias engrenagens. (P2).

Por outro lado, quanto ao bom e pleno desenvolvimento da EaD, P1 salientou alguns tópicos, tais como:

Criação de estratégias e mecanismos que visem auxiliar a aprendizagem e ensino de maneira efetiva ante os cortes impostos por parte das situações de crise financeira vividas pela área da Educação ou do agente fomentador do projeto; Criação de um AVA que utilize uma linguagem clara e com os objetivos voltados para a disciplina ministrada; O entendimento dos sujeitos que compõem essas turmas e polos; Avaliações que estejam correlacionadas ao que foi desenvolvido durante o curso; Devolutivas ao alunado em relação às suas habilidades linguísticas (como anda a escrita, a interpretação dos textos, o domínio da compreensão auditiva, as potencialidades e problemáticas verificadas na expressão oral de cada aluno). Faz-se necessário que o aluno saiba no que está acertando ou ainda com dificuldades. (P1).

Por seu turno, P2 mantém o seu posicionamento no que diz respeito ao desenvolvimento coletivo e colaborativo das práticas formativas. Dessa forma, persiste na ideia de que

Não se pode atribuir o fracasso ou o sucesso a um único ator. Isso advém de um conjunto de fatores. Nenhum professor ou gestor pode garantir total sucesso. A EaD é muito ampla e está relacionada a várias engrenagens. (P2).

Em face às reflexões apresentadas, é notório que os professores participantes, ainda que apontem elementos divergentes, compartilham o mesmo entendimento de que é possível o ensino e aprendizagem de línguas de qualidade na EaD. Para tanto, convergem seus pensamentos na necessidade de que se tenha uma compreensão clara do seu funcionamento, privilegiando valores e fundamentos que a sustentam e que a diferenciam de outra ação educativa.

4.9. Tecendo um diálogo sobre o caminho da pesquisa e as dimensões de análise

Diversas pesquisas, não somente na esfera educacional, evidenciam a necessidade de contextualização dos fenômenos estudados. Na pesquisa qualitativa, os dados são descritivos e ricos de detalhes que podem ser obtidos por meio de diferentes instrumentos. Nesta investigação, como já apresentado, fez-se uso de questionários, arquivos de documentos, entrevistas semiestruturadas e narrativas. Por meio desses recursos, evidenciaram-se comportamentos, formas de expressão, concepções e pontos de vista de todos os participantes em relação às questões abordadas nesta pesquisa. Dessa forma, Bogdan, *et al.* (1999, p. 16) nos orienta que toda e qualquer pesquisa qualitativa privilegia “[...] essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. [...] em função de um contato aprofundado com indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”.

Nesse entendimento, Henrique (2011) nos alerta para o fato de que nenhuma pesquisa pode ser considerada neutra, uma vez que as seleções e os caminhos percorridos pelo pesquisador, ao longo do processo, deixam indícios e marcas pessoais nos resultados da investigação. No entanto, o autor esclarece, também, que isso não significa que não seja possível a realização de um trabalho pautado no rigor científico. Assim, Henrique (2011) salienta que

[...] alguns cuidados devem ser tomados neste sentido, como por exemplo, coletar os dados de maneiras diferentes (a triangulação), permanecer o maior tempo possível no campo, discutir os dados com outros pesquisadores e estabelecer um caminho constante entre teoria e dado [...]. (HENRIQUE, 2011, p. 24).

A partir dessa fundamentação, pretendeu-se, nesta pesquisa, obter dados a partir da integração de perspectivas dos diferentes ângulos e visões sobre o fenômeno estudado. Dessa forma, acredita-se que a triangulação dos dados proporcionou a integração de perspectivas e (re)interpretação do objeto de estudo, estimulando descobertas outrora não exteriorizadas. Em conformidade, recupero as dimensões de análise selecionadas nesta investigação e retomando os instrumentos e sujeitos da pesquisa, dialogo com as diferentes perspectivas sobre o objeto de estudo, a partir de concordâncias e inconformidades, possibilitando, dessa forma, um retrato mais amplificado do cenário pesquisado.

A trajetória desta investigação seguiu uma ordem hierárquica de análise partindo do documento *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*, por este orientar de forma indutora a organização de sistemas de EaD no contexto brasileiro. Subsequente a essa análise, apoiando-se na premissa de que não há modelo único de EaD e que o PPP, conforme descrito nos documentos norteadores, devem contemplar dimensões específicas para a oferta de cursos de qualidade, analisou-se o projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas, por apresentar de maneira mais específica o desenho do curso investigado.

Posterior a essa análise documental, que nos proporcionou um conhecimento mais objetivo da realidade, refletiu-se acerca dos posicionamentos e da maneira em que os participantes compreendem o fenômeno de análise. Nesta perspectiva, obteve-se informações mais atuais sobre o contexto de investigação que, por sua vez, é confrontado com as referências passadas expostas nos acervos.

Ao propor um diálogo entre o caminho da pesquisa e as dimensões de análise, evidenciaram-se convergências e divergências que ampliaram nosso campo de visão com relação à realidade estudada. Inicialmente, no tocante ao *Perfil dos professores: Identidade e Formação*, há um entendimento generalizado de que a organização estrutural da EaD perpassa por uma visão sistêmica e que a natureza dessa modalidade requisita concepções, planejamento e habilidades, por vezes, distintas das que os professores possuíram em sua formação inicial, o que os leva a (re)construir constantemente sua(s) identidade(s) a partir das interações estabelecidas.

Nessa configuração, o fazer docente é motivado por preceitos e valores relativos à sociedade contemporânea, caracterizada pela superdiversidade, descentramento dos sujeitos e pelas diferenças. Nesse cenário, o sujeito, diferente do período moderno, é contraditório e composto por várias identidades que se (trans)formam constantemente. Ademais, o ser professor é influenciado por novas bases teóricas que, por seu turno, ao reconhecerem os impactos das TDIC no ambiente educacional, estimulam práticas interativas e colaborativas. Em meio à diversidade de informações e amplas possibilidades de se ter acesso ao saber, entende-se que o professor deixa de ser reconhecido como o detentor do conhecimento e passa a mediar os processos de aprendizagem que, nesse contexto, tem o aprendiz como principal responsável.

Outro aspecto recorrente nos discursos apresentados sobre esse aspecto, se circunscreve na necessidade de se estabelecer uma coerência entre teoria e prática. É preciso que o discurso e a ação formativa do professor estejam em consonância com as diretrizes e valores defendidos pela instituição que oferece os cursos. Dessa forma, as atividades, elaboração de material didático e discussões devem levar em consideração essa necessidade. Adicionado a isso, privilegiou-se o aprimoramento contínuo do docente para sua atuação na EaD. O entendimento das abordagens e as formas de organização da modalidade foram evidenciados como conhecimentos indispensáveis aos docentes.

Em consonância, com relação à dimensão *Letramento Digital e práticas no ambiente virtual*, os discursos também se alinham. Todos coadunam com a premissa de que a apreensão do saber na perspectiva das TDIC traz mudanças significativas na prática docente e que, em paralelo ao conhecimento pedagógico e científico, é preciso garantir ao professor condições para mediar essas novas educações a partir das tecnologias. Exercer uma postura crítica na utilização desses recursos configura-se como uma preocupação central na prática docente, que, portanto, ultrapassa o conhecimento operacional. Entende-se, assim, que somente dessa forma, estudantes e professores serão beneficiados com a integração das TDIC à educação.

Outrossim, para adequar-se a esta realidade virtual, na qual a concepção de tempo e espaço são redimensionadas, ampliando, por conseguinte, as possibilidades de interação, defende-se que é imperativo promover práticas inovadoras e significativas que valorizem os princípios da interação e colaboração. Tanto os discursos apresentados nos documentos quanto as perspectivas dos professores e coordenadoras participantes dialogam com a ideia de que a imposição dos novos paradigmas educacionais acentua a autonomia e participação dos aprendizes e, desse modo, eleva o grau de cooperação entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

De modo complementar, há uma compreensão de que a familiaridade com os aparatos tecnológicos empreende uma continuidade à formação inicial, a fim de que se possa garantir valores e posicionamentos frente a esses recursos. Em outras palavras, a tecnologia deve adequar-se às diretrizes, princípios e objetivos planteados no processo de aprendizagem e não de modo contrário.

Por outro lado, no que se refere às *Concepções de língua e linguagem*, salvaguardando os *Referenciais de Qualidade* por não apresentarem essa dimensão, evidenciaram-se alguns entendimentos que se complementam. Inicialmente, faz-se mister ressaltar que toda a estruturação do PPP do curso investigado se fundamenta em compreender a função da língua na sociedade e que esta, por sua vez, é concebida como um meio de comunicação e, portanto, de manifestação da cultura e modos de ser dos indivíduos que a utilizam.

Essa assertiva, preliminarmente, dialoga com as concepções de língua da coordenadora do curso (C1) e com o professor que já atuou no programa (P2), ao defenderem uma perspectiva em que língua é uma ferramenta de comunicação e, portanto, a base das interações entre os sujeitos. Entretanto, ao ampliar esse ponto de vista, complementando com a ideia de que, enquanto meio de comunicação, a língua também é a representação de um povo, manifestação das suas identidades, demarcando diferenças, similitudes e relações de poder, acerca-se esse a entendimento, à perspectiva defendida pela coordenadora pedagógica (C2) e pelo professor que está atuando no curso (P1).

Não obstante, enquanto pesquisadora, não me parece coerente a compreensão de que há divergências nos posicionamentos e, sim, uma ampliação no campo de visão com relação a essa dimensão, uma vez que o próprio PPP, ao enfatizar a língua na perspectiva de uso, ressalta as marcas identitárias, ideológicas e culturais que constituirão esse processo e que, por conseguinte, repercutirão em mudanças na sociedade. Ademais, ao relacionar essa concepção com as demais dimensões, evidencia-se que os fundamentos teóricos respaldam práticas dialógicas, interativas, colaborativas que visam uma formação profissional e social do sujeito, o que nos leva a crer, portanto, que a visão de língua, enquanto comunicação, não esteja restrita a uma análise formal e estrutural da mesma.

Em conclusão, as reflexões acerca da *Qualidade de ensino na modalidade a distância* também estão em conformidade nos diversos discursos analisados. A referência ao termo qualidade é notória em todas as reflexões. Efetivamente, todas as normatizações de prática em EaD vislumbram uma educação de qualidade e, para tanto, estabelecem-se critérios avaliativos a fim de garanti-la. Na esfera do ensino e aprendizagem de línguas, todos coadunam com o pensamento de que a EaD já é uma realidade e que é possível aprender línguas de maneira significativa nessa modalidade. Ressalvam, ainda que, assim

como na modalidade presencial, o modelo a distância também apresenta desafios que precisam ser superados.

Adicionado a essas considerações, defendem que a configuração de uma educação de qualidade somente se concretizará diante da compreensão de todo o contexto a distância e que, por conseguinte, se promovam práticas inovadoras nas quais sejam esculpidas novas formas de ser professor e ser estudante. Este, por sua vez, passa a assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem, ressignificando o papel do professor.

Por fim, advertem que é preciso compreender a EaD de fato como ela e com suas singularidades e desenhos específicos, portanto reivindicarão ações e conhecimentos peculiares. Desse modo, comungam com a ideia de que é imperativo pensar em EaD como qualquer outra modalidade de ensino que tem como preocupação precípua garantir a formação cidadã por meio de uma ação educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado buscou compreender a constituição identitária dos professores formadores de Língua Espanhola na Educação a Distância e seus impactos para o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade a partir da análise dos documentos que orientam as práticas de EaD (*Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*; Projeto Político Pedagógico do curso investigado) e das representações das coordenadoras do Curso e dos professores formadores acerca da construção das identidades desses docentes, com a pretensão de impulsionar reflexões e contribuir para os debates acerca dessa identidade profissional no atual cenário da EaD, privilegiando o ensino e aprendizagem de língua espanhola.

A partir dessa preocupação central, desenharam-se as perguntas de pesquisa que, por sua vez, delinearam os objetivos específicos para este estudo. Dessa forma, almejou-se responder os seguintes questionamentos: *Como os professores formadores de Língua Espanhola se veem no contexto de ensino de Educação a Distância?; De que forma se configura o perfil da(s) identidade(s) dos professores formadores na modalidade de EaD nos documentos e referenciais que regem essa modalidade de ensino?; Como os coordenadores do curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas Literaturas veem os professores formadores que atuam no contexto de EaD? E, por conseguinte, de que modo o conhecimento sobre o perfil identitário dos sujeitos investigados contribui para o processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola no contexto a distância?*

Para responder a estes questionamentos e, em consequência, atingir os objetivos pretendidos, fez-se uma investigação por meio da abordagem qualitativa de fundamento interpretativista empregando instrumentos etnográficos, o que proporcionou uma aproximação e um estudo mais particularizado dos participantes, assim como um maior detalhamento das suas experiências individuais.

Preliminarmente, da análise documental dos acervos, emergem-se as distintas vozes e raciocínios dos vários sujeitos e setores que participaram da sua elaboração conjunta e que, por conseguinte, orientam as práticas formativas nos diversos modelos de Educação a Distância. Ao apresentar um conjunto de definições e conceitos a fim de garantir processos educativos de qualidade na EaD, o estudo dos documentos, enquanto elementos

discursivos, permitiu compreender a dimensão discursiva, ideológica e política dos escritos. Nessa perspectiva, constatou-se que as discussões acerca do perfil da(s) identidade(s) dos professores se alinham nos dois documentos.

De modo precedente às ponderações acerca dos questionamentos, atribuo, de modo imperioso, ressaltar a relação de interdependência existente entre esses documentos, sobretudo por compreender que a constatação de convergências ou discrepâncias, no que diz respeito aos seus discursos, nos possibilitam elucidar novos questionamentos e novas possibilidades de diálogo acerca dessa ancoragem e, por conseguinte, emergir referências significativas para este estudo. Ressalvado esse entendimento, enquanto parâmetro normativo, os *Referenciais de Qualidade*, ao defenderem uma formação cidadã, para além do conhecimento técnico-científico, confere aos projetos do curso critérios de organização, dentre os quais, sobressalta-se o perfil do professor formador em praticamente todas as categorias que envolvem os aspectos pedagógicos e que, juntamente a outras dimensões, retratam a abordagem sistêmica da EaD.

Respeitando essa relação hierárquica existente entre os acervos, tanto os *Referenciais* quanto o PPP abordam a temática do perfil do professor numa perspectiva mais comprometida e atenta às demandas do cenário contemporâneo que, por sua dinâmica de organização, requer uma prática pedagógica comprometida com a construção do conhecimento voltada para a formação cidadã dos aprendizes, por sua vez, mediada pelo professor que auxiliará e motivará o estudante à busca do conhecimento. Ademais, os acervos reiteram que é inevitável pensar na identidade docente sem associa-la a sua condição enquanto sujeito contemporâneo que se constitui a partir das relações dialógicas, experiências, vivências, do seu estar no mundo que, conseqüentemente, reflete sobremaneira na formação da(s) identidade(s) desse profissional. Portanto, o ser professor, nesse contexto plural e de múltiplas faces, segundo Formiga (2009), é ser sensível e está disposto à inovação que requisitará atrevimento e celeridade nas decisões.

Não obstante, os documentos reiteram a necessidade de uma formação contínua e autoavaliação por parte dos docentes que, em concomitância aos saberes científico e pedagógico, precisam adquirir outros conhecimentos para apropriar-se dos aparatos tecnológicos e ter uma postura crítica que o possibilite adequar o uso desses recursos à sua planificação pedagógica, a fim de promover práticas formativas significativas que auxiliem

o aprendiz a desenvolver a sua autonomia. Assim, retomo o posicionamento de Kenski (2012) quando destaca que é preciso refletir, partilhar vivências e recriar conhecimentos para traçar novos caminhos e novas possibilidades de acesso ao saber.

Posterior a esse entendimento dos registros, emerge-se o questionamento - *Como os coordenadores do curso de Língua Espanhola e Literaturas veem os professores formadores que atuam no contexto de Educação a Distância?* De modo surpreendente e promissor, na concepção desta pesquisadora, a coordenação do curso, representada pelas coordenadoras geral e pedagógica, legitimam o estabelecido nos documentos por meio dos seus discursos. Ambas reiteram a necessidade de uma gestão democrática, em que todos os sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem têm voz e vez. Nessa perspectiva, o professor, consoante ao exposto nos acervos, deixa de ser o detentor do saber e mobiliza conhecimentos para auxiliar o estudante a aprender a aprender. Para tanto, além de reiterar a necessidade de um aprimoramento contínuo por parte do professor, as coordenadoras ratificam a condição primordial de se estabelecer uma relação interativa, colaborativa e cooperativa, evidenciando o comprometimento de todos no processo educativo.

Em vista disso, recupero o pensamento de Kenski (2012) em que o professor precisa ser um parceiro do estudante e encorajá-lo frente às múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento. De modo análogo e complementar, os professores comungam em muitos aspectos com as concepções supracitadas e lançam mão de outros elementos significativos que traçam o perfil docente. A constituição do ser professor de línguas na EaD também perpassa, nos relatos dos docentes, por uma série de significações e conhecimentos adquiridos para além da vida profissional. Para os professores, ser quem são, reconhecer-se como professores de língua espanhola hoje é reflexo de todo o contato com o idioma em contexto formal ou informal de aprendizagem. Em suas narrativas, os docentes privilegiavam, reiteradamente, as marcas e influências que, sobretudo, seus professores no âmbito universitário lhes proporcionaram. É nítido nas suas vozes o quanto essa formação acadêmica interferiu na maneira de aprender, pensar, praticar e ensinar a língua e, por conseguinte, influenciam e influenciarão na (re) construção da sua identidade profissional.

Adicionado a isso, ratificam os posicionamentos acerca das práticas educativas na EaD e compreendem que é imperativo que o professor esteja aberto para as inovações e, ao desenvolver um exercício de autocrítica, avaliem as suas práticas e busquem continuamente

novos conhecimentos e aperfeiçoamentos. Logo, os docentes acreditam que os recursos tecnológicos são grandes aliados para a efetivação de práticas de ensino e aprendizagem de qualidade desde que facilitem o acesso ao conhecimento a partir de relações dialógicas e participativas. A partir dessas convicções, e conscientes dos desafios do porvir, de modo determinante, os professores participantes reiteram e defendem as práticas de ensino e aprendizagem de língua espanhola na EaD.

Por fim, a compreensão de como o reconhecimento do perfil identitário dos professores formadores trazem implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas se deu ao longo de toda a investigação e valida o pensamento desta pesquisadora de que os anseios, indagações, incertezas e interpelações pretendidas neste estudo, de fato, se concretizaram, ainda que não tenham se encerrado.

Alicerçado nas contribuições teóricas e em todas as informações reveladas por esta pesquisa, decerto que o impacto das TDIC na esfera educacional com a consequente inserção das práticas a distância é uma realidade e já não há mais dúvidas da sua consolidação. Não obstante, esclareço que para além dos objetivos pretendidos, não foi uma intenção desta pesquisa levantar uma oposição entre as modalidades, mas sim, possibilidades significativas de desenvolvimento da EaD a partir do prisma de compreender como o professor formador, ciente da sua importância no processo de ensino e aprendizagem, identifica-se nesta modalidade.

Isso posto, é evidente que as práticas a distância, no contexto brasileiro e no mundo, já se configuram como importantes possibilidades formativas. Ao romper com a concepção de tempo e espaço comumente reconhecida, apropria-se de diferentes maneiras de comunicação e ressignifica conceitos tácitos de presencialidade, autonomia, espaço de aprendizagem. É preciso, no entanto, compreender a sua complexidade e ultrapassar as questões de estrutura organizacional e considerar a relevância dos processos pedagógicos que, por sua vez, inclui as dimensões de língua, letramento digital, perfil identitário, dentre outras. Para isso, engendra-se a necessidade de compreendê-la em sua complexidade, garantindo, dessa forma, as condições necessárias para a efetivação da EaD no cenário contemporâneo.

Nesse entendimento, acredita-se na relevância e contribuições desta investigação, sobretudo nos campos de estudos de Linguística Aplicada, no âmbito de formação de

professores no contexto contemporâneo, ao estimular o desenvolvimento de novas pesquisas que evidenciem as potencialidades dos conceitos de identidade como condição relevante para o desenvolvimento de práticas críticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da educação a distância, a fim de que esses profissionais possam reconhecer as múltiplas funções que lhes são atribuídas, reconhecer-se como sujeito de extrema importância na mediação deste conhecimento e, por conseguinte, oportunizar possibilidades de (re)construção da(s) identidade(s), o que influencia, de maneira positiva, na sua prática.

Destarte, o desenvolvimento desta pesquisa ratifica o caráter transdisciplinar do conceito de identidade, atentando-nos para suas especificidades, embora a caracterizem como um fenômeno complexo e fragmentado. Em contrapartida, ela nos alerta para a necessidade de maiores discussões e interlocuções acerca desta temática no cenário da educação a distância, enfocando o professor formador, em específico, de línguas estrangeiras.

Ademais, espera-se com esta pesquisa colaborar para o desenvolvimento de novas posturas dos sujeitos envolvidos nesse contexto, exigindo do professor uma formação específica e contínua para, de maneira crítica, enfrentar os novos desafios da realidade da EaD no sentido de, por meio de uma prática dinâmica e colaborativa, contribuir para a motivação da autonomia do aprendiz, promovendo mudanças na sua prática docente e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa de LE. Adicionado a isso, sublinha-se a necessidade de elaboração de outras investigações que aprimorem e sejam precursoras de novas questões por ora não vislumbradas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABED. **Censo Ead Brasil 2016**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, 2017.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2008.
- ALMEIDA, M.E.B. de. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.105-111.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação à distância**: o estado da arte. São Paulo: PEARSON Prentice Hall e ABED, 2009.
- AMORIM, Antonio. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: Eduneb, 2012.
- AZEVEDO, W. A educação a distância na universidade do século XXI. Disponível em: <http://aquifolium.com.br/educacional/artigos/spof2.html> Acesso em 09/10/2018.
- BAHIA. **Resolução CONSU 1108/2015, de 19 de março de 2015**. Salvador, BA: Universidade do Estado da Bahia, 2015.
- BAHIA. **Resolução CONSU 600/2008, de 27 de agosto de 2008**. Salvador, BA: Universidade do Estado da Bahia, 2018.
- BAHIA. **Resolução CONSU nº 1051/2014**. Salvador, BA: Universidade do Estado da Bahia, 2014.
- BAPTISTA.L.M.T.R. **Construção identitária e crenças em torno da profissionalização docente por parte de futuros professores de espanhol**: incursão inicial. In: SIMOES, D.M.P. FIGUEIREDO, F.J.Q. (Org) Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas. Campinas,SP. Pontes, 2015.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BIZON, Ana Cecília Cossi. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português-língua estrangeira**: um estudo comparativo. 349f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Camponas, 1994.
- BOGDAN, Robert C. et al. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. Série Estratégias de Ensino. Parábola: São Paulo, n. 8, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Brasília, DF: Presidência da República, 1998a.

BRASIL. **Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998**. Brasília, DF: Presidência da República, 1998b.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Estabelece as diretrizes e bases da educação à distância. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF. Campinas: Pontes Editores, 2010. p.07.

BRASIL. **Decreto n.º 5.773, de maio de 2006**. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Decreto n.º 5.800 de 08 de junho de 2006**. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011**. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057/2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei 11.161, de agosto de 2005**. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei Delegada n.º 66, de 1.º de junho de 1983**. Brasília, DF: Presidência da República, 1983.

BRASIL. **Lei n.º 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens Códigos e suas Tecnologias**: Brasília: MEC/ SEB, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Portaria 4.059 de dezembro de 2004**. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b.

BRASIL. **Portaria n.º 10, de 02 de julho de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Portaria normativa n.º 1, de 10 de janeiro de 2007**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

- BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF. 2007.
- CANAGARAJAH, A. S. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. **The modern language journal**, v. 91, p. 923 – 939, 2007.
- CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Wilson. **O Professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2000.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CUKIERMAN, Uriel; ROZENHAUZ, Julieta; SANTANGELO, Horacio N. **Tecnologia educativa: recursos, modelos y metodologías**. Pearson Educación, 2009.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Y. (Org). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon. **From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching**. Teachers College Record, v. 103, n. 6, p.1013-1055, 2001.
- FIGUEIREDO, I. M. Z. **Políticas educacionais do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à "Centralidade da Educação Básica"**. Faculdade de Educação/ UNICAMP. São Paulo. 2001.
- FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Frederic Michel; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 39-46.
- FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, Mar. 2005.
- GATTI, B. A. **Pesquisa em Educação: Um tema em debate**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 2005.
- GEE, James Paul. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of research in education**, v. 25, n. 1, p. 99-125, 2001.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Editora Atlas, 2008, p. 32-58.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Candido Alberto da C. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Frederic M. FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- GREGOLIN, I. V. Práticas de ensino de língua espanhola na web: tecnologias dentro e fora da sala de aula. In: NADIN, O. L. LUGLI, V. C. P. **Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- HALL, S. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HENRIQUE, T. **Informática na educação: as professoras**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WNF Martins Fontes, 2013.
- KEARSLEY, Greg; MOORE, M. G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2012.
- KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, 2001.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, v.1, 2001.
- LEFFA, Vilson J. **Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, v. 120, 2006.
- LEFFA, Vilson José. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. In: DIÓGENES, Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas (série Estratégias de ensino, 11)**. São Paulo: Parábola editorial, 2009, p. 113-123.
- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.
- LITTO, Frederic Michael. O atual cenário internacional da EaD. In: LITTO, Frederic Michel; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 14-20.
- MACEDO, Lino de. **Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica**. Seminário ENEM – 1999. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html>> Acesso em: 19 fev.2012.

MACEDO, Lino. **Competências e habilidades**: elementos para uma reflexão pedagógica. 2005.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas: Papirus Editora, 1997.

MACHADO, Vanderlei. Uma análise preliminar das atividades TIC presentes nos livros didáticos escolhidos pelos PNLD 2011 e 2012 para o ensino de E/LE para brasileiros. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 4, n. 1, p. 39-54, 2011.

MARCELO, Carlos. La identidad docente: constantes y desafíos. **Revista RIIEP**, v. 3, 2010, p. 1-28.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica eo sentido da experiência. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução por Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MASTRELLA, Mariana Rosa. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, 2010.

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

MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. The medium is the message. **New York**, v. 123, p. 126-128, 1967

MCLUHAN, Marshall; FIORE, **Quentin**. **The medium is the message**. New York, v. 123, p. 126-128, 1967.

MENDES, Edleise Oliveira Santos. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 440 p. 2004. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **Revista EntreLínguas**, v. 1, n. 2, p. 203-222, 2015.

MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza. **Saberes em português: ensino e formação docente**. São Paulo: Pontes, 2008.

MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**.

MICCOLI, Laura. Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes, 2010.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de LS Shulman. **Educação (UFSM)**, v. 29, n. 2, p. 33-50, 2004.

MOITA LOPES, L. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, 2002.

MOITA LOPES, L. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **D.E.L.T.A.**, n. 10, 1994, p. 329-338.

MOITA LOPES, L. P Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada (in) disciplinar**. 2ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOORE, M. G. KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, M. KEARSLEY, G. **Distance Education – A Systems View**. Belmont: Wadsworth, 1996.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NUNES, I. B. A História da EaD no Mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Políticas Linguísticas Como Políticas Públicas**. In: Guadalupe Teresinha Bertussi, Nildo Domingos Ouriques (Coordenadores). (Orgs.). Anuário Educativo Brasileiro: Visão Retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011, v., p.313-333.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Universidade Federal de Goiás. Catalão–GO, 2011.

PAIVA, V. L. M. A identidade do professor de inglês. **APLIENGE. Ensino e pesquisa. Uberândia**: APLIENGE/FAPEMIG, nº1, 1997, p. 9-17.

PASCHOAL, L. C. **Questões de identidade no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira**. *Tabuleiro de Letras*, v. 1, 2013, p. 98-118.

PEREIRA, Eliúde Costa. **Tecnologia educacional e letramento digital: um estudo de caso de vários contextos de uma escola pública**. Fortaleza, 2014. 294p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad.: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PESCE, L.; ABREU, C. Pesquisa Qualitativa: Considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, jul/dez. 2013, p.19-29.

PETERS, Otto. **A Educação a distância em transição**. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

PETERS, Otto. Distance education and industrial production: A comparative interpretation in outline. In: SEWART, D. **Distance education: The industrialization of teaching and learning**, p. 107-127, 1983.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. **Revista Expectativa**, v. 5, n. 5, 2006.

PPP/UNEB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas literaturas, modalidade EaD**. Salvador: UNEB, 2016.

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização: tendências e desafios. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 79, n. 191, 1998.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

QUARTIERO, E. M; SILVA, K. B. O. **Educação a distância e identidade docente**. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância - ESUD, 2013, Belém. Anais do X ESUD, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. In: Perspectivas para uma pedagogia crítica. Parábola Editorial: São Paulo, 2003, p. 105-114.

REGIMENTO GERAL/UNEB. Regimento Geral da UNEB. In: **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Espanhola e suas literaturas, modalidade EaD**. Salvador: UNEB, 2016.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 2, 2015.

ROSA, M. V. F. P.C. & ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 29-68.

SACHS, J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. **Journal of Education Policy**, London: Routledge Journals, v. 16, n. 2, p. 148-161, 2001.

SALAZAR RAMOS, Roberto. **Posmodernidad y verdad: algunos metarrelatos en la constitución del saber**. Santafé de Bogotá, Colômbia: Universidad Santo Tomás, 1993.

SALES, Kahia Marise Borges, *et al.* Desenhos Pedagógicos para a Educação a Distância: experiências vivenciadas na Graduação, Pós-Graduação e Extensão na Universidade do Estado da Bahia – Uneb. In: Práticas de EaD nas universidades estaduais e municipais do Brasil: cenários, experiências e reflexões, p.227. Florianópolis-UDESC, 2015.

SALES, Kathia, *et al.* **Desenhos Pedagógicos para a educação a distância: experiências vivenciadas na Graduação, Pós-graduação e Extensão na Universidade do Estado da Bahia-UNEB**. In: Práticas de EaD nas universidades estaduais e municipais do Brasil: cenários, experiências e reflexões. Florianópolis, UDESC, 2015, p. 278-285.

SANTOS, Lilian Carmen Lima dos. Educação a distância na formação de professores. IN.: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; KULLOK, Maísa Brandão Gomes (orgs.) **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: EDUFAL, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SCHEYERL, Denise; BARROS, Kelly; DO ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 50, 2015.

SEBASTIAN RAMOS, Araceli. **Las funciones docentes del profesor de la UNED: programación y evaluación.** Madrid: ICE/UNED, 1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez editora, 1996.

SFARD, A.; PRUSAK, A. Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. **Educational Researcher**, Washington, DC: American Educational Research Association; Sage, v. 34, n. 4, p. 14-22, 2005.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Loyola, 2000.

SILVA, Robson Santos. **Gestão de EaD: educação a distância na era digital.** Novatec Editora, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu et al. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STEYER, Fábio. As novas linguagens e os sujeitos nos espaços: reflexões ao som do sopra inconstante do vento. In: HARMUCH, Rosana Apolonia; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. **Identidade e Subjetividade configurações contemporâneas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola: In: FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas: Papirus, p. 59-76, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM OS COORDENADORES DE CURSO



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA. CEP:
40170-115
Tel: (71) 3283 - 6256 – Site: www.ppglinc.lettras.ufba.br - E-mail: ppglinc@gmail.br

QUESTIONÁRIO COM OS COORDENADORES DE CURSO E PEDAGÓGICO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Língua e Cultura, realizada no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (Dissertação de Mestrado). Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Obrigado pela sua colaboração.

I. DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

A. Identificação Pessoal:

Idade: 47 anos	Sexo: () F () M	Formação: () Graduação () Mestrado (mestranda) Doutorado
-------------------	-------------------	--

B. Atuação:

Tempo de atuação na educação a distância:
Tempo de atuação como coordenador(a) pedagógica:

II. PERGUNTAS:

1. Qual a sua formação académica? Em qual modalidade você se graduou (presencial ou a distância)?
2. Quando você iniciou as atividades na educação a distância?
3. Que requisitos você acredita que sejam indispensáveis para coordenar um curso de língua espanhola na modalidade a distância?
4. De que forma você considera importante a parceria professor formador e coordenador pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem de línguas?

5. Na sua opinião, se faz imprescindível a execução de quais atividades para o desenvolvimento do curso a distância por parte dos professores formadores?
6. Como você avalia a sua familiaridade com os aparatos tecnológicos?

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS COORDENADORES DE CURSO



**Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras**

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA. CEP: 40170-115
Tel: (71) 3283 - 6256 – Site: www.ppglinc.lettras.ufba.br - E-mail: ppglinc@gmail.br

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS COORDENADORES

1. Como se estrutura o curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas no qual você atua como coordenador(a)?
2. Como ocorre o planejamento dos componentes curriculares pertencentes ao curso? Quais documentos são elaborados nas etapas de planejamento?
3. Qual o papel do coordenador no planejamento dos componentes curriculares?
4. Em quais princípios teórico-metodológicos você se baseia para orientar os planejamentos dos professores formadores na elaboração das disciplinas?
5. Qual a sua concepção de língua?
6. No seu ponto de vista, quais fatores contribuem para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo?
7. Com qual frequência você participa de eventos de atualização profissional?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES FORMADORES



**Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras**

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA. CEP: 40170-115
Tel: (71) 3283 - 6256 – Site: www.ppglinc.lettras.ufba.br - E-mail: ppglinc@gmail.br

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS (NARRATIVA DE APRENDIZAGEM COM OS PROFESSORES)

ORIENTAÇÕES:

- Relate fatos relevantes relacionados a sua história de aprendizagem de Língua Espanhola, se possível, situando temporalmente. (formação)
- Faça uma reflexão em torno das suas experiências de aprendizagem por meio da EAD e como você percebe os impactos da sua experiência na sua prática docente.
- Recomenda-se a gravação do vídeo em Língua Materna
- Responda as 29 perguntas a seguir na forma de texto narrativo e não uma por uma.
- Siga, por favor, a ordem das perguntas.
- Recomendamos a leitura prévia de todas as perguntas para melhor composição da narrativa.
- Seu vídeo deve ter a duração máxima de 5 minutos.

LÍNGUA ESPANHOLA NA SUA VIDA

1. Como foi seu primeiro contato com a Língua Espanhola?
2. Você teve contato com a Língua Espanhola em outra instituição e/ou contexto fora da universidade?
3. Como você aprendeu espanhol?
4. Você se graduou em instituição pública ou privada?
5. Sua formação acadêmica foi na modalidade presencial; a distância ou semipresencial?
6. Descreva as experiências de aprendizagem você teve e o que você aprendeu com elas. Considere as experiências que você avalia positiva e/ou negativamente.
7. Descreva as suas aulas de língua espanhola, enfatizando o que nelas você gostava, bem como não gostava.
8. Qual o perfil dos professores?
9. Como era sua relação com os colegas de sala?
10. Como você acredita que a língua espanhola deve ser ensinada e aprendida no contexto atual?

LÍNGUA ESPANHOLA NA UNIVERSIDADE – ESCOLHA PROFISSIONAL

11. Por que você decidiu fazer vestibular para Letras com habilitação em Língua Espanhola?
12. O curso que você escolheu é de habilitação dupla ou única?
13. Quais eram suas expectativas com relação ao curso escolhido antes do seu ingresso na universidade?
14. Você se lembra de alguma experiência que tenha te surpreendido nas aulas de espanhol? Narre-a.
15. Suas formas de aprender espanhol mudaram ao longo do curso? Caso afirmativo, como?
16. Você tem contato com Espanhol no dia-a-dia? De que forma?
17. Como você acredita que a língua espanhola deve ser ensinada e aprendida na universidade?
18. Qual o seu conceito de Língua?
19. De que modo suas percepções de língua interferem na sua prática profissional?

LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

20. Como você teve o primeiro contato com a modalidade de educação a distância? Fale sobre suas primeiras impressões.
21. Você acredita que é possível aprender Língua Espanhola na EaD? Justifique.
22. Haveria um modelo ideal para o ensino de Língua Espanhola na EaD? Em caso afirmativo, em que consistiria.
23. Quais práticas você entende como indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem de LE na educação a distância?
24. Você gostaria de melhorar em alguma área relacionada à sua prática na EaD?
25. Como você avalia a sua familiaridade com os aparatos tecnológicos?
26. A quem você atribui o sucesso ou o fracasso da aprendizagem de Língua Espanhola na educação a distância?
27. Você se sente confortável e seguro para manipular o ambiente virtual?
28. Além da UNEB, você já ensinou em outras instituições de educação a distância ou semipresencial? Caso afirmativo, em quais? Quais cursos?

APÊNDICE D: TCLE DOS COORDENADORES DE CURSO



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA. CEP: 40170-115
Tel: (71) 3283 - 6256 – Site: www.ppglinc.lettras.ufba.br - E-mail: ppglinc@gmail.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADORES

PESQUISA: “A Constituição Identitária de professores formadores de Língua Espanhola na modalidade de Educação a Distância em uma universidade pública baiana”

PESQUISADOR: Karoline da Conceição Santos

ORIENTADORA: Prof^aDr^a Livia Márcia Tiba Rádís Baptista

Prezados participantes,

Eu, Karoline da Conceição Santos, pesquisadora e estudante do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, em nível de Mestrado, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, matrícula n.º 217122085, sob orientação da Profa. Dra. Livia Márcia Tiba Rádís Baptista, venho convidá-lo a participar desta pesquisa.

A presente pesquisa pretende Compreender a constituição identitária dos professores formadores de Língua Espanhola na modalidade de Educação a Distância e seus impactos para o processo de ensino e aprendizagem na modalidade investigada, desse modo, é muito importante entender como os professores formadores de Língua Espanhola que atuam e/ou atuaram na modalidade de Educação a Distância se percebem nesse contexto de ensino; de que forma a(s) identidade(s) dos docentes do curso de Língua Espanhola e Literaturas na modalidade de Educação a Distância se configuram nos documentos, diretrizes e referenciais que regem essa modalidade de ensino e reconhecer as perspectivas dos coordenadores do curso de Língua Espanhola e Literaturas sobre a (s) identidade (s) dos docentes que atuam na modalidade de Educação a Distância.

Logo, a presente autorização é para confirmar a sua participação como voluntário da pesquisa, através do preenchimento de um questionário e participação de uma curta entrevista semiestruturada individualmente.

A participação é **voluntária**. Quaisquer dúvidas que possa ter pode me perguntar diretamente ou através do e-mail: karolinespanhol@hotmail.com ou telefone: (71) 987221500.

Deixo claro que todo os dados gerados serão armazenados por no máximo 5 anos, em arquivo pessoal sob responsabilidade desse pesquisador e da sua orientadora. Além disso, todos os arquivos serão **anonimizados**. Depois de publicada e, se você tiver interesse, pode ver os resultados da pesquisa.

Esclareço também, que não haverá nenhuma taxa, custo ou despesa para você em qualquer fase do estudo e não terá nenhum tipo de pagamento ou compensação financeira pela sua participação.

Dessa forma, agradeço a sua participação nessa pesquisa importante para o contexto da formação de professores de língua espanhola na modalidade de educação a distância.

Ciência e acordo do participante da pesquisa:

Ciente e de acordo com o que foi exposto eu, _____, autorizo _____ em participar desta pesquisa, assinando este termo de consentimento em duas vias. Acrescento que solucionei todas as dúvidas possíveis com a pesquisadora responsável, Karoline da Conceição Santos, sobre os objetivos desse estudo, os métodos que serão usados, não receber pagamento ou cobrança, a divulgação dos resultados na área de pesquisa/ensino e a garantia de que todos os dados pessoais serão secretos, além de poder desistir em qualquer momento sem ter nenhum prejuízo. Reforço que em nenhum momento fui obrigado ou intimidado para colaborar com a pesquisa.

Salvador, de de 2018.

Assinatura do participante

APÊNDICE E – TCLE DOS PROFESSORES FORMADORES



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA. CEP: 40170-115

Tel: (71) 3283 - 6256 – Site: www.ppglinc.letas.ufba.br - E-mail: ppglinc@gmail.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES FORMADORES

PESQUISA: “A Constituição Identitária de professores formadores de Língua Espanhola na modalidade de Educação a Distância em uma universidade pública baiana”

PESQUISADOR: Karoline da Conceição Santos

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Livia Márcia Tiba Rádis Baptista

Prezados participantes,

Eu, Karoline da Conceição Santos, pesquisadora e estudante do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, em nível de Mestrado, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, matrícula n.º 217122085, sob orientação da Profa. Dra. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista, venho convidá-lo a participar desta pesquisa.

A presente pesquisa pretende Compreender a constituição identitária dos professores formadores de Língua Espanhola na modalidade de Educação a Distância e seus impactos para o processo de ensino e aprendizagem na modalidade investigada, desse modo, é muito importante entender como os professores formadores de Língua Espanhola que atuam e/ou atuaram na modalidade de Educação a Distância se percebem nesse contexto de ensino; de que forma a(s) identidade(s) dos docentes do curso de Língua Espanhola e Literaturas na modalidade de Educação a Distância se configuram nos documentos, diretrizes e referenciais que regem essa modalidade de ensino e reconhecer as perspectivas dos coordenadores do curso de Língua Espanhola e Literaturas sobre a (s) identidade (s) dos docentes que atuam na modalidade de Educação a Distância.

Logo, a presente autorização é para confirmar a sua participação como voluntário da pesquisa, através da gravação de um vídeo em língua materna de seus relatos de experiências com roteiro previamente fornecido pela pesquisadora.

A participação é **voluntária**. Quaisquer dúvidas que possa ter pode me perguntar diretamente ou através do e-mail: karolinespanhol@hotmail.com ou telefone: (71) 987221500.

Deixo claro que todo os dados gerados serão armazenados por no máximo 5 anos, em arquivo pessoal sob responsabilidade desse pesquisador e da sua orientadora. Além disso, todos os arquivos serão **anonimizados**. Depois de publicada e, se você tiver interesse, pode ver os resultados da pesquisa.

Esclareço também, que não haverá nenhuma taxa, custo ou despesa para você em qualquer fase do estudo e não terá nenhum tipo de pagamento ou compensação financeira pela sua participação.

Dessa forma, agradeço a sua participação nessa pesquisa importante para o contexto da formação de professores de língua espanhola na modalidade de educação a distância.

Ciência e acordo do participante da pesquisa:

Ciente e de acordo com o que foi exposto eu, _____, autorizo _____

_____ em participar desta pesquisa, assinando este termo de consentimento em duas vias. Acrescento que solucionei todas as dúvidas possíveis com a pesquisadora responsável, Karoline da Conceição Santos, sobre os objetivos desse estudo, os métodos que serão usados, não receber pagamento ou cobrança, a divulgação dos resultados na área

de pesquisa/ensino e a garantia de que todos os dados pessoais serão secretos, além de poder desistir em qualquer momento sem ter nenhum prejuízo. Reforço que em nenhum momento fui obrigado ou intimidado para colaborar com a pesquisa.

Salvador, de de 2018.

Assinatura do participante

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURA DA COORDENADOR DE CURSO (C1)



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA. CEP: 40170-115
Tel: (71) 3283 - 6256 – Site: www.ppglinc.letas.ufba.br - E-mail: ppglinc@gmail.br

QUESTIONÁRIO COM OS COORDENADORES DE CURSO E PEDAGÓGICO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Língua e Cultura, realizada no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (Dissertação de Mestrado). Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Obrigado pela sua colaboração.

III. DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

C. Identificação Pessoal:

Idade: 38 anos	Sexo: (x) F () M	Formação: mestranda
-------------------	---------------------	------------------------

D. Atuação:

Tempo de atuação na educação a distância: _____ 8 anos
Tempo de atuação como coordenador(a) curso: _____ 8 anos _____

IV. PERGUNTAS:

I. Qual a sua formação acadêmica? Em qual modalidade você se graduou (presencial ou a distância)?

Licenciatura em Letras com habilitação em língua espanhola. Modalidade presencial.

II. Quando você iniciou as atividades na educação a distância? *Em 2010*

III. Que requisitos você acredita que sejam indispensáveis para coordenar um curso de língua espanhola na modalidade a distância? *Conhecimentos sobre a modalidade, desenho pedagógico da instituição, rotinas e normas acadêmicas, regimento e resoluções da IES.*

IV. De que forma você considera importante a parceria professor formador e coordenador pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem de línguas? *Sem esta parceria e trabalho colaborativo não há como se desenvolver um trabalho coeso.*

V. Na sua opinião, se faz imprescindível a execução de quais atividades para o desenvolvimento do curso a distância por parte dos professores formadores? *Participação nos cursos de formação com equipe pedagógica, treinamento de Ambiente Virtual de Aprendizagem, Interação com tutores presenciais e a distância e discentes durante o período da disciplina.*

VI. Como você avalia a sua familiaridade com os aparatos tecnológicos? *Tenho experiência com o AVA utilizado pela IES e sempre busco me aperfeiçoar com outros aplicativos que podem ser utilizados para o curso.*

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS COORDENADORES

I. Como se estrutura o curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas no qual você atua como coordenador (a)? O curso se estrutura em oito semestres

II. Como ocorre o planejamento dos componentes curriculares pertencentes ao curso? Quais documentos são elaborados nas etapas de planejamento? O planejamento dos componentes curriculares é realizado sob a supervisão do núcleo pedagógico. Formulários de plano de ensino, cronograma de atividades, plano de sala de aula virtual, orientação de estudos

III. Qual o papel do coordenador no planejamento dos componentes curriculares? O coordenador do curso seleciona os professores formadores, material didático e encaminha ao núcleo pedagógico

IV. Em quais princípios teórico-metodológicos você se baseia para orientar os planejamentos dos professores formadores na elaboração das disciplinas? Trabalho realizado pelo núcleo pedagógico

V. Qual a sua concepção de língua? São formas de se estabelecer comunicação.

VI. No seu ponto de vista, quais fatores contribuem para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo? Um planejamento conciso e objetivo, material didático

adaptado a proposta metodologica e direcionamento orientado pelo prof formaodr e tutor para a construcao colaborativa da aprendizagem

VII.Com qual frequência você participa de eventos de atualização profissional? 2 vezes ao ano

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURA DA COORDENADOR DE CURSO (C2)



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA. CEP:
40170-115
Tel: (71) 3283 - 6256 – Site: www.ppglinc.lettras.ufba.br - E-mail: ppglinc@gmail.br

QUESTIONÁRIO COM OS COORDENADORES DE CURSO E PEDAGÓGICO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Língua e Cultura, realizada no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (Dissertação de Mestrado). Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Obrigado pela sua colaboração.

V. DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

E. Identificação Pessoal:

Idade: 47 anos	Sexo: (<input checked="" type="checkbox"/>) F (<input type="checkbox"/>) M	Formação: Mestranda
-------------------	--	---------------------

F. Atuação:

Tempo de atuação na educação a distância: _12 (doze) anos
Tempo de atuação como coordenador(a) pedagógica: 8 (oito) anos

VI. PERGUNTAS:

I.Qual a sua formação acadêmica? Em qual modalidade você se graduou (presencial ou a distância)? Licenciada em Pedagogia, na modalidade presencial

II.Quando você iniciou as atividades na educação a distância? Em 2006

III.Que requisitos você acredita que sejam indispensáveis para coordenar um curso de língua espanhola na modalidade a distância? Conhecer o Projeto do Curso, conhecer as necessidades do curso como um todo (coordenador do curso/professores/tutores/alunos), contado direto com todos e mediação pedagógica entre as atividades propostas pelos professores, (que muitas vezes são atividades propostas para um componente curricular presencial) para o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

IV.De que forma você considera importante a parceria professor formador e coordenador pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem de línguas? De suma importância, pois cada curso tem suas especificidades. O coordenador pedagógico conhece o perfil do curso, dos alunos e tutores. A mediação que o coordenador pedagógico faz entre professor/tipos de arquivos/atividades avaliativas disponibilizadas no AVA/ o retorno alunos e tutores por meio do AVA com situações exitosas ou pouco exitosas, possibilitam ressignificar o planejamento e algumas atividades de um semestre para o outro, pois a dinâmica de oferta do componente curricular é muito rápida. Essa mediação é muito importante para o processo ensino aprendizagem.

V.Na sua opinião, se faz imprescindível a execução de quais atividades para o desenvolvimento do curso a distância por parte dos professores formadores? Em um curso a distância e de licenciatura é imprescindível: atividades de pesquisa, seminários, aula expositiva

VI.Como você avalia a sua familiaridade com os aparatos tecnológicos? Excelente, pois sempre estou buscando atualização com a Equipe Técnica

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS COORDENADORES

I.Como se estrutura o curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas no qual você atua como coordenador (a)? A estrutura das disciplinas ou componentes curriculares, segundo o Projeto do curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas, trabalha através de eixos temáticos ou eixos articuladores do currículo. A proposta é uma construção articulada de conhecimentos e conteúdos que devem ser trabalhados de forma que “envolve inter-relação de áreas, interação de indivíduos, associação com os fatos sociais, culturais, políticos e linguísticos inter-relação de áreas São quatro os eixos para o curso segundo o Projeto de Reconhecimento do curso: Eixo do Conhecimento Científico-Cultural que corresponde aos sub eixos: Linguístico e Literário; Eixo Interdisciplinar: componentes da área de Letras, Leitura e Produção de Texto; Eixo das Atividades Complementares: são atividades extracurriculares das quais os alunos participem (seminários, fóruns, cursos, congressos...); Eixo da Prática Pedagógica: o Estágio Supervisionado e Política e Organização dos Sistemas de Ensino.

Os eixos além de articular teoria e prática são em alguma medida potencializados por serem trabalhados e um curso na modalidade EAD, pois permite o diálogo não só entre teoria e prática como também diálogo entre regiões por meio do ambiente virtual de aprendizagem.

II.Como ocorre o planejamento dos componentes curriculares pertencentes ao curso? Quais documentos são elaborados nas etapas de planejamento?

O planejamento do componente curricular ocorre seguindo os passos: 1º passo: Antes do semestre começar, o coordenador de curso encaminha para o coordenador pedagógico a relação de professores que irão atuar no semestre; 2º passo: Juntos os coordenadores pedagógico e de curso, elaboraram o cronograma de oferta das disciplinas para o semestre; 3º passo: O coordenador pedagógico deve encaminhar convite para os professores (indicados pelo coordenador de curso) agendando reunião para a Formação pedagógica; 4º passo: A Formação e apoio dos professores acontece antes da oferta dos componentes curriculares e é planejada com antecedência ao longo do semestre quando cada coordenador pedagógico coloca em reunião as carencias/necessidades no desenvolvimento as orientações pedagógicas junto com os professores e com toda a equipe: coordenador de curso e coordenadores de tutorial, bem como, transmitir as diretrizes básicas da equipe UNEAD, para os professores;; 5º passo: Estabelecidas as datas de oferta das disciplinas e as orientações gerais, os coordenadores pedagógicos encaminham a ementa, referências básicas e o cronograma de oferta da disciplina; 6º passo: Conforme as orientações pedagógicas, o professor deverá desenvolver os documentos: **Plano de Ensino, Cronograma da disciplina, Planejamento da Sala Virtual e Orientações de Estudos** e encaminhar para o coordenador pedagógico que deverá analisar os documentos e dar a devolutiva para o professor. Estando os documentos em conformidade com as orientações é solicitado ao professor a arrumação da sala virtual. As coordenações pedagógica e de curso deverá acompanhar a montagem da sala virtual do componente curricular, juntamente com o coordenador de curso; 7º passo: Estando tudo em conformidade com o planejamento encaminhado (datas, atividades, Meios, todos os links abrindo corretamente) a sala virtual deverá ser liberada para os alunos. O coordenador pedagógico é responsável por liberar a sala virtual para o aluno; 8º passo: Ao longo de todo processo os coordenadores pedagógicos deverão fazer a avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor e gerar um relatório do desempenho do professor e auto avaliação e encaminhar para o coordenador de curso

III. Qual o papel do coordenador no planejamento dos componentes curriculares? Dentre outras atividades, segundo o guia da UNEAD, o coordenador do curso deve: selecionar professores e acompanhar o desenvolvimento do plano do componente curricular, juntamente com o professor formador e coordenador de tutoria. Indica professores para coordenação pedagógica.

IV. Em quais princípios teórico-metodológicos você se baseia para orientar os planejamentos dos professores formadores na elaboração das disciplinas? O sócio-interacionista de Vygotsky é a mola mestra na EAD. Por meio dos fóruns a interação com o ambiente e o conhecimento é fundamental em uma educação aberta. A andragogia favorece. A coordenação pedagógica segue os padrões estabelecidos da UNEAD. Sempre

V. Qual a sua concepção de língua? Língua é para além da fala e escrita. Língua é olhar, tom de voz, gestos, sons que ficam impregnados e são passados de geração para geração

VI. No seu ponto de vista, quais fatores contribuem para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo? Maturidade e vontade de todos os envolvidos no processo de aprendizagem

VII. Com qual frequência você participa de eventos de atualização profissional? Regularmente. Faço parte de grupo de pesquisa

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES FORMADORES (P1)

LÍNGUA ESPANHOLA NA SUA VIDA

Eu diria que meu contato com a língua espanhola se deu por intermédio de meu pai. Ele era um galego, de uma cidadezinha bem pequena, pertencente a Ourense, no norte da Espanha, seu pai galego de Ourense, sua mãe uma *gitana* da Andaluzia não queria ver seus filhos passarem restrições e sem perspectivas de futuro, incentivando assim que partissem para a América.

Foi um dos tantos imigrantes que deixou a Espanha, no início da década de 40, fugindo da fome e das consequências sociais e econômicas produzidas pela guerra civil Espanhola.

Acredito que a princípio tive contato com a L.E em um contexto fora da Universidade. Eu diria que tivemos na família uma educação linguística bilíngue, e, se considerar a língua galega, plurilíngue. Em resumo, se deu pelo contato com meu pai. Ele falava em espanhol e galego em casa.

Diria que aprendi o espanhol de maneira natural. Por influência de meu pai, ele falava em espanhol em casa. Dava ordens em espanhol, etc...

Claro, preciso deixar claro que esse espanhol que “aprendi” nessa época (infância e parte do início da adolescência) era bem mais em um nível vocabular. Não tinha contato até então com a gramática da língua espanhola e suas estruturas mais profundas. Então, eu diria que não posso considerar essa fase como um aprendizado “completo” da língua.

Durante a adolescência (acho que de meus 12 aos 17 anos) eu e toda minha família fomos viver por quase 5 anos na Espanha, aí sim, poderia considerar que de fato aprendi o espanhol. Estudei parte de meu ensino básico lá.

Eu me graduei em Universidade Pública, na UFBA e ela foi na modalidade Presencial.

Em relação a algumas experiências que tive nessa época, acredito que no sentido negativo um dos grandes problemas perpassava pela própria questão estrutural da Universidade Pública. Tínhamos um curso de espanhol cuja a divisão dos horários, dias e disponibilidade de disciplina era muito difícil para um aluno que buscava estudar e

trabalhar ao mesmo tempo. Tínhamos às vezes os dois primeiros horários da manhã e no mesmo dia só os dois últimos da tarde. Isso levava a que muitos se desmotivassem e deixassem o curso.

Acredito que em minha época a área da língua espanhola ainda era muito pouco enxergada/vista/percebida pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da instituição. Isso dificultava o desenvolvimento de um aporte científico maior para a área da língua espanhola em Salvador e na Bahia.

Não tive também acesso a programas de Iniciação Científica na época, ou bolsas e programas similares que me ajudassem para um desenvolvimento efetivo na área científico/acadêmica.

Positivamente, eu diria que dois grandes marcos foram importantes em minha formação durante o período da graduação: o estágio e o curso de extensão em língua espanhola.

O estágio me possibilitou ver, perceber e sentir o que eu estava por ser (desculpe a redundância) professor. Considero a ação do professor-formador (o docente) também uma ferramenta fundamental. Isso foi positivo para mim, professores transformam a vida de seus alunos. Uma professora que modificou minha trajetória: Professora Divayl Pedreira; a professora certa, na disciplina certa. A disciplina de estágio me ajudou a consolidar todo aquele aporte teórico apreendido durante meu processo formativo. Durante o estágio supervisionado aprendi a como ser professor, a como ver meu alunado, a como utilizar as ferramentas, as técnicas, o processo avaliativo, em resumo, como construir o processo de ensino e aprendizagem.

A experiência como professor no curso de extensão de espanhol me possibilitou enxergar a profissão com mais possibilidades. Foi a experiência ali que me instigou para a investigação, aprimoramento e necessidade de crescimento profissional. A extensão me ajudou a perceber que poderia ser professor de espanhol de fato e construir uma carreira acadêmica. Assim como no estágio que tive a figura e presença de uma professora que transformou minha caminhada, na extensão também tive na figura da professora Iára Lôbo um referencial que me ajudou a enxergar um potencial para a construção como um professor-acadêmico.

Em minha época (se não me engano) tínhamos 4 disciplinas obrigatórias na área de língua espanhola e a Universidade em períodos alternados oferecia níveis mais avançados da língua para quem quisesse fazer. Eu diria que fui afortunado pelo fato de ter ótimos professores na área da disciplina de língua espanhola. De maneira geral, eram disciplinas que eu gostava muito, sempre as fiz com prazer e interesse.

Talvez algo que me incomodava um pouco era o fato do ensino dessa disciplina estar sempre pautado na figura de um professor ou professores que sempre utilizavam a variante do espanhol da Espanha em detrimento das outras variantes.

Em relação ao perfil dos professores, lembro-me que todos na época eram no mínimo já pós-graduados (com especialização), uma das professoras era mestranda e os outros na época eram doutorandos.

Não saberia mencionar detalhadamente onde se deu a formação de cada um. Não lembro dessa informação. Sei que na época, uma das professoras estava fazendo doutorado pela Espanha.

Em sua maioria era jovens-adultas (na casa dos 40 ou pouco anos ou menos disso). E todas foram mulheres. Não tive professor (homem) na área das disciplinas de língua. Em dois semestres as professoras foram professoras substitutas.

Nesse processo eu diria que minha relação com os colegas (que não era somente da área de língua espanhola, mas também de língua portuguesa, francesa, italiana, alemã etc..) era boa, amigável e sem espírito de competição.

Acredito que o espanhol deve ser ensinado e aprendido no contexto atual passando sim, pela aprendizagem dessa gramática mais estrutural, gerativista, com suas formas, regras e afins; mas, acredito que a Universidade deva ser espaço também para a expressão da pluralidade. É preciso oportunizar ao aluno de espanhol em formação o contato com as mais variadas culturas hispânicas e suas variantes linguísticas.

Penso que se deve alinhar nesse processo: ensino, pesquisa e extensão. Não é possível imaginar diante do contexto atual, perante um mundo globalizado, plural e ante um mercado de trabalho super disputado que o profissional na área da língua espanhola conclua

sua graduação somente tendo acesso a disciplinas que compõem uma grade curricular de maneira rígida, cartesiana e deslocada da cultura.

É preciso oportunizar a esse alunado experiências para além do espaço da sala de aula. Iniciação científica, cursos de extensão, cursos de imersão, viagens com fins didáticos. Projetos de extensão que promovam construção de materiais didáticos para fins específicos nas áreas de língua espanhola, projeto de patentes, projetos de intervenção em comunidades ou grupos que não tenham acesso ao aprendizado de uma segunda língua. A língua como produto social e transformador.

O aluno de espanhol em formação precisa ter acesso ao multiculturalismo que envolve a língua espanhola e suas manifestações identitárias e culturais.

Os cursos de espanhol não devem formar um aluno somente para tornar-se “dador” de aula. (Uso essa expressão). É função da Universidade permitir que o alunado da área de espanhol tenha contato com as esferas científicas do fazer acadêmico. Instiga-lo a ser produtor de conhecimento, novas teorias, novas linhas e estudos afins e também literaturas inovadoras.

A língua espanhola deve ser aprendida de forma prazerosa. Muitas vezes é bom romper com o lugar comum do processo de ensino e aprendizagem. Fugir das cartilhas, dos módulos pré-estabelecidos, dos livros conceituais, das formas de aprendizagem repetitivas e mecânicas. Ensinar uma língua viva, rica, cheia de contornos e tocável. É preciso mostrar ao alunado em processo de formação, o rosto, a cara, o costume, o jeito de falar e viver do cubano, do mexicano, do chileno e outros tantos.....em resumo, sair da “caixinha” pré-estabelecida por um ensino cartesiano e muitas vezes já ultrapassado diante das novas configurações sociais e tecnológicas.

O processo de ensino do espanhol precisa passar por um entendimento político também. Acredito que, diante da nova e repudiada política educacional que o ensino de espanhol tem passado pelo governo atual, é preciso formar professores que entendam e percebam a necessidade e importância do ensino do espanhol no Brasil. Que o alunado saiba da importância social que representa o acesso e aquisição de uma segunda língua para a população desse país levando em consideração as condições sociais e econômicas. Nesse

contexto, ser falante de uma segunda língua pode possibilitar processos de emancipação na vida de um indivíduo.

Para isso é necessário lutar contra a imposição da retirada do espanhol do currículo do ensino médio e de sua oferta também no ensino fundamental. É preciso ter em mente que a revogação da lei 11.161 é um acinte à profissão, uma regressão no sentido pedagógico e social.

LÍNGUA ESPANHOLA NA UNIVERSIDADE – ESCOLHA PROFISSIONAL

Acredito que acabei fazendo vestibular para a área de L.E por um interesse natural em relação à língua e suas culturas. Só conseguia me ver como professor de espanhol naquela época. Minha vida era impregnada do espanhol, da cultura espanhola. Queria ser tanta coisa na verdade, mas percebi que exercendo a docência poderia ser um pouco de todas aquelas profissões que permeavam meu imaginário.

À época optei por fazer o curso de dupla habilitação: português/espanhol, visando também ter um mercado de emprego mais abrangente.

Minha expectativa era a expectativa do sonho: queria somente ser professor de espanhol; não pensava a princípio em renda, dinheiro, oportunidades etc....

Das experiências que me surpreenderam em minha época de formação eu diria que uma ocorrida depois de anos de curso me marcou. Acho que quase perto de finalizar meu curso. Um professor, em uma disciplina optativa (e aí defendendo a permanência de disciplinas optativas) sobre cultura hispânica começou a falar sobre Cuba. E mencionou uma tal de *Santería*, mencionando nomes tão comuns para mim nascido e criado nessa cultura afro-baiiana-soteropolitana como: *changó, yemanyá, oyá, obatalá, exú, Ogún, Oxum etc...*

Ali me impactei, me lembro como hoje, um sentimento de “onde estava tudo isso que eu até então não sabia?” “por que ninguém me falou sobre isso até hoje em meu processo formativo? “por que me esconderam essa América hispânica?”

Um pensamento intercultural, multicultural tomou conta do meu ser em formação.

Pensei: eu preciso também ser isso como profissional do ensino do espanhol. Foi quando os assuntos relacionados à cultura, interculturalidade e multiculturalismo passaram a fazer parte de minha construção como professor de espanhol.

Era responsabilidade minha conhecer mais sobre os países e povos cuja língua eu passaria a ensinar. Era um entendimento de que não há barreiras e se tomarmos isso como exemplo, a aula de língua espanhola pode estar interdisciplinarmente ligada a disciplinas ou campos do saber como o da história, geografia, antropologia, meio ambiente e tantas outras.

Diria que de maneira geral minhas formas de aprender espanhol mudaram ao longo do meu curso de formação. A princípio era focado em aprender a língua para poder ensinar alunos para que fossem preparados para questões específicas e concretas. Tipo: para fazer um vestibular, para cumprir com uma legislação que obrigava a oferecer o espanhol na grade curricular etc...

Depois, fui refletindo sobre a importância social da língua estrangeira na vida das pessoas. Pensando principalmente nos menos privilegiados. Passei a enxergar e a aprender que o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é também uma forma de produzir/manter/chegar ao poder (Barthes, Roland; Foucault, Michael).

Depois, aprendi que a língua estrangeira dependendo de como é ensinada, de como é ofertada (ou não ofertada), pode gerar processos de exclusões. Uma vez que, em muitos contextos, as oportunidades e qualidades no ensino de LE nem sempre são iguais para alunos de escola pública e privada, como entre brancos e afrodescendentes, entre classe média, média-alta, alta, baixas e miseráveis.

Depois, aprendi que a chave para as problemáticas que fui percebendo poderia estar na formação docente e me dediquei a estudar isso. Não é possível gerar mudança na sociedade, se a mudança não for gerada por intermédio do agente do processo de educação: o professor (Freire, Paulo)

Depois, aprendi que o ensino do espanhol na conjuntura atual precisa de AÇÃO. E isso se deu por meio de oportunizar Iniciação científica a meu alunado, cursos de aprimoramento, projetos de extensão, promoção de cursos de língua espanhola à

comunidade em geral que não tem condições financeiras para pagar um curso particular. É onde estou atualmente e esperando que novas formas de aprender venham.

Poderia dizer que tenho sim contato quase que diário com a língua espanhola: leciono língua espanhola em modalidade presencial e EAD. Eventualmente em alguns dias da semana mantenho contato com familiares da Espanha e amigos que tenho na América Latina e Espanha, com conversas via whatsapp ou Skype ou vídeo-chamada.

29. Como você acredita que a língua espanhola deve ser ensinada e aprendida na universidade?

30. Qual o seu conceito de Língua?

31. De que modo suas percepções de língua interferem na sua prática profissional?

Em minha visão o ensino de língua espanhola para ser ensinada e aprendida de maneira significativa deva passar por:

- a) Entender os sujeitos: quem são meus alunos, seus interesses, de onde são, quais suas condições, bairro, família, porque buscou fazer espanhol, quais as pretensões futuras etc...
- b) Planejamento pedagógico-didático: Conhecendo seu alunado, correlacionar a vida, problemáticas e potencialidades desse alunado com o conteúdos da disciplina.
- c) Material e recursos: Utilizar-se de materiais, técnicas, instrumentos, estratégias, tecnologias, Tics e afins que promovam um ensino e aprendizagem interessantes.
- d) Avaliação: Uma avaliação para além da cartesiana, formal e desatualizada ante as novidades tecnológicas e sociais. Promover auto-avaliações (dar a possibilidade que o aluno se auto-avale na disciplina ou atividade em específico)
- e) Linguagem: O uso das mais variadas linguagens, textos e afins; exemplos: jornalísticos, vídeos, cinema, curta-metragem, poesia, prosa, etc..
- f) Retirar do lugar comum: o espanhol para além das paredes da Universidade. Promoção de cursos de imersão cultural, intercâmbios, visitas guiadas, etc....
- g) Formação continuada do docente
- h) Promoção dos agentes fomentadores do governo para aprimoramento docente: viagens para apresentação de trabalhos, cursos etc...

- i) Ter um laboratório de línguas com todos os equipamentos necessários que viabilizem desenvolver todas as habilidades linguísticas e identificar problemáticas.
- j) Maior contato do discente em formação com a realidade escolar: estágio, visitas, observações de aula
- k) Possibilitar ao discente em formação acesso à iniciação científica, desenvolver projetos de pesquisa, pode ser monitor em projetos etc...
- l) Que o professor e a Universidade não omita ou esconda como esse alunado possa crescer academicamente, no sentido de ensiná-lo a como ter acesso a cursos de pós graduação, como ter acesso a cursos de mestrado e doutorado.
- m) Que a Universidade prepare o alunado para o Mercado de trabalho, oportunizando o contato de como são feitos os processos seletivos de concursos para a área docente na área da língua espanhola. O edital, a prova didática, a de títulos, entrevista..etc...

Ao falar de língua acredito que o conceito que mais permeia o meu consciente e inconsciente é aquele dado por Saussure; que entende a língua como a parte social da linguagem e que um indivíduo sozinho não é capaz de mudá-la. Para ele, a língua deve ser entendida como um sistema supra-individual utilizado como meio de comunicação entre os membros de uma comunidade, nesse sentido, a língua corresponderia à parte essencial da linguagem e o indivíduo, sozinho, não pode criar nem modificar a língua.

Acredito também que ao falar de língua o entendimento deve passar que esta é composta por sua manifestação escrita e falada e que no mundo culto ou vernáculo esta língua está regida sob códigos e normas gramaticais.

Entendo também que a língua é parte da cultura de um povo, ela demarca, expressa (ou se expressa) por meio de: identidades, diferenças, similitudes, manifestações literárias e artísticas, características de um povo, região específica e afins.

Entendo também que quando falo sobre língua me vem à mente os estudos que correlacionam língua com poder, e as correlações da língua e o discurso. No sentido que é trazido por teóricos como (Barthes ou Foucault).

Bem, se me lembro bem, para Foucault, o discurso deveria ser entendido e encarado como um conjunto de signos, elementos significantes que remetem a conteúdos e

representações. Para ele, os discursos são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. A linguagem neste sentido não seria correlata ao social, é constitutiva dele. Não haveria uma correlação entre a estrutura da língua e a da sociedade; o que existe é uma construção conjunta do linguístico e do social. Sendo assim, o discurso não é simplesmente algo que traduziria as lutas ou os sistemas de dominação da sociedade. O discurso é aquilo pelo que se luta; o poder de qual queremos nos apoderar.

Já Barthes, se não me falhe a memória, tematizou de maneira aberta sobre essa questão. Altamente influenciado por Foucault, rompeu definitivamente com a concepção instrumentalista de poder do marxismo clássico, passando a pensá-lo como pluralista –na realidade, trata-se de poderes e não de o Poder–. Passa a analisar o seu funcionamento não em termos de centralidade e concentração, mas de redes dispersas e localizadas de micropoderes. O poder não tem centro: se dispersa *ad infinitum*, circulando por uma rede entre os indivíduos, está conectado a todos os aspectos da vida humana e não somente ao Estado e às classes dominantes. É onipresente exatamente porque constitutivo da linguagem.

Nesse sentido, toda língua deve ser encarada como legislação, prescrição, imposição, poder. Porém essa não é uma particularidade da língua em si, que, enquanto um sistema de regras –vocabular e gramatical–, estabelece sobre o indivíduo forte coerção, mas também do discurso, que impõe aos indivíduos as regras não menos prescritivas de gêneros como demonstrou Bakhtin. A linguagem tanto enquanto estrutura, quanto processo produtivo concreto implica em uma relação fatal de alienação, na medida em que impõe coerções iludíveis ao falante. Barthes não hesita em chamá-la, por isso, de fascista em mais uma de suas célebres afirmações.

A partir dessa visão, Barthes postula um projeto de resistência ao poder. A primeira vista, isso poderia parecer paradoxal, já que ele afirma que o poder está em toda parte e não tem exterior. Se o poder a tudo domina, não há contra o que lutar. O conformismo ou o niilismo seriam a consequência natural desse tipo de postura teórica. Mas não para Barthes.

Existe a possibilidade da desconstrução do poder exatamente porque o discurso é polifônico. Se este se manifesta como em uma arena de brigas, como um território de conflito e luta, o poder, isto é, a dominação, não pode ser jamais alguma coisa plástica,

calma, tranquila e estável. O poder no discurso é sempre resultado de processos dinâmicos, incessantes, instáveis. O sentido nunca se fecha, esse é um princípio fundamental.

O mesmo trabalho da linguagem que cria realidade e estabelece poder pode também, segundo Barthes, libertar o discurso das suas amarras. A linguagem pode ser combatida do seu interior, por deslocamentos que elaborem uma linguagem limite ou grau zero. O projeto marxista de transformar o mundo não pode estar dissociado do projeto de transformar a linguagem.

Em minha prática profissional como professor de uma língua estrangeira tenho noção que para além do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, eu estou também trabalhando com questões como: cultura, identidades, preconceitos, estigmas, poder, língua como instrumento de ascensão, mudança e mobilidade social, oportunidades de emprego, empregabilidade, sonhos, projetos, superações, desconstrução de estereótipos, satisfação pessoal, projeto familiar, missão, a possibilidade da interculturalidade, do multiculturalismo e tantos outros eteceteras.

LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ainda na Universidade, durante o curso de graduação foi quando tive o primeiro contato com a EAD. De maneira teórica, dentro da disciplina de estágio supervisionado. Aprendemos algo sobre as novas tecnologias aplicadas ao ensino de LE.

De maneira mais prática quando fui convidado para participar como professor do curso semipresencial da graduação em Espanhol da UNEB.

Minhas primeiras impressões eram de me sentir atrasado ante as novidades e mudanças dentro do campo educacional. A princípio foi complexo entender os mecanismos e ferramentas utilizadas dentro de um ambiente virtual, mas com o tempo o fui adquirindo e desenvolvendo as técnicas necessária.

Eu acredito que sim, é possível aprender espanhol na modalidade EAD. Os desafios são grandes, isso é um fato. Ensinar uma segunda língua na modalidade EAD e formar um docente para licenciar nessa área é tão complexo quanto na presencial. Claro, o contexto entre EAD e presencial tem variadas diferenças. De maneira geral, o aluno da modalidade

EAD precisa ter um entendimento de autonomia mais apurado. Esse aluno precisa ter uma aplicabilidade de tempo mais cuidadosa, uma vez que o ensino EAD trabalha com tempo e prazos bem determinados.

Acho que não só para a Língua Espanhola, mas para que se consiga um ensino EAD de qualidade (um modelo ideal ou perto do ideal) é necessário de alguns recursos básicos como:

- um ambiente AVA bem construído, estruturado e com uma linguagem clara, lógica e objetiva.

- que haja uma formação inicial do alunado da EAD....que se explique quais as regras e fundamentos desse tipo de modalidade de ensino. Como ele deve desenvolver seu processo de aprendizagem, os prazos, os tempos, a utilização do AVA em si.

- que os polos nos quais são oferecidos os cursos possuam uma infra-estrutura adequada para o processo de ensino e aprendizagem (sala, carteiras, quadros, recursos tecnológicos, acesso a uma internet de qualidade etc.

- que houvesse permanentemente cursos de formação continuada para o professor-formador, como também para os tutores e demais envolvidos nesse processo.

- que houvesse recursos por parte dos órgãos envolvidos no sentido de disponibilizar viagens e deslocamentos para que os professores-formadores tivessem contato com seu alunado nos diferentes polos, podendo assim levantar e perceber diagnósticos enquanto às habilidades apreendidas por seu aluno, tais como (compreensão leitora e auditiva, expressão escrita e principalmente a expressão oral).....Acho que esse contato mais próximo poderia auxiliar problemáticas como por exemplo identificar situações como interferências linguísticas ou possíveis processos de fossilização.

- que houvesse formação do professor-formador no sentido de conhecer novas ferramentas das áreas das TICs que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem no ambiente AVA.

Das práticas que entendo como indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem de LE na educação a distância a maior parte diria que relatei já na questão

anterior, mas acho importante que o professor-formador fique atento a algumas dessas questões:

- seu alunado: quem é, sua história de vida, seu lócus, as motivações para fazer licenciatura em LE
- Ser flexível e rígido ao mesmo tempo: flexível no sentido de entender as variadas questões que envolvem esse alunado EAD (por exemplo; questões de ordem social, o não acesso com facilidade à internet, o fato de serem alunos já trabalhadores (alguns talvez advindos da EJA) questões variadas que podem implicar nos cumprimentos dos prazos das tarefas e afins..... por outro lado, o professor EAD precisa mostrar-se também rígido enquanto os procedimentos que este tipo de ensino impõe...é sempre preciso deixar claro o que deve ser cumprido e como ser cumprido. E que o desenvolvimento da autonomia é muito importante por parte do discente em formação.

Acredito que poderia melhorar sim algumas áreas na área da EAD. Devo ter em mente que as TICs renovam-se a cada dia. Creio que há um afinidade de instrumentos, estratégias, aplicativos, jogos e afins que dinamizariam e tornariam o ensino EAD em plataforma AVA muito mais interessante e que muitos desses ainda não tive um acesso em sua completude, falta-me debruçar mais em leituras e quiçá a ajuda de um profissional que dominasse esse universo técnico e que viabilizasse para nós docentes uma linguagem e ‘truques’ e ‘traquejos’ que nos ajudariam a entender melhor e a utilizar esses recursos que muitas vezes vem impregnados de uma linguagem tecnicista e não muito objetiva e viável.

Minha familiaridade com os aparatos tecnológicos, acredito ser boa; de regular a boa; costumo fazer pesquisas e levantamentos em relação ao que há de novo nessa área.

Em relação aos possíveis fracassos e sucessos no ensino EAD, acredito que há algumas possíveis variáveis para o fracasso:

- 1- A falta de uma formação continuada de todos os envolvidos nesse processo
- 2- O não acesso às novidades em relação às TICs (e uma formação em relação à isso)

- 3- Uma falta de interesse e/ou comprometimento dos órgãos federais ou afins envolvidos na permanência e desenvolvimento desse tipo de projeto; através de cortes financeiros que incidam no projeto didático/pedagógico.
- 4- Que os tutores, sejam eles presenciais ou on line não tenham uma formação específica na área da língua espanhola.
- 5- Que os cortes impostos pelas agências de fomento acabem ao longo do projeto (por questões de corte) inviabilizando visitas do professor-formador aos polos e seu contato com o alunado.

Em relação ao sucesso:

- 1- Criação de estratégias e mecanismos que visem auxiliar a aprendizagem e ensino de maneira efetiva ante os cortes impostos por parte das situações de crise financeira vividas pela área da Educação ou do agente fomentador do projeto.
- 2- Criação de um AVA que utilize uma linguagem clara e com os objetivos voltados para a disciplina ministrada.
- 3- O entendimento dos sujeitos que compõem essas turmas e polos.
- 4- Avaliações que estejam correlacionadas ao que foi desenvolvido durante o curso.
- 5- Devolutivas ao alunado em relação às suas habilidades linguísticas (como anda a escrita, a interpretação dos textos, o domínio da compreensão auditiva, as potencialidades e problemáticas verificadas na expressão oral de cada aluno) Faz-se necessário que o aluno saiba no que está acertando ou ainda com dificuldades.

Bem, até o momento me sinto, tranquilo e confortável para lidar e trabalhar no ambiente virtual. A linguagem é clara, há uma parte na qual há todas as instruções de como montar a sala virtual. A princípio diria que tudo bem.

E até o momento só ensinei na UNEB neste tipo de modalidade.

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES FORMADORES (P2)

Sou professor de língua espanhola e o meu primeiro contato com o idioma foi quando eu tinha 15 anos através de um curso de espanhol ministrado por uma igreja batista. Anos mais tarde voltei a ter contato com o idioma em um curso particular, me graduei em Letras com Espanhol no formato presencial pela Universidade Estadual de Feira de Santana e nesse momento eu já ingressei falando o idioma. A universidade ela muito coopero, sobretudo no que se refere as práticas e abordagens metodológicas para o ensino do idioma e também para a consolidação dos aspectos gramaticais mais teóricos, o que nesse momento eu ainda não entendia. O ponto negativo é que nesta época havia poucas abordagens para a prática do idioma no seu viés mais comunicativo, aquele usado, de fato, pelos falantes. Bom, resguardada essas críticas, eu tive acesso a professores que eram competentes, e que muito me ensinaram, direta ou indiretamente, eu digo indiretamente porque sempre observei o modo como eles ministravam as aulas para que eu pudesse também reproduzir o que era de bom. Um dos pontos mais fortes para a minha formação foi a integração com os colegas de sala. Um público muito variado, porém todos com um propósito comum que era a aprendizagem de língua espanhola. Essa relação certamente fortaleceu esse meu ato de aprender. Quando penso em relação ao ensino de espanhol para formação de professores, creio que ele deve leva rem consideração os aspectos teóricos e metodológicos de abordagens de ensino aprendizagem porém, necessita também se pensar não só nesses aspectos teóricos mas também na formação desse profissional enquanto falante. Não adianta ensinar teorias ao profissional de língua espanhola se ele não for falante do idioma. Bom.. sobre a minha vontade de ser professor de espanhol nasceu primeiramente ao conhecer o idioma e ao falar o espanhol. Quando eu o aprendi, decidi que eu queria ensinar a outras pessoas também a falarem. Acabei fazendo um curso com dupla habilitação: português e espanhol, justamente pensando nessa formação mais ampla e minha expectativa inicial era que eu pudesse trabalhar além de ensinar, trabalhar também com tradução e dublagem. Essas duas últimas coisas não se concretizaram porque Salvador é uma cidade que não prioriza muito esse trabalho. Em relação a forma com que eu aprendi espanhol na universidade, como eu já havia estudado três anos anteriores num curso de idiomas eu so fiz potencializar esses modelos de aprendizagem na universidade levando em consideração aí as quatro habilidades básicas. Nos últimos anos eu tenho tido contato diário com a língua espanhola, não só por ser professor mas também pelo hall de amigos que são nativos, pelos filmes que assisto, pelas músicas que ouço, pelas redes sociais, então de alguma maneira todos os dias eu falo ou me comunico em espanhol. Pensando no ensino do espanhol na universidade, eu volto a dizer, tão importante quanto o ensino de abordagens e teorias é importante também o ensino no viés mais comunicativo e prático. Língua é a base das relações porque sem comunicação nao há efetividade de relações e se a universidade forma apenas teóricos mas não forma falantes, não está cumprindo a sua função e se eu enquanto professor concebo a língua desta forma, como comunicação, não formarei apenas teóricos mas formarei antes de tudo falantes, aquele que busca a relação interpessoal, aquele que teve a experiência de fala e comunicação. Antes de tudo, comunicar-se. Quando eu penso em EaD, eu posso dizer para vocês que meu primeiro contato foie m 2008 como tutor presencial de um curso de Letras com

Espanhol (curso particular) da Universidade Interativa COC e confesso que por não conhecer o que era a Educação a Distância este meu primeiro olhar foi um olhar de desconfiança, daí eu fui me relacionando com os métodos, fui me relacionando com toda abordagem e fui vendo que era totalmente possível aprender espanhol através da Educação a Distância. O primeiro passo é querer aprender e as pessoas sempre aprenderam coisas sozinhas, basta que tenham a fonte adequada. Essa história que a EaD não funciona é balela. Empiricamente todos nós já sabemos que não é assim. Os aplicativos de aprendizagem estão por aí, por exemplo provando o contrário e nesse processo de ensino de espanhol a distância não creio que haja um modelo ideal. Enquanto professor dessa abordagem sempre há o que eu possa melhorar. Nunca estou pronto. Ninguém nunca está pronto e quando eu penso que posso estar quickly, que eu acertei a mão, que eu já sei o caminho, vem uma outra turma e me ensina a fazer tudo diferente. Quando falamos a respeito da habilidade particular com a manipulação em aparatos tecnológicos, eu considero a minha satisfatória e às vezes até um pouco acima da média de alguns pares meus e me sinto totalmente confortável em utilizar o AVA. Bom, ao falar de fracasso ou sucesso nesse processo de Educação a Distância não se pode falar de um único ator, isso advém de um conjunto de fatores. Nenhum professor ou gestor pode garantir total no ensino de Educação a Distância ou atribuir total fracasso a um único setor desse processo porque a Educação a Distância é um processo muito amplo são várias engrenagens, então, não se pode dizer que o fracasso ou o sucesso está ligado a um único element. Como professor de Educação a Distância é a primeira vez que trabalho com isto. Estou há alguns anos no curso da UNEAD da UNEB, porém desde 2008 tenho exercido papéis nesta área. Iniciei como tutor no curso de Letras com Língua Espanhola na Faculdade Interativa COC e no próprio curso da UNEB/UNEAD antes UAB, eu já fiz o trabalho de tutor online, já trabalhei como auxiliar de coordenação, trabalhei como video maker e hoje eu sou professor da graduação.

ANEXOS

ANEXO A: PARECER FINAL DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UFBA

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Constituição Identitária de professores formadores de Língua Espanhola na modalidade de Educação a Distância em uma universidade pública baiana.

Pesquisador: Karoline da Conceição Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86616518.4.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.672.312

Apresentação do Projeto:

No cenário plural caracterizado pela flexibilização dos processos de aprendizagem baseados na interação e colaboração entre os partícipes, refletir acerca da constituição identitária docente nesse novo panorama educacional se faz imprescindível. A(s) identidade(s) do professor de língua estrangeira- espanhol – se constrói(em) imersa(s) em um contexto que, inevitavelmente, interferirá na constituição da imagem desse profissional. A revogação da Lei 11.161 de agosto de 2005, conhecida como Lei do Espanhol na qual todas as escolas deveriam oferecer a língua espanhola na sua grade curricular no ensino médio, dentre outros fatores, exemplifica a condição frívola enfrentada pelo espanhol no contexto educacional brasileiro. Assim, reconhecer o status da língua espanhola no contexto brasileiro contribui e influencia diretamente na formação profissional desse docente. Ao compreender, portanto, que as identidades são constantemente (re) definidas é de caráter urgente refletir sobre como se dá a construção da identidade dos professores de língua espanhola que atuam na modalidade a distância caracterizada por um contexto de excesso de informações e que requer profissionais cada vez mais capacitados. Dessa forma, apresento o projeto de pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura sob orientação da professora doutora Livia Radis Baptista que tem como aporte teórico Baptista (2005); Kleiman (1998); Rajagopalan (2003); Hall (2005), Mastrella(2007); Marcelo (2009); Mill (2006), dentre outros. A pesquisa qualitativa e a linguística aplicada se configuram como alicerce teórico metodológico dessa pesquisa na medida em que, pretende-se realizar um estudo

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.672.312

Orçamento	orcamento.pdf	12:18:15	Conceição Santos	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	29/03/2018 12:17:43	Karoline da Conceição Santos	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	29/03/2018 12:14:21	Karoline da Conceição Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INFRAESTRUTURA.pdf	19/03/2018 21:38:33	Karoline da Conceição Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 24 de Maio de 2018

Assinado por:

Daniela Gomes dos Santos Biscarde
(Coordenador)

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

**ANEXO B: REFERENCIAIS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A
DISTÂNCIA**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Brasília, agosto de 2007

APRESENTAÇÃO

No contexto da política permanente de expansão da educação superior no País, implementada pelo MEC, a EaD coloca-se como uma modalidade importante no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, é fundamental a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade.

Por esta razão, a SEED/ MEC apresenta, para propiciar debates e reflexões, um documento com a definição desses Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância no País.

Esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007 (em anexo).

Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada.

Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD.

Elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, ele tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.

Muito embora o texto apresente orientações especificamente à educação superior, ele será importante instrumento para a cooperação e integração entre os

sistemas de ensino, nos termos dos arts. 8º, 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, nos quais se preceitua a padronização de normas e procedimentos nacionais para os ritos regulatórios, além de servir de base de reflexão para a elaboração de referenciais específicos para os demais níveis educacionais que podem ser ofertados a distância.

Esta proposta de Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância, que ora apresentamos para discussão e aperfeiçoamento, tendo em vista sua posterior publicação, ainda neste ano de 2007, atualiza o primeiro texto oficial do MEC, de 2003. As mudanças aqui implementadas são justificadas em razão das alterações provocadas pelo amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas, notadamente quanto à utilização de tecnologias de informação e comunicação, em função das discussões teórico-metodológicas que tem permeado os debates acadêmicos.

Os debates a respeito da EaD, que acontecem no País, sobretudo, na última década, têm oportunizado reflexões importantes a respeito da necessidade de ressignificações de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas à educação, escola, currículo, aluno, professor, avaliação, gestão escolar, dentre outros.

Outro fator importante para o delineamento desses referenciais é o debate a respeito da conformação e consolidação de diferentes modelos de oferta de cursos a distância em curso em nosso País. Neste ponto, é importante destacar a inclusão de referências específicas aos pólos de apoio presencial, que foram contemplados com as regras dos Decretos supracitados e pela Portaria Normativa nº 2, de janeiro de 2007. Destarte, o pólo passa a integrar, com especial ênfase, o conjunto de instalações que receberá avaliação externa, quando do credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância.

Finalmente, cumpre observar que essa proposta de atualização dos Referenciais de Qualidade para a educação superior a distância surge também norteada pelos resultados dos procedimentos avaliativos realizados pelo MEC em múltiplos programas de educação a distância em andamento no País, sempre

na busca de uma configuração que atenda aos requisitos de qualidade que todos almejamos.

Secretaria de Educação a Distância - MEC

INTRODUÇÃO

No Brasil, a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005.

No Decreto 5.622, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação.

Entre os tópicos relevantes do Decreto, tem destaque:

- a) a caracterização¹ de EaD visando instruir os sistemas de ensino;
- b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância;
- c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos pólos descentralizados de atendimento ao estudante;
- d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas;
- e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações;

¹ O artigo 1º do Decreto caracteriza 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.

supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes;

- f) previsão do atendimento aos portadores de necessidades especiais;
- g) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade² para a educação a distância.

Sobre o último tópico destacado cabe observar que muito embora no ano de 2002, não houvesse determinação legal explícita, naquela ocasião o MEC instituiu a primeira comissão de especialistas, por meio da Portaria Ministerial nº 335/2002, com o objetivo de discutir amplamente a questão dos referenciais de qualidade para educação a distância superior a distância. O relatório da comissão serviu de texto-base para a elaboração dos Referenciais de Qualidade para EAD, pelo MEC, em 2003, sendo, portanto, o ponto de partida para a atualização ora proposta.

² O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do artigo 7º, estabelece que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos alunos são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, para estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.

Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA.

Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

Disto decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de Ensino e aprendizagem
- (ii) Sistemas de Comunicação
- (iii) Material didático
- (iv) Avaliação
- (v) Equipe multidisciplinar
- (vi) Infra-estrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira.

Os tópicos supracitados não são entidades isoladas, se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos. Com o objetivo de caracterizá-los de forma individualizada, seguem seus elementos constituintes fundamentais.

(I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e de aprendizagem

O projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem; com definição, a partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

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 teórico- metodológica definida no projeto pedagógico.

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

O conhecimento é o que cada indivíduo constrói - individual e grupalmente - como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos.

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

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

Assim, as possibilidades apresentadas pela interdisciplinaridade e contextualização, em termos de formação do sujeito social, com uma compreensão mais ampla de sua realidade, devem ser contempladas nos projetos de cursos ofertados na modalidade a distância. Isto porque educação a distância compõe um processo educativo como os demais, cuja finalidade, naquilo que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em seu artigo 2º,

é “... o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Por fim, como o estudante é o foco do processo pedagógico e frequentemente a metodologia da educação a distância representa uma novidade, é importante que o projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referente à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, assegurando a todos um ponto de partida comum. Importantes também são os mecanismos de recuperação de estudos e a avaliação correspondente a essa recuperação, assim como a previsão de métodos avaliativos para alunos que têm ritmo de aprendizagem diferenciado.

(II) Sistemas de Comunicação

O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação. No entanto, o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino- aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento.

Portanto, o princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado.

Tendo o aluno como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e alunos. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Em primeiro lugar, um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao aluno resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o aluno com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo.

Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, teleconferência, fórum de debate pela Internet, etc...), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e alunos.

Da mesma forma que a interação entre professor-aluno, tutor-aluno e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada. Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao aluno a sensação de pertencimento ao grupo.

Em atendimento as exigências legais, os cursos superiores a distância devem prever momentos de encontros presenciais, cuja frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada. A instituição deverá descrever, de forma clara, a sua proposta para esta questão crucial, que deve estar em consonância com todo o projeto político e pedagógico do curso. Em particular, a instituição necessita:

- apresentar como se dará a interação entre alunos, tutores, professores ao longo do curso, especificando no projeto pedagógico, em especial, o modelo de tutoria;
- quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos alunos e quantificar a relação tutor/alunos;

- informar a previsão dos momentos presenciais, em particular os horários de tutoria presencial e de tutoria a distância, planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada;
- informar aos alunos, desde o início do curso, nomes, horários, formas e números para contato com professores, tutores e pessoal de apoio;
- informar locais e datas de provas e datas limite para as diferentes atividades (matrícula, recuperação e outras);
- descrever o sistema de orientação e acompanhamento do aluno, garantindo que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas, que recebam respostas rápidas a suas perguntas, e incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos;
- assegurar flexibilidade no atendimento ao aluno, oferecendo horários ampliados para o atendimento tutorial;
- dispor de pólos de apoio descentralizados de atendimento ao aluno, com infraestrutura compatível, para as atividades presenciais;
- valer-se de modalidades comunicacionais sincrônicas como videoconferências, *chats* na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes, tutores e alunos;
- facilitar a interação entre alunos, sugerindo procedimentos e atividades, abrindo *sites* e espaços em ambientes computacionais adequadamente desenhados e implementados para o curso, que incentivem a comunicação entre colegas;
- definir um processo de supervisão e avaliação dos tutores e outros profissionais que atuam nos pólos de apoio descentralizados, de modo a assegurar padrão de qualidade no atendimento aos alunos;
- abrir espaço para uma representação de estudantes, em órgãos colegiados de decisão, de modo a receber *feedback* e aperfeiçoar os processos.

Portanto, como já afirmado, em um curso a distância o aluno deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional, especialmente implementados para atendimento às necessidades do aluno. Como estratégia, a

interação deve proporcionar a cooperação entre os alunos, propiciando a formação de grupos de estudos e comunidades de aprendizagem.

Em suma, o projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e uma dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância.

(iii) Material Didático

O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre aluno e professor.

Em consonância com o projeto pedagógico do curso, o material didático, deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo.

Cabe observar que somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, teleconferências, CD-Rom, páginas WEB e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros.

Além disso, com o avanço e a disseminação das tecnologias da informação e comunicação e o progressivo barateamento dos equipamentos, é recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores.

É importante que a proposta de material didático para cursos superiores a distância inclua um Guia Geral do Curso - impresso e/ou em formato digital -, que:

- oriente o aluno quanto às características da educação a distância e quanto aos direitos, deveres e normas de estudo a serem adotadas, durante o curso;
- contenha informações gerais sobre o curso (grade curricular, ementas, etc.);
- Informe, de maneira clara e precisa, que materiais serão colocados à disposição do aluno (livros-texto, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, CD Rom, Web-sites, vídeos, ou seja, um conjunto - impresso e/ou disponível na rede - que se articula com outras tecnologias de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade);
- defina as formas de interação com professores, tutores e colegas;
- apresente o sistema de acompanhamento, avaliação e todas as demais orientações que darão segurança durante o processo educacional.

Relativo ao conteúdo de cada material educacional, é importante que seja colocado a disposição dos alunos um Guia - impresso e/ou digital -, que:

- oriente o aluno quanto às características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo;

- informe ao aluno a equipe de docentes responsável pela gestão do processo de ensino;
- informe ao aluno a equipe de tutores e os horários de atendimento;
- apresente cronograma (data, horário, local - quando for o caso) para o sistema de acompanhamento e avaliação.

Especial atenção deve ser devotada à construção do material didático no que diz respeito à garantia de unidade entre os conteúdos trabalhados, quaisquer que sejam sua organização, disciplinas, módulos, áreas, temas, projetos. Outro aspecto relevante é a garantia de que o material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto. Para atender a estas orientações, o material didático deve:

- com especial atenção, cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento;
- ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do aluno desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento.
- prever, como já adiantado antes em outro ponto deste documento, um módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e também forneça para o estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia.
- detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o aluno deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação;
- dispor de esquemas alternativos para atendimento de alunos portadores de necessidades especiais;

- Indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem.

Enfim, o projeto pedagógico do curso deve especificar claramente a configuração do material didático que será utilizado. Em particular, deve especificar a equipe multidisciplinar responsável por esta tarefa: os professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (por exemplo, *webdesigners*, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc). Deve especificar, também, a parcela deste material que estará produzida e pré-testada antes do início do curso.

(iv) Avaliação

Duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação de um projeto de educação a distância:

- a) a que diz respeito ao processo de aprendizagem;
- b) a que se refere ao projeto pedagógico do curso

(a) A Avaliação da Aprendizagem

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o aluno a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos alunos e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente **acompanhamento dos estudantes**, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações da aprendizagem do aluno devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação. Também é oportuno destacar, no âmbito do referido decreto, que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios devem estar claramente definidos, assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso.

(b) A Avaliação Institucional

As instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e conseqüente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: alunos, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo.

A condução da avaliação institucional deve facilitar o processo de discussão e análise entre os participantes, divulgando a cultura de avaliação, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição como um todo. Identificando nessa avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um curso superior, a instituição deve desenhar um processo contínuo de avaliação quanto:

Organização Didático-Pedagógica

Esta dimensão contempla os seguintes aspectos:

- a) aprendizagem dos alunos;
- b) práticas educacionais dos professores e tutores;
- c) material didático (seus aspectos científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional, sua adequação aos alunos e às tecnologias de informação e comunicação, sua capacidade de comunicação etc.) e às ações dos centros de documentação e informação (mEDIATECAS);
- d) currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);
- e) sistema de orientação docente e à tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos alunos em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos alunos; avaliação de desempenho dos professores e tutores; avaliação dos pólos de apoio presencial).
- f) ao modelo de educação superior à distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos alunos, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros);
- g) realização de convênios e parcerias com outras instituições.

Corpo Docente, Discente e Técnico-Administrativo

- a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância; b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
- c) Corpo de técnico-administrativos integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos pólos;
- d) Apoio à participação dos alunos nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos externos e internos.

Instalações físicas

- a) infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;
- b) infra-estrutura material dos pólos de apoio presencial;
- c) existência de biblioteca nos pólos, com um acervo mínimo para possibilitar acesso aos alunos a bibliografia, além do material instrucional utilizado pelo curso;
- d) sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado à sede da IES para possibilitar acesso à bibliografia mais completa, além do disponibilizado no pólo.

Meta-avaliação

Um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos alunos, seja do desenvolvimento do curso como um todo.

Finalmente, a Instituição deve considerar as vantagens de uma avaliação que englobe etapas de auto-avaliação e avaliação externa.

(V) Equipe Multidisciplinar

Em educação a distância, há uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade.

No entanto, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais são essenciais para uma oferta de qualidade:

- **docentes,**
- **tutores e**

- **peçoal técnico-administrativo.**

Seguem os detalhes das principais competências de cada uma dessas classes de autores.

Docentes

Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores vêm suas funções se expandirem. Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos
- g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

O projeto pedagógico deve especificar claramente em um quadro a qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso como um todo, pela coordenação de cada disciplina do curso, pela coordenação do sistema de tutoria e outras atividades concernentes. É preciso a apresentação dos currículos e outros documentos necessários para comprovação da qualificação dos docentes, inclusive especificando a carga horária semanal dedicada às

atividades do curso. Além disso, a instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais.

Tutores

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de dois profissionais: o **tutor a distância e o tutor presencial**.

O **tutor a distância** atua a partir da instituição mediando o processo pedagógico junto a estudantes, geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem.

O **tutor presencial** atende os alunos nos pólos, em horários pré- estabelecidos. Deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em

laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os alunos quanto com a equipe pedagógica do curso.

Cabe ressaltar que as funções atribuídas a tutores a distância e a tutores presenciais são intercambiáveis em um modelo de educação a distância que privilegie forte mobilidade espacial de seu corpo de tutores.

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores. Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões:

- capacitação no domínio específico do conteúdo;
- capacitação em mídias de comunicação; e
- capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria.

Por fim, o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica alunos/tutor capaz de permitir uma real interação no processo de aprendizagem.

O corpo técnico-administrativo

O **corpo técnico-administrativo** tem por função oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados, atuando na sede da instituição junto à equipe docente responsável pela gestão do curso e nos pólos descentralizados de apoio presencial. As atividades desempenhadas por esses

profissionais envolvem duas dimensões principais: a administrativa e a tecnológica.

Na área tecnológica, os profissionais devem atuar nos pólos de apoio presencial em atividades de suporte técnico para laboratórios e bibliotecas, como também nos serviços de manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos tecnológicos, enquanto que a atuação destes profissionais, nas salas de coordenação dos cursos ou nos centros de educação a distância das instituições, tem como principais atribuições o auxílio no planejamento do curso, o apoio aos professores conteudistas na produção de materiais didáticos em diversas mídias, bem como a responsabilidade pelo suporte e desenvolvimento dos sistemas de informática.

No que tange à dimensão administrativa, a equipe deve atuar em funções de secretaria acadêmica, no registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos alunos, envolvendo o cumprimento de prazos e exigências legais em todas as instâncias acadêmicas; bem como no apoio ao corpo docente e de tutores nas atividades presenciais e a distância, distribuição e recebimento de material didático, atendimento a alunos usuários de laboratórios e bibliotecas, entre outros.

Entre os profissionais do corpo técnico-administrativo, destaca-se o **coordenador do pólo de apoio presencial** como o principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem na unidade. Este coordenador necessita conhecer os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em sua unidade, atentando para os calendários, especialmente no que se refere às atividades de tutoria presencial, zelando para que os equipamentos a serem utilizados estejam disponíveis e em condições de perfeito uso, enfim prezar para que toda a infra-estrutura esteja preparada para a viabilização das atividades.

Outra importante atribuição do coordenador do pólo é a supervisão do trabalho desenvolvido na secretaria da unidade, providenciando para que o registro dos alunos e todas as demais ocorrências, tais como notas, disciplinas ou

módulos cursados, freqüências, transferências, sejam feitas de forma organizada e em tempo hábil. Portanto, para o exercício de suas funções, o coordenador do pólo deve possuir prévia experiência acadêmica e administrativa e ser graduado.

(VI) Infra-estrutura de apoio

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige a montagem de infra-estrutura material proporcional ao número de alunos, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição.

A infra-estrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, vídeo- cassetes, áudio-cassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou *stand alone* e outros, dependendo da proposta do curso.

Deve-se atentar ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas, etc.) para prover suporte a alunos, tutores e professores.

Em geral, a infra-estrutura física das instituições que oferecem cursos a distância é composta de duas instalações básicas, a saber:

- coordenação acadêmico-operacional nas instituições, e
- pólos de apoio presencial.

Coordenação acadêmico-operacional nas instituições,

A despeito da diversidade de modelos de educação a distância adotados, é indispensável a existência, nas instituições, de infra-estrutura que centralize os trabalhos de gestão acadêmico-operacional dos cursos ofertados. Estes espaços nas instituições podem se configurar em estruturas mais gerais como centros ou

secretarias de educação a distância ou em estruturas mais localizadas, especialmente salas de coordenação acadêmica e de tutoria dos cursos e salas de coordenação operacional.

Estas unidades de suporte ao planejamento, produção e gestão dos cursos a distância, em vista de garantir o padrão de qualidade, necessitam de uma infra-estrutura básica composta minimamente por secretaria acadêmica, salas de coordenação acadêmico-operacional do curso, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores, sala de videoconferência (opcional).

Além disso, como unidades responsáveis por garantir as ações e as políticas da educação a distância, devem, portanto, promover ensino, pesquisa e extensão.

Entre os profissionais com presença obrigatória nestas unidades, tem destaque: o coordenador de curso, o coordenador do corpo de tutores, os professores coordenadores de disciplina, tutores a distância, auxiliares de secretaria, profissionais das diferentes tecnologias, conforme proposta do curso.

Pólo de Apoio Presencial

Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “*o pólo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância*” (grifo nosso). Desse modo, nessas unidades serão realizadas atividades presenciais previstas em Lei, tais como avaliações dos alunos, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso, estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente - além de orientação aos alunos pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras.

Essa unidade, portanto, desempenha papel de grande importância para o sistema de educação a distância. Sua instalação auxilia o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de referência fundamental para o aluno. Os pólos

devem possuir horários de atendimento diversificados, principalmente para incluir estudantes trabalhadores, com horário disponível reduzido e devem funcionar durante todos os dias da semana, nos três turnos, incluindo o sábado.

Deve-se ressaltar que, por meio da implantação dos pólos, as instituições de ensino poderão viabilizar a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação no País. Assim, a escolha da localização dos mesmos e sua estruturação devem respeitar as peculiaridades de cada região e localidade, bem como as particularidades dos cursos ofertados e suas respectivas áreas de conhecimento. Essa escolha criteriosa deve considerar a vinculação entre os cursos ofertados e as demandas locais, em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural da região.

Assim, os pólos de apoio presencial devem contar com estruturas essenciais, cuja finalidade é assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados por meio da disponibilização aos alunos de material para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas e experimentos, em função da área de conhecimento abrangida pelos cursos. Desse modo, torna-se fundamental a disponibilidade de biblioteca, laboratório de informática com acesso a Internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais, cujas características estão descritas a seguir.

As **bibliotecas** dos pólos devem possuir acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas ministradas nos cursos ofertados. Seguindo a concepção de amplitude de meios de comunicação e informação da educação a distância, o material oferecido na biblioteca deve ser disponibilizado em diferentes mídias. É importante, também, que a biblioteca esteja informatizada, permitindo que sejam realizadas consultas *on-line*, solicitação virtual de empréstimos dos livros, entre outras atividades de pesquisa que facilitem o acesso ao conhecimento. Além disso, a biblioteca deve dispor em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo.

O **laboratório de informática**, que pode ser composto de mais de uma unidade, desempenha papel primordial nos cursos a distância, e precisa estar

equipado de forma que permita, com auxílio de uma ambiente virtual de aprendizagem projetado para o curso, a interação do estudante com colegas, docentes, coordenador de curso e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo do curso. Além de *locus* para a realização de tutorias presenciais, o laboratório deve ser de livre acesso, para permitir que os estudantes possam consultar a Internet, realizar trabalhos, enfim ser um espaço de promoção de inclusão digital.

Portanto, para que isso ocorra, é necessária compatibilidade entre a quantidade de equipamentos e o número de alunos atendidos. Essa relação será determinada pela instituição de ensino, respeitando as particularidades do curso e do local do pólo, com vistas a garantia de padrões de qualidade no acesso aos equipamentos.

Um laboratório de informática no pólo de apoio presencial deve possuir, minimamente, recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga. Também é requisito importante que esse laboratório possua refrigeração e iluminação apropriadas, bem como estar equipado conforme as especificidades dos cursos que atenderá.

Imprescindível também são os espaços físicos destinados a abrigar a **Secretaria do Pólo e as Salas de Tutoria**. A secretaria deve concentrar toda a logística de administração acadêmica e operacional do pólo, enquanto que os espaços para a tutoria devem contar com pequenas salas para atendimento de pequenos grupos e salas mais amplas para grandes grupos.

Por outro lado, diversas áreas do conhecimento científico são fortemente baseadas em atividades experimentais. Para cursos dessas áreas, as experiências laboratoriais configuram-se como essenciais para a garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as instituições de ensino que venham a ministrar cursos dessa natureza deverão possuir **laboratórios de ensino** nos pólos de apoio presencial. Os insumos para as

atividades nos laboratórios de ensino deverão ser especificados de forma clara no projeto do curso.

Para a instalação de pólos, dois outros requisitos necessitam de ser atendidos. O primeiro diz respeito às condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com deficiências, ou seja, deve-se atentar para um projeto arquitetônico e pedagógico que garanta acesso, ingresso e permanência dessas pessoas, acompanhadas de ajudantes ou animais que eventualmente lhe servem de apoio, em todos os ambientes de uso coletivo.

O outro requisito refere-se à existência de um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. Para a realização desses serviços, o pólo deve contar com técnicos em informática e técnicos para os laboratórios de ensino específicos (quando couber) e , quando for necessário, contratar pessoal capacitado para manutenção e conservação do acervo bibliográfico, dos equipamentos e das instalações físicas do local.

O pólo de apoio presencial, sendo uma unidade para atendimento aos alunos, e local das atividades presenciais, além da estrutura física adequada, deve contar com uma equipe capacitada para atender os alunos em suas necessidades. A composição desta equipe dependerá da natureza e dos projetos pedagógicos dos cursos, sendo, no mínimo, composta pelo coordenador do pólo, os tutores presenciais, técnicos de laboratório de ensino (quando for o caso), técnicos para laboratório de informática, bibliotecário, pessoal de secretaria.

Finalmente, vale destacar que o estabelecimento de parcerias, convênios e acordos entre instituições, com vistas à oferta de cursos a distância e estruturação de pólos de apoio presencial, somente será possível se estiver de acordo com o que dispõe o Artigo 26 do Decreto 5.622/2005.

(VII) Gestão acadêmico-administrativa

A gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental

importância que o aluno de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao aluno, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para o do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc.

Em particular, a logística que envolve um projeto de educação a distância - os processos de tutoria, produção e distribuição de material didático, acompanhamento e avaliação do estudante - precisam ser rigorosamente gerenciados e supervisionados, sob pena de desestimular o aluno levando-o ao abandono do curso, ou de não permitir devidamente os registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem.

Por envolver um conjunto de processos integrados, a gestão de um sistema de educação a distância em nível superior é complexa. É usual no meio de educação a distância a imagem de que o processo de ensino-aprendizagem a distância envolve os vários elos de uma corrente que compõe o "sistema" e de que a robustez do processo, como um todo, está relacionada com o elo mais frágil desta corrente.

A Instituição deve **explicitar seu referencial de qualidade em seu processo de gestão**, apresentando em seu projeto de sistema de educação a distância, o atendimento, em particular, a serviços básicos como:

- a) um sistema de administração e controle do processo de tutoria especificando, quando for o caso, os procedimentos logísticos relacionados com os momentos presenciais e a distância;
- b) um sistema (logística) de controle da produção e distribuição de material didático;
- c) um sistema de avaliação de aprendizagem, especificando a logística adotada para esta atividade.
- d) bancos de dados do sistema como um todo, contendo em particular: cadastro de alunos, professores coordenadores, tutores, etc;
- f) cadastro de equipamentos e facilidades educacionais do sistema;

- g) sistema de gestão dos atos acadêmicos tais como: inscrição e trancamento de disciplinas e matrícula;
- i) registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo aluno, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais;
- j) um sistema que permita ao professor ter autonomia para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo, e que isso possa ser feito de maneira amigável e rápida, com liberdade e flexibilidade.

(VIII) Sustentabilidade Financeira

A educação superior a distância de qualidade envolve uma série de investimentos iniciais elevados, para a produção de material didático, no treinamento e capacitação das equipes multidisciplinares, na implantação de pólos de apoio presencial e na disponibilização dos demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação a distância.

Inicialmente, não há uma adequada relação custo/benefício, só sendo viável levando-se em consideração a amortização do investimento inicial em médio prazo. No entanto, para alguns analistas, um projeto acompanhado e avaliado permanentemente combinado com os avanços tecnológicos faz com que um curso a distância esteja sempre em processo de aperfeiçoamento, o que mantém elevado o investimento nos projetos.

Para garantir a continuidade de médio prazo inerente a um curso superior, em especial de graduação, a instituição deve montar a planilha de custos do projeto, como um todo, em consonância com o projeto político-pedagógico e a previsão de seus recursos, mostrando em particular os seguintes elementos:

a) Investimento (de curto e médio prazo)

- produção de material didático (professores, equipe multidisciplinar, equipamentos, etc);
- implantação do sistema de gestão;

- equipamentos de comunicação, gestão, laboratórios, etc;
- implantação dos pólos descentralizados de apoio presencial e centro de educação a distância ou salas de tutoria e de coordenação acadêmico- operacional nas instituições.

b) Custeio:

- equipe docente: coordenador do curso, coordenadores de disciplinas, coordenador de tutoria e professores responsáveis pelo conteúdo;
- equipe de tutores presenciais e tutores a distância;
- equipe multidisciplinar;
- equipe de gestão do sistema;
- recursos de comunicação;
- distribuição de material didático;
- sistema de avaliação.

Como parte desse item, a instituição deve apresentar uma planilha de oferta de vagas, especificando claramente a evolução da oferta ao longo do tempo. O número de alunos para cada curso deve apresentar-se em completa consistência com o projeto político-pedagógico, os meios que estarão disponibilizados pela instituição, o quadro de professores, de tutores e da equipe técnico-administrativa, que irão trabalhar no atendimento aos alunos, o investimento e custeio a serem feitos e outros aspectos indicados nesse documento.

ANEXO C: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS, LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS LITERATURAS DA UNEB A DISTÂNCIA – ANEXO EM ARQUIVO SEPARADO.