

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE - MESTRADO PROFISSIONAL**

**GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
ABORDAGENS E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA ATUAR NA EAD**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cíntia Soares Cocco

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
ABORDAGENS E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA ATUAR NA EAD**

Cíntia Soares Cocco

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede, Área de Concentração em Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Pavão Siluk

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE - MESTRADO PROFISSIONAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
ABORDAGENS E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA ATUAR NA EAD**

elaborada por

Cíntia Soares Cocco

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Pavão Siluk _____

(Presidente/Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Carla Cristiane Costa _____

Membro/ Instituto Federal Farroupilha

Prof^a. Dr^a. Maria Medianeira Padoin _____

Membro/ UFSM

Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria Oliveira Pavão _____

Suplente/ UFSM

Santa Maria, 22 de julho de 2015.

DEDICATÓRIA

À minha querida filha Bianca, por compartilhar desse sonho com carinho e ajuda; bebê que estou gerando com muito amor.

Ao meu esposo Leandro pelo carinho, incentivo e compreensão.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, prof^a Dr^a. Ana Cláudia Pavão Siluk, pelas inestimáveis contribuições nos diferentes momentos deste trabalho, pelo acolhimento, generosidade e parceria constante.

À Banca Examinadora desta dissertação, pelas contribuições.

À Direção do Centro de Educação da UFSM, por acreditar e viabilizar essa proposta de Mestrado Profissional.

À Coordenação do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede pelo aconchego e incentivo nos momentos mais difíceis.

À Angelita, Secretária do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, pela gentileza e cuidado com que nos acompanhou durante esse período.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, pela oportunidade de estudo e aprendizagem.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede por acreditarem junto comigo que é possível um novo caminho rumo a uma educação de qualidade.

Aos coordenadores entrevistados, pela generosidade em dedicar um espaço do pouco tempo que têm, fornecendo informações preciosas para a realização da pesquisa.

Muito obrigada!

RESUMO

GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ABORDAGENS E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA ATUAR NA EAD

AUTORA: CINTIA SOARES COCCO

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ANA CLÁUDIA PAVÃO SILUK

Local e Data da Defesa de Dissertação: Santa Maria, 22 de julho de 2015.

A presente pesquisa insere-se na linha de Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede – MPTER. Nesses passos iniciais encontra-se um desejo de promover reflexões sobre o contexto do ensino de línguas a distância no Brasil e sobre a formação crítica de professores para atuar na modalidade a distância. A metodologia empregada na pesquisa foi de caráter descritivo-exploratório e de cunho qualitativo. Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada utilizando-se as etapas da análise de conteúdo, propostas por Bardin (2011). Três categorias principais foram evidenciadas com base nos estudos propostos por Behar (2009): aspectos organizacionais, aspectos pedagógicos e aspectos tecnológicos. O objetivo deste estudo foi estabelecer a partir da experiência de coordenadores encaminhamentos relevantes para o desenvolvimento de um processo de gestão pedagógica para cursos de línguas a distância. Os resultados revelaram que mesmo diante da expansão da educação a distância no ensino superior, na área das Letras, a democratização ainda é lenta e prematura no Brasil. Diante disso, acredita-se que um dos motivos para a pouca oferta de cursos de língua a distância está no fato de que essa modalidade de ensino exige formas diferentes e inovadoras de se fazer educação, bem como exige profissionais capacitados que saibam não apenas lidar com as tecnologias, mas que tenham formação para atuar na educação a distância. Dessa forma, compreende-se que a formação de professores de línguas precisa estar pautada na emancipação e na consciência crítica das universidades em construir um currículo comum para os cursos de línguas, pois os futuros professores precisam transitar em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Palavras-chave: Formação; Gestão; Educação a Distância.

ABSTRACT

EDUCATIONAL MANAGEMENT IN DISTANCE EDUCATION: APPROACHES AND CONTRIBUTIONS IN LANGUAGE TEACHER TRAINING TO ACT IN EAD

Author: Cíntia Soares Cocco

Advisor: Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Pavão Siluk

Local and date: Santa Maria, July 22th, 2015

This research is part of the line of Educational Technology Management Network of the Graduate Programme Professional Masters in Educational Technology Network - MPTER. These initial steps is a desire to promote reflections on the distance language teaching context in Brazil and the critical training of teachers to work in the distance. The methodology used in the study was descriptive and exploratory and qualitative nature. Data were collected through semi-structured interviews using the steps of content analysis proposed by Bardin (2011). Three categories were found based on studies proposed by Behar (2009): organizational, pedagogical and technological aspects. The objective of this study was to establish from the relevant referrals coordinators experience for the development of a pedagogical management process for distance language courses. The results showed that even with the expansion of distance education in higher education in the area of Letters, democratization is still slow and premature in Brazil. Therefore, it is believed that one reason for the short supply of language learning courses is the fact that this type of education requires different and innovative ways of doing education, and requires trained professionals who know not only deal with technologies, but have training to work in distance education. Thus, it is understood that the training of language teachers need to be guided by the emancipation and critical consciousness of universities in building a common curriculum for language courses, as future teachers need to carry over into different levels and types of education.

Keywords: Training; Management; Distance Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo do Processo de Elaboração de Sistemas de Instrução (ISD)...	37
Figura 2: Papeis e Ações do Coordenador Pedagógico em um Curso de Língua a Distância	63
Figura 3: <i>Design</i> do Processo de Gestão Pedagógica para Cursos de Línguas a Distância	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Formação específica para atuar na EaD.....	57
Gráfico 2: Participação em cursos de capacitação para a gestão da EaD.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atores na Instituição.....	40
Quadro 2: Atores nos Polos de Apoio Presencial	40
Quadro 3: Modelo Pedagógico em Educação a Distância.....	65
Quadro 4: Processos de Gestão Pedagógica para Cursos de Línguas a Distância	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cursos de Graduação nas Universidades Federais - Dados de 2013.....	24
Tabela 2: Mapeamento das Universidades Federais do Brasil que ofertam Cursos de Línguas na Modalidade a Distância.....	26
Tabela 3: Atitudes e Etapas Envolvidas no Processo de Gestão.....	42

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LE - Línguas Estrangeiras

EaD - Educação a Distância

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

MEC - Ministério da Educação

MPTER – Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede

MDD - Materiais didáticos digitais

UAB - Universidade Aberta do Brasil

AVAs – Ambientes virtuais de aprendizagem

CEPI - Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio a distância

IES - Instituições de Ensino Superior

ISD - Elaboração de Sistemas de Instrução (Instructional Systems Design)

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Formulário da entrevista <i>online</i> semiestruturada aplicada aos coordenadores dos cursos de línguas a distância	82
---	----

SUMÁRIO

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	15
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
1.1 Descrição do contexto brasileiro sobre formação de professores de línguas .	21
1.2 Mapeamento das Universidades Federais do Brasil que ofertam Cursos de Graduação em Línguas na Modalidade a Distância.....	24
1.3 Formação de professores de línguas para a/na modalidade a distância	28
1.4 Gestão para o ensino de línguas na modalidade a distância	31
1.4.1 Descrição de concepções sobre gestão em EaD	34
1.4.2 Propostas de gestão em EaD	35
1.4.3 Propostas de gestão em EaD na UAB.....	39
1.5 Estratégias e diretrizes para a gestão de cursos de línguas a distância	42
1.5.1 Tecnologias para a gestão de cursos a distância	44
2 CAMINHOS PERCORRIDOS	47
2.1 Contexto da pesquisa	47
2.2 Procedimento e técnica.....	48
2.3 Participantes da pesquisa	48
2.4 Instrumentos de coleta de dados	48
2.5 Análise dos dados.....	49
3 DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	51
3.1 Categorias de análise	51
3.1.1 Aspectos organizacionais.....	52
3.1.2 Aspectos pedagógicos	57
3.1.3 Aspectos tecnológicos	60
3.2 Proposta de processo de gestão pedagógica	63
4 TECENDO CONSIDERAÇÕES	70
4.1 Contribuições do estudo	71
4.2 Limitações da pesquisa e perspectivas de trabalhos futuros	72
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES	81

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Nos últimos anos, a temática sobre formação de professores para o contexto digital tem sido núcleo de investigação em diferentes áreas educacionais. Na área de Línguas Estrangeiras (LE), pesquisadores têm discutido a necessidade de formar professores autônomos com capacidade para refletir sobre sua prática, tomar decisões e de serem críticos quanto à realidade que os cerca (CELANI, 2010; LIBERALI, 2010; STURM, 2011; PESSOA, 2011).

Entretanto, formar professores com atitudes reflexivas requer também formar profissionais capazes de se desenvolver através da sua própria atuação. Nessa perspectiva, são relevantes os processos de formação aos professores que atuam na educação a distância (EaD), com o objetivo de possibilitar – lhes a reflexão sobre sua prática e construir novas alternativas de trabalho coerentes com os processos de mudanças implementados, como é a modalidade da educação a distância.

De acordo com Belloni (2010), uma das questões centrais na prática de ensino em EaD, e, talvez, a mais polêmica, refere-se ao papel de atuação do professor nessa modalidade de ensino, chamando-o a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente na maioria das vezes preparado (BELLONI, 2010, p. 79). Por outro lado, não se pode ficar indiferente a uma nova demanda de atuação pedagógica, visto que como já ressaltou Moran (2011), em poucos anos dificilmente teremos um curso totalmente presencial. Para o autor, caminhamos para novos contextos de ensino e de aprendizagem, contextos híbridos que impulsionam a necessidade de mudanças na formação dos professores e, em especial, daqueles que atuarão no ensino a distância.

Com isso, percebe-se que é preciso formar um professor que conheça novas estratégias de ensino e de aprendizagem para atuar em tal contexto, haja vista que é necessário estar preparado para exercer sua profissão com pedagogias diferenciadas, as quais exigem múltiplas competências para desempenhar as funções que a prática de ensino na atualidade nos exige (BELLONI, 2010, p. 79).

No entanto, embora tais discussões já preocupem pesquisadores de diferentes áreas do saber, percebe-se que pouco ainda se discute sobre os processos formativos de professores de línguas, principalmente, para atuar na modalidade a distância. Nota-se que há uma conscientização da importância do professor trabalhar virtualmente, mas ainda se investe pouco na formação desse

profissional para sua atuação no contexto virtual. Observa-se, também, que há mais preocupação sobre o que usar de tecnologias na sala de aula do que de identificar estratégias de gestão que poderão auxiliar o professor a promover o ensino da língua com qualidade no contexto digital. No caso específico de LE a distância, muitos desafios precisam ser superados, especialmente com relação a como promover, por exemplo, a habilidade de oralidade, quando ainda temos redes e conexões tão precárias nas universidades.

Segundo Kipnis (2009 apud COCCO; REIS, 2014, p. 106), na década de 90, as Universidades Brasileiras começaram a despertar para a Educação a Distância com a disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e sua aplicação no processo educacional. No entanto, no caso de ensino de línguas e tecnologias, foi somente no início dos anos 2000 que começaram a surgir algumas experiências isoladas, direcionadas para a formação de professores no contexto digital (REIS, 2010). Entretanto, podemos considerar que embora convivamos há mais de 20 anos com a educação a distância tecnológica no contexto brasileiro, a EaD no ensino de línguas ainda é um objeto de estudo para os educadores envolvidos nessa área.

Hall e Knox (2009, apud SALAMÃO, 2012, p. 4) afirmam que não há, até agora, uma ampla revisão de pesquisas conduzidas a respeito do uso de tecnologias para a formação de professores de línguas. Segundo os autores, recentemente tem-se desenvolvido uma forte relação entre educação a distância e formação do professor, e pesquisas mostram que há programas de formação de professores a distância em quase todos os lugares do mundo, mas que as opções são ainda limitadas, quando referem-se à formação para atuar em EaD.

Contudo, a educação a distância vem sendo disseminada pelo Brasil, cabendo aos pesquisadores investigações mais situadas sobre essa modalidade de ensino. No banco de dissertações e teses da Capes, a busca de trabalhos, por meio da expressão “formação de professores de línguas na modalidade a distância” anuncia três registros sobre o assunto. Os temas nessas pesquisas abordam: Comunidades Virtuais na Formação de Professores de Espanhol a Distância (FIALHO, 2011); Avaliação da Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Contexto Online (FURTOSO, 2011); A Construção da Identidade Profissional de Alunos de um Curso de Letras com Habilitação em Espanhol (BOHNEN, 2011). Em relação ao uso da expressão “processos de gestão de cursos línguas na modalidade a distância”

não se anuncia nenhum registro de teses e dissertações nessa temática. Os registros recorrentes nessa base de dados são no uso da expressão mais geral “gestão de cursos na modalidade a distância”, totalizando cinco registros, sendo que nenhum deles se reporta a área de línguas. Os temas abordados nesses estudos são: Gestão na EaD: A Contribuição do Curso Piloto de Administração a Distância da UNEB (ROCHA, 2011); Gestão do Desenvolvimento de Curso a Distância: Investigação sobre a Própria Prática (RUBIM, 2011); Gestão dos Cursos Superiores a Distância: Um Estudo de Caso na Universidade Federal de Mato Grosso (VÊNERE, 2012); O Modelo de Gestão do Curso de Licenciatura em Física a Distância pela Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Goiás no Pólo de Apoio Presencial em Goianésia-Go na Visão de seus Gestores (ELIAS, 2011); e, Desafios na gestão de cursos EaD: um estudo de caso nos cursos de administração a distância da UFSC (JUNIOR, 2012).

Nesse sentido, a crescente demanda da educação a distância no ensino superior constitui um histórico importante para investigações e análises das experiências já realizadas no Brasil. Entretanto, pesquisas devem ser pensadas e aprofundadas nessa modalidade de ensino que incorpora vários desafios no contexto de formação de professores de línguas e na gestão de cursos a distância, já que esta é uma realidade nova que precisa ser investigada.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC), é de suma importância o processo de gestão para o desenvolvimento de um bom sistema de educação a distância (Brasil, 2007). Portanto, é preciso que as instituições repensem o planejamento de seus cursos EaD, valendo-se do suporte pedagógico de gestão para adequá-los às mudanças exigidas pelas demandas educacionais, ou seja, as universidades precisam conceber que a formação dos professores para atuar na modalidade a distância precisa acompanhar as transformações que acontecem na sociedade contemporânea.

As instituições que atuam na EaD terão relevância quando apresentarem modelos mais eficientes, atraentes e adaptados aos alunos de hoje; quando superarem os modelos conteudistas predominantes, que tudo é previsto antes e é aplicado de uma forma igual para todos, ao mesmo tempo, de forma convencional (MORAN, 2011, p. 2).

Para Duarte (2011, p. 31), a organização e o planejamento de um curso a distância envolvem profissionais com diferentes formações, no sentido de atender a todas as necessidades do processo, desde pensar o conteúdo do curso, o perfil do profissional que se quer formar, a pesquisa de mercado que justifica o oferecimento do curso, até a adequação das tecnologias para elaboração de materiais e disponibilização de conteúdos.

Diante dessa perspectiva, o autor diz que é fundamental os gestores, professores e equipe envolvida avaliarem os materiais que serão produzidos especialmente para um curso EaD, adaptados ou atualizados a partir de materiais já existentes. Ao se propor materiais didáticos para a modalidade a distância, o autor ressalta que a experiência com cursos presenciais não habilita, técnica e pedagogicamente o professor a produzir materiais didáticos adequados e de qualidade para a EaD. Mill (2012) corrobora dizendo que embora a docência presencial seja base também para a docência virtual, ela não comporta todos os aspectos dos saberes necessários para a docência virtual.

Nesse sentido, são necessárias mudanças na formação inicial que o futuro professor estava tendo, para que eles comecem a considerar a inserção de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem no atual cenário educacional. Para isso, é preciso que professores sejam formados para atuar no contexto da modalidade a distância, ofertando “um ensino mais sintonizado com as culturas das novas gerações e com as demandas da sociedade” (BELLONI, 2010, p.246).

Nessa perspectiva, entende-se que formadores devem criar espaços para que esses futuros professores examinem suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, desenvolvendo entendimentos de si mesmos como profissionais com ideais de transformação.

Em vista desse contexto, busca-se responder o seguinte problema de pesquisa: Quais estratégias e ações o coordenador pedagógico precisa adotar para desenvolver um processo de gestão para um curso de língua a distância?

A elaboração da questão de pesquisa se deu, primeiramente, pelo conhecimento dos pressupostos teóricos estudados, bem como pelo interesse de construir um suporte pedagógico de gestão, necessário para a formação inicial de futuros professores de língua que desejam atuar na modalidade a distância.

Em busca de resposta para a questão norteadora, traçaram-se os objetivos de pesquisa.

Objetivo Geral: Propor um processo de gestão pedagógica para cursos de línguas a distância.

Objetivos Específicos:

- a) Mapear as universidades federais que ofertam cursos de línguas na modalidade a distância no Brasil;
- b) Conhecer o contexto de gestão de cursos de línguas a distância para aprender a partir das experiências efetivas;
- c) Desenvolver um processo de gestão pedagógica que possa contribuir com a formação inicial de professores de línguas para atuar na modalidade a distância.

No intuito de contribuir com os objetivos acima citados, vê-se a necessidade de compreender o significado da palavra processo. De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), processo é uma palavra com origem no latim *procedere*, que significa **método, sistema, maneira de agir ou conjunto de medidas tomadas para atingir algum objetivo**. Relativamente à sua etimologia, processo é uma palavra relacionada com percurso, e significa "avançar" ou "caminhar para a frente".

Entende-se por processo de gestão pedagógica o conjunto de ações e meios para assegurar o planejamento, a organização, o acompanhamento e a avaliação do curso a distância. Tendo em vista essas diretrizes, a proposta de gestão (produto final desta dissertação), ancora-se em princípios de um ensino colaborativo, pressupõem uma organização conjunta que envolve o desenvolvimento de ações, e, sobretudo, contribui para a formação de professores de línguas, em formação inicial, para atuar na educação a distância. Para isso, um dos objetivos do processo de gestão foi identificar as estratégias para a criação, desenvolvimento, implementação e avaliação do curso, procurando garantir que as essas etapas sejam executadas da melhor maneira possível.

A metodologia utilizada neste estudo se deu por meio de uma pesquisa descritivo-exploratória e de cunho qualitativo. A análise dos dados foi realizada mediante o conjunto de técnicas de análise de conteúdo organizado por Bardin (2011). Os procedimentos escolhidos justificam-se pelas intenções de analisar

métodos de gestão desencadeados em cursos de línguas na modalidade a distância, com ênfase na gestão pedagógica, bem como para propor um processo de gestão pedagógica para cursos de línguas a distância, visando contribuir com pesquisas futuras, pois busca desenvolver uma metodologia inovadora que carece de pesquisa e de sistematização em diferentes áreas educacionais. Portanto, essa experiência constitui-se de um duplo desafio, pois visa contribuir para a discussão da educação a distância e sua gestão, bem como para a formação de professores para atuar na EaD.

Neste estudo, procura-se contribuições de autores que convidam a pensar um ensino de língua diferenciado, alertando também para a necessidade dos formadores estarem conscientes dessas novas tendências que levarão a rupturas de modelos pré-definidos do que se ensina, como se ensina e de quem aprende.

Dessa forma, a organização geral dessa dissertação está disposta em quatro capítulos. O primeiro aborda as temáticas que fundamentam essa pesquisa: 1.1 Descrição do contexto brasileiro sobre formação de professores de línguas; 1.2 Mapeamento das Universidades Federais do Brasil que ofertam Cursos de Graduação em Línguas na Modalidade a Distância, 1.3 Formação de professores de línguas para a/na modalidade a distância; 1.4 Gestão para o ensino de línguas na modalidade a distância; 1.4.1 Descrição de concepções sobre gestão em EaD; 1.4.2 Propostas de gestão em EaD; 1.4.3 Propostas de gestão em EaD na UAB; 1.5 Estratégias e diretrizes para a gestão de cursos de línguas a distância e 1.5.1 Tecnologias para a gestão de cursos a distância. O segundo capítulo delinea a metodologia e o contexto de realização da pesquisa, além dos procedimentos para a análise. O terceiro capítulo trata da análise e discussão dos dados, onde a resposta para a questão de pesquisa é discutida. O quarto capítulo apresenta as considerações finais do trabalho e, por fim, encerra-se com as referências e apêndices do referido estudo.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O objetivo deste capítulo é discutir os pressupostos teóricos sobre a formação de professores de línguas no contexto presencial e a distância, buscando evidenciar experiências de gestão pedagógica para a EaD no Brasil, bem como apresentar o mapeamento das Universidades Federais que ofertam Cursos de Graduação em Línguas na Modalidade a Distância.

1.1 Descrição do contexto brasileiro sobre formação de professores de línguas

Ao fazer a revisão da literatura sobre a formação de professores, nota-se que a formação continuada tem sido enfatizada com maior preocupação em relação à formação inicial desses profissionais (BANDEIRA, 2013). Mas, afinal, o que entendemos por formação? Que conceito podemos construir e reconstruir a respeito desse tema?

De acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2010), o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. Para Veiga e Viana (2010), a formação docente diz respeito ao movimento de formar (dar forma), de constituir o professor de torná-lo profissional, dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão. Essa constituição docente liga-se a ideia de “inacabamento; tem início e nunca tem fim”. É inconcluso (...) (VEIGA; VIANA 2010. p. 26).

Devechi e Trevisan (2011) preocupados com a questão das abordagens de formação de professores indicam a necessidade de regras de formação mais claras para atender as demandas da sociedade, que está cada vez mais diversificada e complexa. De acordo com os autores, no Brasil, os investimentos em formação de professores ocorreram de formas distintas atendendo primeiro às necessidades de escolarização da educação sem prévio planejamento. De acordo com essa afirmação, isto nos leva a crer, que o cenário predominante na área de formação de professores é pessimista e exige atenção, cuidados e medidas que ocupem lugar de destaque nas políticas educacionais, bem como na literatura nacional e internacional.

Ao que se refere à formação de professores, Telles (2009, p. 15) considera a grande maioria desses profissionais como “desinformada e pedagógica e

intelectualmente incompetente para desenvolver seu trabalho das salas de aula do país”. Igualmente relacionado à formação de professores de línguas estrangeiras esse clima não é diferente, pois de acordo com o autor, “a área de formação de professores de línguas está carente de uma pedagogia que inspire positividade e de uma visão do professor enquanto ser pensante” (TELLES, 2009, p. 15).

Observando as deficiências apresentadas em cursos de formação de professores, bem como a ausência de projetos a médio e longo prazos que deveriam ser oferecidos pelas universidades a professores de língua estrangeira, Vieira-Abrahão (2010), em um de seus inúmeros trabalhos acerca da formação de professores, apresentou uma proposta que objetivava envolver os professores de inglês em uma pesquisa-ação, com o fim de promover o crescimento profissional por meio da reflexão crítica sobre seus modos de agir, bem como atualização teórica. Assim, o autor acredita no desenvolvimento da autonomia e emancipação do profissional, bem como, na inserção do profissional pré-serviço em situações reais do cotidiano escolar para que ao enfrentar tais situações este já esteja equipado com recursos práticos e teóricos.

A partir desse contexto, cabe salientar que as grandes lacunas formativas dos cursos de línguas vão além dos conteúdos próprios, conforme afirma Fonseca e Rojas (2011),

Para a formação dos professores de língua estrangeira, a universidade deve ser o lócus onde se discute a necessidade de a escola ressignificar sua prática, de acordo com as profundas mudanças por que vem passando desde a democratização do ensino. Nas faculdades de Letras, a prática a ser vivenciada desde o início do curso de graduação, com a participação dos futuros professores nas realidades educacionais, deve proporcionar uma fundamentação concreta das reflexões teórico-metodológicas. A formação do professor de língua estrangeira deve ser considerada como um processo contínuo (FONSECA; ROJAS, 2011, p. 18).

Em vista das colocações dos autores não dá para negar que a formação inicial do professor de todas as habilidades linguísticas precisa ser reformulada. Segundo Collins (2009, p.23), o ensino de língua estrangeira tem sido uma área negligenciada na educação brasileira e o tipo de programa de formação de professores oferecido pelas universidades nem sempre colabora para melhorar a situação de isolamento em que se encontram os professores de LE, frequentemente impedidos por suas condições de trabalho de conversar com seus colegas de profissão e desenvolver trabalhos colaborativos. As longas horas de jornada de

trabalho, a preparação de aulas e correção de trabalhos e provas são exemplos de como o professor é sugado pelo tempo.

Aragão (2010) também reforça tal afirmação dizendo que o perfil do professor, no contexto presencial, envolve fatores agravantes como uma rotina altamente sobrecarregada, a começar pela carga horária, uma indisciplina fora de controle nas salas de aula, uma insatisfação salarial e uma formação que é bastante limitada (poucos professores tiveram ou tem uma formação que favoreça o seu letramento digital ou utilização adequada e relevante das tecnologias, por exemplo).

Diante dos argumentos apresentados pelos autores, acrescenta-se o fato de que os professores de línguas ainda não se integraram de fato à cibercultura e o que ocorre é um não aproveitamento, ou uma subutilização do computador e da internet. Na realidade, os professores fazem certo uso pessoal do computador e acessam a internet para comunicação por meio do e-mail e alguma navegação pela web, porém não vinculam essas atividades à prática pedagógica, ou seja, não veem as potencialidades pedagógicas das tecnologias disponíveis para os processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, essa perspectiva entende que mesmo à disposição de professores tecnologias de última geração, a formação do professor de línguas ainda não passou por uma reformulação das suas práticas educacionais a ponto de reparar a necessidade de formação de professores em relação à tecnologia, em razão das exigências atuais de formar profissionais autônomos, reflexivos e como capacidade de inovar em suas práticas pedagógicas.

Diante desse cenário em que paralelamente há necessidade de formar professores de línguas para atuar na rede de ensino presencial, capazes de inserir as tecnologias em suas práticas pedagógicas, há necessidade também de formar profissionais da área para atuar na modalidade de educação a distância, que sejam capazes de atender as demandas educacionais em tempos de pós-modernidade.

Em vista ao exposto, são necessárias educação e formação iniciais diferenciadas dos paradigmas já seguidos em outras épocas. Vê-se a necessidade de que as universidades reformulem os currículos dos cursos de línguas, abordando o ensino presencial e, de forma mais genérica métodos e modalidades de ensino mais eficazes para a formação de professores de línguas.

1.2 Mapeamento das Universidades Federais do Brasil que ofertam Cursos de Línguas na Modalidade a Distância

De acordo com dados do Censo do Ensino Superior de 2013 (Tabela 1), o número de alunos de ensino a distância nas universidades federais teve um aumento três vezes maior do que o registrado no ensino presencial, a comparação feita é desde 2007. Além disso, os dados mostram que havia em 2013, 82.768 alunos em EaD em cursos de graduação das federais (de um total de 1,009 milhão). Entre 2007 e 2013, as matrículas no ensino a distância cresceram 224%, diante de um salto de 60% das matrículas presenciais.

Tabela 1- Cursos de Graduação nas Universidades Federais - Dados de 2013

Matrículas	EaD	Presenciais
2007	25552	578536
2008	52126	600772
2009	73186	696693
2010	85788	763891
2011	87241	842606
2012	88511	885716
2013	82768	926746

Fonte: MEC (2013)¹

Entretanto, a democratização do ensino superior por meio da educação a distância é um tema polêmico, controverso e que engendra uma gama de reflexões e discussões, visto que para Santos (2011, p. 10), “a democratização não seria apenas o aumento quantitativo das vagas, mas também a diversificação dos currículos profissionais”.

Na mesma direção, Vargas (2011, p. 1) considera que “a real democratização do ensino superior é promovida a partir do momento em que a expansão agregue não apenas mais alunos, mas que se possa perceber uma maior interdependência entre suas origens sociais e seu desempenho acadêmico”. Por outro lado, Alonso (2010, p. 1320) diz que “no mote da expansão da EaD, dois temas são recorrentes: a democratização do acesso ao ensino superior e a necessidade da formação dos profissionais da educação”.

¹ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>

Nesse sentido, pode-se inferir que a democratização da educação a distância no Brasil não deve ser vista apenas como aumento do número de vagas, mas como uma possível solução para que o ensino superior oportunize as disparidades de condições sociais existentes entre as diferentes regiões do país. Sendo assim, esse mapeamento permitiu evidenciar o lento caminhar das instituições de ensino superior quanto à oferta de cursos de línguas a distância, bem como para identificar quais são as universidades federais que já ofertam cursos de línguas na modalidade a distância no Brasil.

Após o levantamento dos dados do mapeamento constatou-se que do total de 67 Universidades Federais Brasileiras, apenas 32,8% dessas instituições ofertam cursos de graduação em línguas a distância. Esse dado evidencia que, mesmo diante da expansão da EaD, na área das línguas, o processo ainda é lento e prematuro no Brasil.

Diante desse cenário, pode-se destacar um total de 37 cursos de graduação em línguas ofertados no Brasil, dentre esses: 9 cursos de Língua Espanhola, 7 cursos de Língua Inglesa, 2 cursos de Letras Português/Espanhol, 1 curso de Letras Libras, 1 curso de Letras Português/Língua Espanhola e respectivas Literaturas, 1 curso de Letras Português/Língua Inglesa e respectivas Literaturas e 16 cursos de Língua Portuguesa.

Os dados coletados neste mapeamento evidenciaram também que há uma expansão na oferta de cursos de graduação em Língua Portuguesa no Brasil quando em comparação com as outras habilidades linguísticas na área das Letras. Percebe-se que a Língua Portuguesa possui um espaço muito privilegiado na região Nordeste, totalizando 9 universidades ofertantes. Cabe ressaltar que na área das línguas estrangeiras não há uma disparidade quanto ao número de universidades ofertantes de cursos de língua inglesa e língua espanhola, na referida região. Entretanto, o que chama atenção é que a região Norte não apresenta nenhuma oferta de curso de graduação em Língua Estrangeira na modalidade a distância. Esse cenário geral é apresentado na Tabela 2.

Tabela 2- Mapeamento das Universidades Federais do Brasil que ofertam Cursos de Línguas na Modalidade a Distância

	Nome	Instituição	Região	UF	Modalidade	Form. prof.	URL
1	LETRAS ESPANHOL	UFAL	Região Nordeste	AL	LICENCIATURA	Sim	http://www.ufal.edu.br/cied
2	LETRAS ESPANHOL	UFC	Região Nordeste	CE	LICENCIATURA	Sim	http://www.virtual.ufc.br/portal/instituicao.aspx
3	LETRAS ESPANHOL	UFPE	Região Nordeste	PE	LICENCIATURA	Sim	http://www.ufpe.br/uab
4	LETRAS ESPANHOL	UFPEL	Região Sul	RS	LICENCIATURA	Sim	http://cead.ufpel.edu.br/
5	LETRAS ESPANHOL	UFS	Região Nordeste	SE	LICENCIATURA	Sim	http://www.cesad.ufs.br/
6	LETRAS ESPANHOL	UFSC	Região Sul	SC	LICENCIATURA	Sim	https://ead.ufsc.br/
7	LETRAS ESPANHOL	UFSM	Região Sul	RS	LICENCIATURA	Sim	http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/
8	LETRAS ESPANHOL	UFU	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	Sim	WWW.UFU.BR
9	LETRAS INGLES	UFAL	Região Nordeste	AL	LICENCIATURA	Sim	http://www.ufal.edu.br/cied
10	LETRAS INGLES	UFC	Região Nordeste	CE	LICENCIATURA	Sim	http://www.virtual.ufc.br/portal/instituicao.aspx
11	LETRAS INGLES	UFLA	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	Sim	http://www.ceaduab.ufla.br/
12	LETRAS INGLES	UFPI	Região Nordeste	PI	LICENCIATURA	Sim	http://www.uapi.edu.br/
13	LETRAS INGLES	UFS	Região Nordeste	SE	LICENCIATURA	Sim	http://www.cesad.ufs.br/
14	LETRAS INGLES	UFU	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	Sim	WWW.UFU.BR
15	LETRAS LIBRAS	UFPB	Região Nordeste	PB	LICENCIATURA	Sim	http://portal.virtual.ufpb.br/word press/
16	LETRAS LINGUA ESPANHOLA	UFPB	Região Nordeste	PB	LICENCIATURA	Sim	http://portal.virtual.ufpb.br/word press/
17	LETRAS LINGUA INGLESA	UFPB	Região Nordeste	PB	LICENCIATURA	Sim	http://portal.virtual.ufpb.br/word press/
18	LETRAS LINGUA PORTUGUESA, LINGUA ESPANHOLA E RESPECTIVAS LITERATURAS	UFMT	Região Centro-Oeste	MT	LICENCIATURA	Sim	http://www.uab. ufmt.br/principal
19	LETRAS LINGUA PORTUGUESA, LINGUA INGLESA E RESPECTIVAS LITERATURAS	UFMT	Região Centro-Oeste	MT	LICENCIATURA	Sim	http://www.uab. ufmt.br/principal

20	LETRAS PORTUGUES	UFAL	Região Nordeste	AL	LICENCIATURA	Sim	http://www.ufal.edu.br/cied
21	LETRAS PORTUGUES	UFC	Região Nordeste	CE	LICENCIATURA	Sim	http://www.virtual.ufc.br/portal/instituicao.aspx
22	LETRAS PORTUGUES	UFF	Região Sudeste	RJ	LICENCIATURA	Sim	http://www.cead.uff.br/
23	LETRAS PORTUGUES	UFLA	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA	Sim	http://www.ceaduab.ufla.br/
24	LETRAS PORTUGUES	UFMA	Região Nordeste	MA	LICENCIATURA	Sim	www.nead.ufma.com.br
25	LETRAS PORTUGUES	UFPA	Região Norte	PA	LICENCIATURA	Sim	http://www.aedi.ufpa.br/
26	LETRAS PORTUGUES	UFPB	Região Nordeste	PB	LICENCIATURA	Sim	http://portal.virtual.ufpb.br/word/press/
27	LETRAS PORTUGUES	UFPE	Região Nordeste	PE	LICENCIATURA	Sim	http://www.ufpe.br/uab
28	LETRAS PORTUGUES	UFPI	Região Nordeste	PI	LICENCIATURA	Sim	http://www.uapi.edu.br/
29	LETRAS PORTUGUES	UFRPE	Região Nordeste	PE	LICENCIATURA	Sim	http://www.ead.ufrpe.br/
30	LETRAS PORTUGUES	UFS	Região Nordeste	SE	LICENCIATURA	Sim	http://www.cesad.ufs.br/
31	LETRAS PORTUGUES	UFSC	Região Sul	SC	LICENCIATURA	Sim	https://ead.ufsc.br/
32	LETRAS PORTUGUES	UFMS	Região Sul	RS	LICENCIATURA	Sim	http://nte.ufms.br/moodle2_UA/B/
33	LETRAS PORTUGUES	UnB	Região Centro-Oeste	DF	LICENCIATURA	Sim	http://www.ead.unb.br/
34	LETRAS PORTUGUES	UNIR	Região Norte	RO	LICENCIATURA	Sim	http://www.processoseletivo.unir.br/index.php?pag=concursos&idtipo=3
35	LETRAS PORTUGUES	UFRN	Região Nordeste	RN	LICENCIATURA	Sim	http://www.sedi.s.ufrn.br/
36	LETRAS PORTUGUES E ESPANHOL	UFMS	Região Centro-Oeste	MS	LICENCIATURA	Sim	http://www.ead.ufms.br/portal/
37	LETRAS PORTUGUES - ESPANHOL	FURG	Região Sul	RS	LICENCIATURA	Sim	http://www.uab.furg.br/

Fonte: Elaborada pela autora, com referência na Plataforma SISUAB/Capes (2015).

Após o levantamento dos dados e do referencial teórico deste estudo, verificou-se o interesse do Ministério da Educação na democratização e ampliação da educação a distância no ensino superior. Também foi possível verificar que essa expansão tem dado ênfase na área da educação com a oferta de cursos de

licenciatura. Embora, essa expansão tem sido marcada por algumas crises e falta de investimento no passado, atualmente, esse quadro reverte-se, pois políticas públicas tem priorizado o crescimento e a expansão da EaD no ensino público. Conforme o Plano Nacional de Educação (2014- 2024), elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público é um dos compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País (Meta 12), bem como a garantia de formação específica de nível superior para professores, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Meta 15). Vê-se, dessa forma, um caminho otimista na direção de mudar o cenário acima apresentado, o qual evidencia que, mesmo diante da expansão da EaD, na área das línguas, o processo ainda é lento e prematuro no Brasil.

1.3 Formação de Professores de Línguas para a/na Modalidade a Distância

No atual contexto histórico e cultural, a educação passa a sofrer influência das inovações tecnológicas e as paredes das escolas tendem a ser metaforicamente, “derrubadas”. De acordo com argumentos propostos por Oliveira e Paiva (2010, apud SALOMÃO; BREDAN, 2013, p. 3), há um desequilíbrio, conforme aponta a autora, causado por essas inovações tecnológicas que desestabilizam todo o sistema educacional, o que é totalmente necessário para o seu desenvolvimento e para gerar a necessidade de investigações mais profundas.

Segundo Caparrós e Lopes (2008, p.06), a literatura acerca da formação tecnológica de professores recorre a expressões muito diversificadas para definir, aparentemente, o mesmo fenômeno: educação a distância, formação a distância, formação online, formação em rede, teledidática, teleformação.

De acordo com Neves (2010 apud COCCO; REIS, 2014, p. 107), a educação a distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos

autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

Cursos oferecidos a distância destinados a formar e a aperfeiçoar professores podem chegar aos mais longínquos lugares do Brasil, o que demonstra seu potencial de democratizar a educação. Isso, no entanto, só acontece com uma educação a distância comprometida com qualidade. E qualidade em educação a distância é como uma rede de pesca: vários nós que se unem para alcançar um objetivo. A fragilidade em um dos nós pode comprometer o resultado final (NEVES, 2010 apud COCCO; REIS, 2014, p. 107).

Como se pode perceber, é tanto no contexto presencial quanto a distância que se observa a tecnologia como recurso fundamental para a promoção da autonomia e para a formação do professor de línguas. No entanto, notam-se alguns entraves para que a EaD se efetive enquanto possibilidade de formação para esses professores. O primeiro deles é auxiliar os profissionais a serem críticos e conscientes de suas práticas, bem como serem capazes de construir seus conhecimentos de forma colaborativa. O segundo é a resistência do próprio professor de investir em uma nova modalidade de ensino e de compartilhar seus saberes com outros profissionais da área do conhecimento. Além desses, pode-se destacar, o desafio constante de verificar se os recursos tecnológicos utilizados são os mais adequados para o desenvolvimento dos conteúdos, e, ainda, se há qualidade na proposta pedagógica e nos materiais didáticos produzidos para a EaD.

Conforme Mota (2009, p.301), os cursos de graduação em licenciatura a distância tornam-se aliados, apresentando-se como uma alternativa adequada às necessidades de formação desses profissionais como educadores mais críticos e reflexivos. Por sua vez, esses cursos apresentam características de qualidade que o educador do século vigente precisa ter: possuir atitude autônoma, capacidade de interagir, colaborar e ser letrado digitalmente para resolver os problemas causados pelos avanços tecnológicos.

Ao abordar a temática Formação de Professores de Línguas para a/na Modalidade a Distância não se pode deixar de mencionar a *Open University*. De acordo com Nunes (2009), essa instituição apresenta-se como referência em relação à educação a distância no mundo. Belloni (2010), ao falar sobre *Open University* traz um debate bem mais complexo em relação a sua criação. A autora aponta o tipo de metodologia e a concepção de formação em massa diretamente relacionada ao

*modelo fordista de produção*², principalmente, na fase de criação e implementação da referida universidade, contudo, ainda assim, reconhece sua importância como precursora no que se refere à educação a distância.

Ao retornar considerações em relação à educação a distância no Brasil, Alves (2009) esclarece que a Universidade Aberta do Brasil - UAB não se trata de uma universidade e justifica explicando que “na verdade, não é uma universidade propriamente dita, mas sim um consórcio de instituições públicas de ensino superior. Além disso, também não é aberta, uma vez que não possui os princípios norteadores desse sistema” (ALVES, 2009, p. 12).

Nessa perspectiva, Gomes (2009) relata que dentre os objetivos da Universidade Aberta do Brasil, um deles caracteriza-se pela oferta de cursos para a formação de professores, bem como para a capacitação desses e dos demais envolvidos com a educação a distância como dirigentes e gestores. Na mesma direção, Belloni (2010) afirma que a educação a distância tende a se tornar cada vez mais um elemento regular da educação de forma que atenda a grupos diversos e não mais apenas a uma demanda específica como ocorreu em outras épocas.

Segundo Bohnen (2010), diante das dimensões continentais do Brasil e da demanda por professores de línguas, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, surge a modalidade de educação a distância como uma possibilidade de formação desses profissionais, o que resulta que esses passam a exercer um papel fundamental na educação em todos os níveis, inclusive o universitário.

Para Tumolo e Santibanes (2011, p.9), apesar de a educação a distância aparecer como uma modalidade distinta da educação presencial, esta deve possibilitar discussões de natureza epistemológica de tal forma a resultar no aprimoramento de ambas as modalidades. Os autores ainda ressaltam que o ensino a distância permite ir além, no sentido de ampliar a oferta de ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil, incluindo, por exemplo, cursos de graduação na área do ensino de línguas.

Embora avanços tenham acontecido nos últimos 10 anos na educação a distância, ainda há um caminho a percorrer para que ela possa ocupar um espaço de destaque no meio educacional. Para Duarte (2011), isso se deve ao fato de que a

² A autora transpunha a EAD a mesma ideia aplicada à produção industrial, ou seja, produção massificadora e em escala.

maioria das instituições inicia suas ofertas de forma isolada e com foco predominantemente regional de seus cursos. Para o autor, alguns preconceitos inferidos pela sociedade levam muitas instituições a repensarem a formação de seus cursos em EaD.

Nesse sentido, percebe-se que a necessidade por uma formação condizente com as exigências da sociedade contemporânea fez com que algumas universidades no Brasil apresentassem iniciativas de cursos de línguas na modalidade a distância, como forma de possibilitar aos professores em formação inicial o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita por meio do contexto digital, bem como para incorporar novas estratégias para atender a lacuna de formação de professores para atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

1.4 Gestão para o ensino de línguas na modalidade a distância

O atual mundo globalizado tem provocado mudanças significativas na prática educacional dos professores de línguas. Surge, portanto, a necessidade de práticas cada vez mais adequadas para responder a esta realidade. Nesse contexto, observa-se que as práticas de gestão em EaD para o ensino de línguas não são facilmente compreendidas por esses profissionais.

Na perspectiva de gerenciar o ensino de línguas na modalidade a distância, Vetromille-Castro (2007); Fialho (2011); Lemos (2014) e Bulla (2014), desenvolveram pesquisas, detectando a partir de seus contextos de investigação possibilidades de mudança para o ensino de línguas no contexto virtual, implementando ideias e executando projetos inovadores.

Vetromille-Castro (2007, p. 10) aborda os papéis de professores e alunos, o tipo de atividades propostas em curso via internet que utilizam ou não ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), as ferramentas que esses devem ter e quais delas fomentam o trabalho autônomo e em grupo. O autor verifica se o grupo de alunos e professores em um AVA, por meio das interações, alimenta, se auto organiza e se constitui como um sistema complexo e, como esse sistema influencia o processo de construção do conhecimento (VETROMILLE-CASTRO, 2007, p. 20).

Os indivíduos dos grupos que observamos, ainda que fossem professores (em formação ou em serviço), tinham como meta construir conhecimentos sobre a prática de elaboração de materiais, por meio de um sistema de autoria, para o ensino de línguas em meio temático. As atividades faziam

parte de um curso de extensão universitária que tinha como objetivo "qualificar o professor para o uso da nova tecnologia, ampliando sua ação para além da sala de aula e facilitando sua presença, mesmo que distante do aluno" (VETROMILLE-CASTRO, 2007, p. 25).

Por sua vez, Fialho (2011) contribui com um estudo sobre a implementação de comunidades virtuais na formação de professores de língua espanhola, com base em sua própria experiência em que observa uma disciplina do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola a distância, da UAB/UFSM. A autora analisa de que forma essa disciplina se constitui como um sistema complexo e proporciona a formação de uma comunidade virtual e de uma comunidade de prática, identificando fatores de grande colaboração entre seus membros que contribuem ou não para a efetivação dessa comunidade e para a aprendizagem (FIALHO, 2011, p. 23).

As comunidades virtuais são capazes de reunir grupos de pessoas com interesses comuns que se comunicam utilizando o meio eletrônico como meio de comunicação ágil, flexível e de baixo custo, sendo o principal propulsor das comunidades virtuais. Dessa forma, pessoas com interesses comuns se agrupam e formam comunidades nas quais a comunicação se estabelece mediante os mais diferentes programas e ambientes: *e-mail*, listas ou grupos de discussão, *chats*, AVAs, ferramentas de conversação síncrona como *MSN*, *Skype*, *Google Talk*, etc... (...) No caso das línguas estrangeiras, os privilégios em se formarem comunidades virtuais está em que, por exemplo, a língua franca da comunidade seja a escolhida pelos seus membros e que, com o tempo, sejam capazes de formar comunidades de prática, ou seja, aprenderem uns com os outros, interagindo regularmente (FIALHO, 2011, p. 20).

Em estudo recente, Lemos (2014, p. 17) relata como acontece a formação de professores nas práticas pedagógicas da docência compartilhada em um curso de Espanhol-Português para Intercâmbio a distância – CEPI da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. A autora descreve as ações de duas profissionais atuando como professoras de português como língua adicional em um curso *online*, focalizando a análise em momentos em que o foco de suas interações eram as práticas pedagógicas.

Os dados analisados evidenciaram que na modalidade de ensino a distância, há condições de se verificar as ações levadas a cabo pelos participantes depois dos eventos de formação. Isso ocorre pelo fato de que as ações dos professores ficam registradas no ambiente virtual de aprendizagem, podendo ser verificadas posteriormente. A docência compartilhada e a utilização de ferramentas de organização do trabalho entre as professoras (principalmente o diário de trabalho) também propiciaram a verificação das ações dos participantes posteriormente ao

evento de formação, visto que elas eram registradas nos diários a fim de informar os demais participantes do que fora feito (LEMOS, 2014, p. 115).

No mesmo contexto de pesquisa de Lemos (2014), Bulla (2014, p. 6) analisa imbricamentos entre o *design* de um curso *online* e as atividades realizadas durante as duas primeiras edições (oferecidas em 2011) do CEPI-Português/UFRGS. A autora analisa modos locais de atualização dos conceitos de participação colaborativa e gênero do discurso tanto no *design* quanto nas atividades pedagógicas realizadas no curso a distância.

O *design* de um curso é entendido, assim, como um planejamento amplo que reúne um conjunto de tarefas pedagógicas, definidas como um convite para que ações sejam realizadas conforme uma sugestão (expressas nas próprias tarefas e no encadeamento entre elas) de enquadramentos de atividades futuras e sustentada por objetivos educacionais (BULLA et. al, 2012, p. 15).

De acordo com Bulla (2014, p. 156), o *design* educacional pode ser usado como potencial recurso para a formação de professores iniciantes no ensino *online* de línguas, servindo de suporte inspirador (para o professor em formação) de possíveis práticas pedagógicas *online*.

A partir desses estudos, percebe-se que as possibilidades de inovação para o ensino de línguas na modalidade a distância se mostraram eficazes. Os autores, através de seus estudos de caso, implementam projetos inovadores que visam resultados práticos e aplicáveis para um curso de língua a distância. Além disso, os estudos contribuem com a temática em discussão sobre a formação de professores de línguas para/no o contexto digital.

Entretanto, enfatiza-se a necessidade de pesquisas acadêmicas relacionadas à gestão pedagógica de cursos de línguas a distância no contexto brasileiro, visto que no banco de Teses e Dissertações da Capes não há estudos na área educacional nem mesmo na área da Linguística Aplicada. Considera-se a partir deste estudo, importante o aprofundamento em temas ligados à formação inicial de professores línguas, acompanhamento de experiências em EaD, estudos sobre a organização administrativa e pedagógica das universidades federais, mas o aprofundamento teórico sobre os processos de gestão pedagógica para cursos línguas na modalidade a distância está longe de esgotar-se, muito pelo contrário necessita, entre muitos outros.

1.4.1 Descrição de concepções sobre gestão em EaD

De acordo com Hora (2007, p. 43), a administração educacional tem se fundamentado com base na teoria da generalidade da administração, ou seja, na aplicabilidade da teoria geral da administração a qualquer tipo de organização. A autora explica que essa situação ocorreu porque os estudiosos da administração escolar viam a necessidade de adotar cientificamente um modelo para a administração dessas organizações. Nesse sentido, Hora (2007) pontua que a adoção de tal modelo se deu com base nos seguintes pressupostos:

1. As organizações, mesmo como objetivos diferentes, são semelhantes e, portanto, suas estruturas são similares e, como tais, os princípios administrativos podem ser os mesmos, desde que sejam feitas as devidas adaptações para o alcance de suas metas - generalidade.
2. A organização escolar e o sistema escolar como um todo precisam adotar métodos e técnicas de administração que garantam a sua eficiência e atendam aos objetivos estabelecidos pela sociedade – racionalidade (HORA, 2007, p. 43).

Sobrepondo-se aos pressupostos de Hora (2007), Lück (2009, p.1) explica que a escola não pode se apoiar no paradigma de administração escolar instituído com base na administração empresarial, pois apenas uma substituição de termos não seria suficiente, ou seja, a autora explica que é preciso se conceber a gestão escolar de uma forma diferente da administração escolar, do contrário se corre o risco de haver uma mudança de nomenclatura sem alteração das atividades.

Na presente pesquisa, persegue-se o objetivo de analisar processos de gestão pedagógica em curso de línguas distância, assim, compartilha-se da ideia de gestão de Lück (2009), pois considera-se a mais adequada para a modalidade de educação a distância. Ao abordar as diferenças entre administração e gestão, a autora aponta que essa última “é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e o planejamento de seu trabalho”. Ainda explica que essa situação se dá considerando a democratização dos processos pedagógicos.

Ao expor os princípios da gestão escolar a autora aponta que essa constitui como uma área de atuação profissional da educação, na qual o responsável por ela deve desenvolver ações de planejamento, organização, liderança, orientação, mediação, coordenação, monitoramento e avaliação dos processos como um todo, no sentido de promover a aprendizagem e a formação dos alunos. Para isso, Lück

(2009, p. 1) concebe que a gestão democrática “é uma possibilidade, pois o poder decisório se transfere a um conjunto de pessoas e não fica centralizado em apenas um sujeito”.

Diante disso, na perspectiva da gestão democrática, o gestor assume múltiplas funções para conduzir o processo educacional, por exemplo, de um curso a distância tais como de coordenador e de conteudista de materiais didáticos.

Os gestores escolares, constituídos de uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e do ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstância de desenvolvimento e aprendizagem profissional (LÜCK, 2009, p. 15).

Assim, identifica-se que a existência da equipe multidisciplinar é praticamente inerente ao processo de gestão pedagógica de um curso na modalidade de educação a distância. Vale dizer que a gestão pedagógica na EaD deve ser um “processo social e colaborativo” (Lück, 2009, p. 70), pois na educação a distância a colaboração é imprescindível, da mesma forma que é inerente a gestão participativa nessa modalidade de ensino.

1.4.2 Propostas de Gestão em EaD

Castro e Ladeira (2009) ao realizarem um estudo de caso sobre o planejamento e gestão de cursos em EaD fazem a descrição das Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas e analisam se o trabalho de gestão dos cursos de educação a distância é realizado sob o modelo de gestão por processos e como essas instituições organizam e planejam seus cursos a distância. Para a realização da pesquisa, os autores propuseram um estudo de casos comparativos. De acordo com os autores, os resultados do estudo evidenciaram em primeiro lugar que, dada a natureza do trabalho em EaD, as instituições vêm procurando adotar um modelo de gestão por processos, embora ainda de forma incipiente.

Em linhas gerais, nem sempre essas instituições planejam seus cursos de forma idêntica. Fatores como estratégias organizacionais, estratégias gerenciais, capacitação pedagógica e tecnológica do corpo docente e estrutura tecnológica disponível influenciam de maneira direta o processo de planejamento e desenvolvimento de cursos em EaD.(...) Embora a pesquisa revele aspectos importantes sobre a gestão das organizações de EaD não foi constatada em nenhuma das Instituições a adoção do modelo da gestão por processos. Observou-se, no entanto, que tais instituições vêm procurando adotar tal modelo sem, contudo deixar de levar em consideração suas estratégias organizacionais e suas especificidades gerenciais (CASTRO; LADEIRA, 2009, p. 238).

Em relação a uma das instituições pesquisadas, os autores apontam que para a viabilização de um sistema de gestão para a EaD montou-se "uma equipe multidisciplinar com especialistas em engenharia, comunicação, pedagogia e computação com larga e sólida experiência em educação superior" (CASTRO; LADEIRA, 2009, p. 238). Nessa perspectiva, Moore e Kearley (2010, p.113) mencionam a importância de o planejamento em EaD ser feito sob a ótica de processos, com especial atenção à coordenação de atividades interdependentes, executadas por equipes multidisciplinares.

Em relação à gestão da EaD, Castro e Ladeira (2009) constataram que há uma forte tendência que essa seja realizada por processos. Para os autores, essa gestão por processo se caracteriza pela união de várias equipes de trabalho. Assim, se faz necessário que essas trabalhem de modo compartilhado e por meio de ações integradoras em que cada um tenha consciência e responsabilidade.

Por sua vez, Gamez (2009) explica que para se implementar um processo de EaD há que se ter uma avaliação esmiuçada dos vários fatores envolvidos e que esse processo demanda um grande esforço institucional. Sobre isso, aponta que se faz necessário considerar,

(...) A análise dos custos e o retorno financeiro, o dimensionamento da (enorme) carga de trabalho envolvida na realização de tal iniciativa, os esforços para atender aos padrões de qualidade de ensino, a competência da equipe de concepção e design, a imagem e a missão da instituição, entre outros fatores que devem ser meticulosamente avaliados (GAMEZ, 2009, p. 78).

Moore e Kearsley (2010, p. 107) comentam que a maioria dos cursos de educação a distância se estabelecem orientados pela Elaboração de Sistemas de Instrução (ISD - Instructional Systems Design) apresentado na Figura 1.

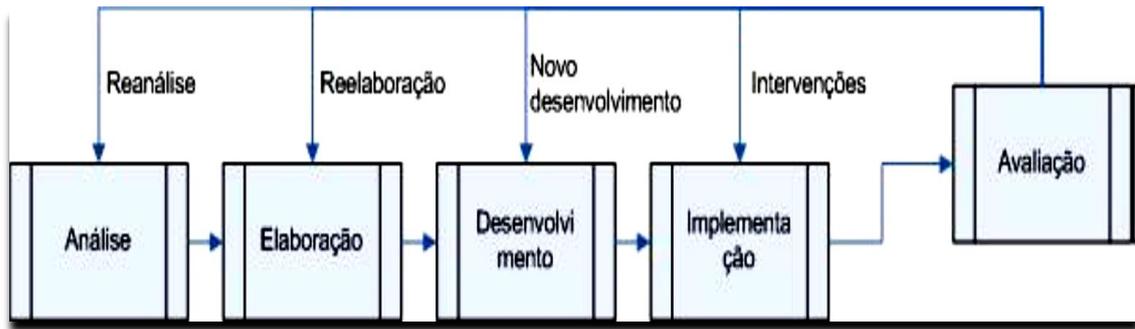


Figura 1- Modelo do processo de elaboração de sistemas de instrução (ISD)
 Fonte: (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 109)

Para os autores, tal modelo se sustenta na conexão entre teorias de sistemas, da psicologia e da comunicação e informação. Destacam ainda, que no modelo ISD os estágios de análise, elaboração, desenvolvimento, implementação e avaliação compõem o processo de criação e organização de cursos na modalidade de educação a distância.

Na mesma direção, Castro e Ladeira (2009, p. 235), ao abordarem a organização de cursos em EaD explicam que a equipe gestora deve coordenar atividades interdependentes que serão como "diagnóstico, análises preliminares, produção, implementação e avaliação".

Nessa perspectiva, Moore e Kearsley (2010, p. 134-135) listam ainda alguns princípios gerais em relação a organização e criação de curso, tais como: boa estrutura, objetivos claros, unidades pequenas, participação planejada, integralidade, repetição, síntese, simulação e variedade, modularidade, *feedback* e avaliação.

De acordo com Mill e Carmo (2012) a gestão da educação a distância é uma tarefa complexa, pois requer fundamentos da gestão, da educação de forma geral como conceber/planejar, sistematizar/organizar, coordenar/dirigir e supervisionar/controlar, que já representam um desafio, na EaD essas habilidades apresentam peculiaridades. Para os autores, o gestor da EaD precisa compreender que a natureza do processo educativo não se confunde com a natureza do processo produtivo, e também, que a natureza do educativo virtual (a distância) distingue-se do processo educativo presencial (MILL; CARMO, 2012, p. 05).

Ainda, ressaltando a organização sugerida por Mill e Carmo (2012) a gestão de cursos em EaD prevê atrelada a ela as concepções de EaD na qual se inserem a

estrutura e funcionamento, fundamentos da gestão, proposta pedagógica e políticas educacionais.

Vieira et.al (2012) ao relatarem aspectos da gestão de sistemas EaD da UAB explicam que as IES que integram esse consórcio são instituições públicas que foram criadas, exclusivamente, para ofertar a educação presencial. Diante disso, os autores apontam ainda que uma primeira barreira a ser transposta é situar a modalidade a distância em uma estrutura que foi pensada especificamente para a educação presencial. Os autores ressaltam a necessidade da criação de centros gestores específicos para a educação a distância, uma vez que "há uma dimensão administrativa, pedagógica e financeira de características próprias; e ainda, há de ser considerada a produção dos materiais didáticos orientados para os cursos ofertados ou a serem ofertados" (VIERA et. al. 2012, p. 69).

Diante dos pressupostos apresentados pelos autores, ressalta-se que o processo de gestão na modalidade a distância exerce um impacto significativo nas instituições de ensino superior. No caso específico da gestão de sistemas EaD da UAB constata-se ser necessário "desenvolver novas políticas e criar instituições ou departamentos inteiramente novos ou fazer novas parcerias interinstitucionais" (MOORE E KEARSLEY, 2010, p. 1).

Tendo em vista as propostas de gestão para EaD apresentadas pelos autores, verifica-se que gerenciar o desenvolvimento de um curso a distância é um processo muito complexo, pois exige do gestor múltiplas funções; além de uma equipe multidisciplinar, uma boa proposta pedagógica, um bom acompanhamento e avaliação constante do curso ofertado. Assim, considera-se que o processo de gestão para a EaD é um desafio para as instituições de ensino superior e para a equipe envolvida, pois o conjunto de procedimentos realizados para o desenvolvimento de um curso é o que determinará a qualidade do processo como um todo.

Considerando tais propostas, pode-se inferir que diferentes abordagens acarretam na evolução de estudos sobre os processos de gestão para a educação a distância. Isso evidencia a preocupação de pesquisadores quanto ao gerenciamento e à organização de cursos nessa modalidade de ensino. No entanto, a partir deste estudo considera-se que no contexto atual são necessárias pesquisas sobre "o processo de gestão de cursos de línguas na modalidade a distância", visto a expansão da EaD nos cursos de graduação no ensino superior, bem como a

necessidade de formação de professores de línguas para atuação no contexto a distância. Tais demandas geram novas práticas inovadoras que carecem de discussão e de sistematização.

1.4.3 Propostas de Gestão em EaD da UAB

No cenário educacional contemporâneo, exigências educacionais, tais como: demandas de cursos, vagas e corpo docente disponível para atender a modalidade de educação a distância ainda precisam ser debatidas e institucionalizadas, pois as universidades ainda se encontram em processo de consolidação de seus modelos de EaD.

De acordo com o Guia do Coordenador do Polo (2012, p.26)³, as universidades sabem que estes modelos precisam constantemente de retroalimentação. Da mesma forma, precisam criar ainda mais aparatos legais e estruturais que garantam a institucionalização da modalidade, ao lado e, com as mesmas prerrogativas do ensino presencial, quando e onde for possível, e com garantia das diferenciações onde se fizerem necessárias.

Segundo o Ministério da Educação, por meio da Coordenadoria de Aperfeiçoamento em Ensino Superior – Capes, a criação da Universidade Aberta do Brasil, objetiva principalmente a interiorização dos cursos superiores públicos no país, também tem permitido a expansão e o acesso a esse nível de ensino.

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (<http://uab.capes.gov.br/>).

Dessa forma, o Sistema UAB⁴ funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece que a

³ Fonte: [http://www.uab.ufmt.br/uploads/ckfinder/userfiles/files/GUIA_DO_POLO_03_ultima-versao_apresenta_da_em_MACEIO_copia%20\(1\).pdf](http://www.uab.ufmt.br/uploads/ckfinder/userfiles/files/GUIA_DO_POLO_03_ultima-versao_apresenta_da_em_MACEIO_copia%20(1).pdf).

⁴ Fonte: <http://uab.capes.gov.br/>

instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou microrregião, por meio dos polos de apoio presencial.

Mas, para que um curso a distância funcione é importante a atuação de alguns atores, tanto na IES quanto no Polo. Tradicionalmente, o Sistema UAB organiza-se da seguinte forma com seus atores sociais:

Papel	Função/Atividade
Coordenador UAB na IES e Coordenador suplente	Desenvolvem atividades administrativas, coordenam os cursos ofertados pela IES e gerenciam contatos entre MEC e Polos associados.
Tutor a distância	Estabelece contato com alunos para apoio aos estudos.
Professores	Realiza aulas, disponibiliza em espaço virtual e ministra aulas; Faz visitas aos polos em períodos de aulas presenciais, quando necessário.

Quadro 1- Atores na Instituição
Fonte: PORTAL NEAD (2015)⁵

Papel	Função/Atividade
Coordenador de polo	Coordena a oferta do curso superior em seu polo, a manutenção das instalações para atender seus alunos e estabelece contato entre coordenadores UAB nas IES e MEC.
Alunos	Recebem os cursos a distância por meio de tecnologia informatizadas e utilizam o polo de apoio presencial para realizarem seus estudos, pesquisas e assistirem as aulas presenciais previstas no currículo.
Tutor a presencial	Estabelece contato com alunos para apoio aos estudos in-loco.

Quadro 2- Atores nos Polos de Apoio Presencial
Fonte: PORTAL NEAD (2015)⁶

De acordo com a Capes (2009 apud AZEVEDO et.al., 2012, p.24), a boa gestão dos polos de apoio presencial é vital para o sucesso do modelo de educação a distância desenvolvido pela Universidade Aberta do Brasil. Portanto, é fundamental que os problemas existentes nos polos sejam identificados e resolvidos a fim de manter a qualidade da oferta dos cursos de educação a distância.

⁵ Fonte: <http://portal.nead.uem.br/site/index.php/site/uab>

⁶ Fonte: <http://portal.nead.uem.br/site/index.php/site/uab>

Segundo Mota (2009, p. 31), os polos são considerados como uma “estrutura acadêmico-administrativa e pedagógica que visa à expansão de cursos, tantos formais como informais, à criação de espaços de pesquisa e à estruturação de centros de recursos didáticos, fazendo uso de todas as mídias disponíveis”. Dessa forma, cabe ao coordenador do polo e sua equipe adequarem instalações físicas, tecnológicas e de recursos humanos para garantir à qualidade do ensino a distância. Contudo, nesse cenário, ressalta-se a importância de uma gestão articulada com as coordenações e equipes dos polos. Nessa abordagem, destaca-se a figura dos coordenadores UAB das IES que devem compartilhar com os coordenadores de polos conceitos de organização, orientação e desenvolvimento de modelos educativos, o que envolve desempenhar diferentes tarefas cotidianas de cunho administrativo-pedagógico.

Entretanto, não se pode, nesse momento, pensar que o coordenador UAB de uma IES que oferta cursos a distância possa deixar de centralizar para si, as decisões administrativo-pedagógicas e desempenhar apenas o suporte pedagógico de gestão para com o polo. Na direção de uma gestão pedagógica articulada com os polos, que procuraria dividir as tarefas do coordenador UAB da IES, surge a figura do coordenador pedagógico, cedendo lugar a discussão dos envolvidos no sistema UAB de pensarem, debaterem, planejarem e deliberarem propostas e opiniões, fundamentando uma nova estrutura de gestão para apoiar as coordenações UAB das IES no suporte aos polos presenciais.

De acordo com Moore & Kearsley (2010), em virtude das peculiaridades da proposta da educação a distância, esta modalidade de ensino exige a adoção de técnicas instrucionais especiais, técnicas no *design* do curso, métodos diferenciados de comunicação, assim como uma organização especial e arranjos administrativos.

Em síntese, nesse cenário, a EaD exige recursos humanos que atendam as novas demandas educativas, que geram muitas vezes controvérsias e incertezas para quem está diante do processo educativo no polo presencial. Dessa forma, a figura do coordenador pedagógico, que inexistia no modelo UAB, chega para dar suporte nas ações pedagógicas e para garantir o fortalecimento e a qualidade nessa modalidade de ensino. Diante dessa perspectiva, essa nova proposta de estruturação da UAB, visualiza uma gestão mais articulada com as coordenações de polo, capaz de dividir tarefas cotidianas com o coordenador UAB da IES que já se encontra sobrecarregado de suas tarefas administrativo-pedagógicas.

1.5 Estratégias e diretrizes para a gestão de cursos de línguas a distância

Escolher a melhor estratégia para a gestão de cursos de línguas a distância possibilita aperfeiçoar o próprio sistema de gestão e até mesmo os sistemas pedagógicos adotados. Entretanto, é preciso, antecipadamente, reconhecer as melhores diretrizes para estabelecer uma metodologia capaz de operacionalizar as situações pedagógicas decorrentes da educação a distância.

Para Amaral et. al. (2010), a gestão pedagógica na EaD é complexa e influenciada por muitas variáveis, pois a eficácia da metodologia do ensino a distância depende da escolha das tecnologias e as estratégias da linguagem mais adequada para o material didático.

Segundo Martins (2007, apud SOUZA, 2009, p.34), a gestão de qualquer empreendimento sempre envolverá a análise do contexto no qual ele está inserido (Quem somos? Onde estamos?), o estabelecimento de metas a serem alcançadas (Quem queremos ser? Onde queremos chegar?), a definição e execução das estratégias para atingi-las (O que fazer para atingir as metas? Como fazer?), e a avaliação dos resultados obtidos (Estamos fazendo o que foi definido? Estamos indo em direção às metas traçadas? Somos quem queríamos ser? Chegamos onde queríamos chegar?). Na sequência, o autor apresenta as atitudes e etapas gerenciais envolvidas em um processo de gestão.

Tabela 3- Atitudes e etapas envolvidas no processo de gestão

ETAPAS	ATITUDES		
	PLANEJAR	EXECUTAR	AVALIAR
PLANEJAMENTO	Analisa o contexto; Estabelece metas; Define estratégias.	Executa técnicas e procedimentos de operacionalização do planejamento em diretrizes, referenciais e planos.	Avalia dados e informações para diagnosticar e fundamentar o planejamento.
EXECUÇÃO	Planeja como adequar à realidade as estratégias estabelecidas.	Executa as estratégias definidas.	Avalia se a execução está seguindo o planejado e se alcançará as metas.
AVALIAÇÃO	Planeja como realizar a avaliação, qual a forma mais eficaz à realidade.	Executa os procedimentos avaliativos.	Avalia os resultados dentro do contexto da gestão e fornece informações relevantes para medidas corretivas.

Fonte: MARTINS (2007, apud SOUZA, 2009, p.35)

Na visão de Martins (2007, apud SOUZA, 2009, p.36) planejar é uma atividade que, necessariamente, envolve análise do ambiente onde o processo transcorrerá, estabelecimento de metas a serem atingidas e definição de ações para alcançá-las. De acordo com o autor, o planejamento estratégico é um tipo de planejamento feito no nível estratégico de uma organização, ou seja, envolve a alta gerência e considera o longo prazo para fazer análises abrangentes e estabelecer macros objetivos, como a “missão” e a “visão” da instituição, capazes de promover o alinhamento da organização como um todo em uma estratégia única.

Na mesma direção, Oliveira (2013) afirma que o planejamento estratégico tem grande importância para a eficácia institucional.

O planejamento é bem elaborado para reduzir ambiguidade e conflito de posições dentro da estrutura organizacional... limita ações arbitrárias... reduz o grau de incerteza dentro da instituição... permite à organização ter maior capacidade de tratar as incertezas, tanto no ambiente externo quanto interno... força o gestor a considerar fatores, para efeito de tomada de decisões, que dificilmente seriam levados em conta sem um planejamento. (...) O planejamento é importante, pois contribui para o desempenho das demais funções do processo de gestão. Sem a definição de um caminho como referência, todas as funções da gestão teriam dificuldades em dirigir suas atividades para um objetivo (OLIVEIRA, 2013, p. 42).

Nesse sentido, Souza e Saito (2008), explicam que, na EaD, planejamento deve ocorrer de forma articulada, considerando o perfil dos alunos e os objetivos do curso. A partir disso, será definida a metodologia como também a sua teoria de base teórica.

Planejar significa explicitar de forma a justificativa, a caracterização do contexto, o perfil da clientela e os objetivos de um determinado projeto. Cada curso é um curso particular, que requer formas específicas de interatividade e dialogicidade, estratégias para produção de conhecimento e modos de obter a aplicabilidade no cotidiano daquele educando, para o qual é contextualizado (SOUZA; SAITO, 2008, p. 1).

Nessa perspectiva, sugere-se que no planejamento de um curso de língua a distância, o material didático digital, por exemplo, deve ser selecionado e organizado de forma sequencial e que possibilite ao aluno a articulação de vários conceitos. Da mesma forma, é fundamental que a apresentação dos conteúdos seja de forma gradual. A cada módulo, o aluno deve receber uma justificativa sobre o tema a ser estudado.

Os módulos, individualmente, devem apresentar uma estrutura uniforme, contendo uma introdução que situe a problemática a ser tratada; objetivos explicitados de forma que o aluno compreenda o que se espera com aquele módulo; o conteúdo do módulo propriamente dito apresentado de forma organizada, com subtemas claramente identificados através de referências da bibliografia utilizada no texto e sugestões de leituras complementares (SOUZA; SAITO, 2008, p. 1).

Diante do exposto, Amaral et. al. (2010, p. 8) complementam que, na EaD, “o planejamento de um curso se faz em função dos objetivos educacionais a serem alcançados, e não devem ser construídos em razão dos conteúdos a serem transmitidos”.

Dessa forma, compreende-se que o planejamento das atividades pedagógicas de um curso de língua a distância é uma tarefa difícil, que exige tratamento pedagógico cauteloso para que possa alcançar os objetivos esperados para essa modalidade de ensino. É fundamental que exista um trabalho colaborativo de equipe, ou seja, que as responsabilidades sejam compartilhadas com os envolvidos no processo. O aluno deve ser o centro do processo, por isso, se justifica a responsabilidade e a organização que a equipe precisa ter ao mediar o conhecimento junto aos alunos por meio de um ambiente virtual de ensino.

1.5.1 Tecnologias para a Gestão de Cursos a Distância

No cenário da educação a distância pode-se perceber que a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem possibilita, em larga escala, interação, colaboração, produção e recriação, bem como um recurso para o desenvolvimento e implementação de um sistema de gestão para cursos a distância.

Segundo Garcia (2010, p. 4), a internet possibilita o armazenamento de grande volume de dados e transportação de informações em qualquer tempo e espaço e em diferentes formatos. A aproximação das TIC ao meio acadêmico convoca professores à adaptação a modalidade de ensino a distância, em que meios eletrônicos de comunicação são base para os processos de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, nos cabe questionar; as ferramentas digitais para o ensino de uma língua surgiram para dificultar a prática docente ou para alertar os professores para as mudanças estabelecidas pela sociedade atual?

Conforme aponta Sabbatini (2012), o Moodle, por exemplo, veio para apoiar os educadores na gestão dos processos de ensino e aprendizagem.

O Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre, o que significa que se pode instalar, usar, modificar e até mesmo distribuir o programa. É também um sistema de gestão do ensino e aprendizagem, ou seja, é um aplicativo desenvolvido para ajudar os educadores a criar cursos online, ou suporte online a cursos presenciais, de alta qualidade e com muitos tipos de recursos disponíveis (SABBATINI, 2012, p. 1).

Ainda, o autor destaca que com relação aos recursos que o Moodle disponibiliza estão a possibilidade de publicação, interação e avaliação, o professor passa a dispor de uma grande variedade de ferramentas.

Richards e Renandya (2010, apud ESTIVALET; HACK, 2011, p. 5) têm trabalhado intensamente nas metodologias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na EaD. Os autores apontam que uma forma muito simples e eficaz de desenvolver-se a habilidade de produção oral é a exposição a um determinado estímulo audiovisual, para em seguida realizar-se uma reflexão e produzir uma atividade de comunicação oral.

Dessa forma, percebe-se que o uso de tecnologias no ensino de línguas propicia aos professores experiências com o ambiente virtual e com as ferramentas tecnológicas nele disponíveis e desafia-os a descobrir as potencialidades desse ambiente como instrumento para sua atuação pedagógica. No entanto, deve haver uma conscientização que a formação do professor não deve se restringir apenas a transmissão de informações sobre o uso pedagógico das ferramentas digitais. A formação, antes de tudo, deve oferecer condições para que o professor construa seus conhecimentos sobre as tecnologias e passe a visualizar a importância de integrá-las na sua prática pedagógica.

Caparrós e Lopes (2008, p.6) enfatizam que ao utilizar os recursos tecnológicos comuns na sociedade da informação, em benefício do processo de ensino e aprendizagem, a educação a distância rompe com o silêncio da escola frente a essas tecnologias e possibilita o seu uso para além de socialização e acesso à informação, mas também para o desenvolvimento da própria aprendizagem.

Para Peters (2010), as ferramentas que interagem com a metodologia educacional da EAD se renovam constantemente, sofrendo modificações estruturais

e tecnológicas, onde o estudante inserido nessa modalidade educacional possui características peculiares. Esses alunos não são mais meros ouvintes, mas partícipes num contexto formal de ensino; os docentes, inseridos nessa modalidade educacional, tendem a reformular suas atribuições de ensinar para que exista um melhor aprendizado.

Por esse motivo, ao propor um curso *online*, a instituição de ensino deve priorizar os ambientes virtuais de aprendizagem disponíveis na web, ou seja, plataformas de ensino e aprendizagem gratuitas e de fácil acesso para professores e alunos. Além disso, ao promover a gestão e/ou prestar uma colaboração de cunho pedagógico para um curso virtual, muitas vezes, é necessário o uso de ferramentas digitais gratuitas tais como: o Skype, e-mail, google drive, chats, fórum de discussão, videoconferência, áudioconferência, entre outros.

Porém, Cortellazzo (2010) nos chama atenção para a escolha dessas ferramentas de interação, pois se necessitamos desenvolver ações de gestão em projetos colaborativos, podemos transformar as tecnologias de informação e de comunicação em tecnologias colaborativas. Nesse sentido, uma gestão eficaz deve ser encarada como um desafio constante, pois além do planejamento e organização é preciso superar aqueles ligados à tecnologia. Entretanto, para uma boa qualidade do ensino a distância, é preciso desenvolver estratégias organizacionais e operacionais que envolvam desde a verificação do acesso até os fatores críticos e de sucesso da utilização dessas ferramentas tecnológicas.

Assim, no cenário acadêmico brasileiro, pesquisas têm demonstrado que o ensino a distância tem desafios a serem superados, principalmente, em relação a questões relacionadas à gestão dos recursos tecnológicos. Há de se perceber, que para ofertar um curso na modalidade a distância, é preciso desenvolver estratégias pedagógicas, investir na capacitação dos profissionais envolvidos e buscar mecanismos que possam assegurar uma educação de qualidade. Dentre esses, destacam-se os recursos tecnológicos necessários para adaptar às necessidades do mundo virtual que passam por mudanças constantes.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Descrevem-se, neste capítulo, os procedimentos metodológicos que nortearam este estudo. Aborda-se, primeiramente, a contextualização da pesquisa. Em seguida, elencam-se os participantes. Por fim, tecem-se considerações acerca dos procedimentos e da técnica utilizada para a coleta e análise de dados.

2.1 Contextualização da Pesquisa

De acordo com Clementino (2011), o crescimento da educação a distância nos últimos anos no Brasil incentivou pesquisadores a buscar várias informações a respeito da estrutura de um curso *online*.

(...) Fala-se de equipe multidisciplinar para a criação de tal curso; fala-se de novas profissões criadas para atender às especificidades do ambiente digital e virtual como, por exemplo, instrucional designer e editor de e-learning; das diferenças entre a sala de aula presencial e a aula no mundo virtual; do desenvolvimento e avaliação dos diversos ambientes virtuais de aprendizagem e suas ferramentas; fala-se de interatividade; de aprendizagem cooperativa-colaborativa; de comunicação, entre outras coisas. A realidade é que esse grande crescimento da EaD *online* no Brasil, orientou o caminho para que alguns profissionais assumissem atividades de planejamento e docência em cursos oferecidos via internet sem nenhum preparo para as evidentes diferenças entre as aulas presenciais e as virtuais. Cursos que estavam estruturados, montados e totalmente planejados para serem desenvolvidos nas salas de aulas presenciais, foram transformados em cursos *online*... sem os cuidados pedagógicos específicos que essas novas mídias exigem (CLEMENTINO, 2011, p. 2).

Diante desse contexto, entende-se que o processo de gestão de um curso *online* deve ter seu início anterior a sua implementação. De acordo com o autor, é a partir desse momento que se começa a pensar em tudo o que é necessário para que o curso saia do papel: professor; tutor; ambiente virtual de aprendizagem; materiais a serem disponibilizados aos alunos; tipo de curso; tipo de interação que irá existir entre professor/alunos, professor/tutor, tutor/alunos e alunos/alunos; o tipo de comunicação usada nos materiais; atividades; avaliações; trabalho do instrucional designer; fluência digital tanto dos alunos como do professor, didática *online*, etc.

Nessa perspectiva, com a intenção de criar um processo de gestão pedagógica para cursos de línguas a distância, esta pesquisa se propôs a investigar o contexto de gestão de cursos de língua a distância no Brasil com o intuito de analisar como os coordenadores que atuam em EaD, na área de línguas, desenvolvem esse processo. Para isso, foi necessário, primeiramente, mapear as

universidades federais que ofertam cursos de línguas na modalidade a distância no Brasil.

2.2 Procedimento e Técnica

Esta pesquisa caracteriza-se por ter um caráter descritivo-exploratório de cunho qualitativo. Salienta-se que as pesquisas exploratórias são aquelas que têm por objetivo explicar e proporcionar maior entendimento de um determinado problema. De acordo com Gil (2010, p. 27) nesse tipo de pesquisa, o pesquisador procura um maior conhecimento sobre o tema em estudo.

Destaca-se que a pesquisa descritiva, quanto aos fins, expõe características de determinada população ou determinado fenômeno (VERGARA, 2010, p.42). Neste trabalho trata-se de uma pesquisa que busca expor as características de um grupo de coordenadores que atuam em EaD, na área de línguas, das universidades federais do Brasil.

A pesquisa classifica-se, ainda, qualitativa uma vez que não se vale de instrumentos estatísticos no processo de análise do seu problema. Acerca desse tipo de pesquisa, Minayo (2010, p. 12) destaca que é uma forma adequada para o conhecimento da natureza de um fenômeno social, haja vista o pesquisador coletar dados na realidade pesquisada para, posteriormente, analisá-los de forma dedutiva.

2.3 Participantes da pesquisa

Professores universitários que atuam como coordenadores dos 37 cursos de graduação em línguas a distância das universidades federais do Brasil.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Para conhecer o contexto de gestão dos cursos de línguas a distância e para aprender a partir das experiências efetivas, foi realizada uma entrevista *online* semiestruturada, via formulário eletrônico, com os coordenadores dos 37 cursos mapeados neste estudo, por meio da plataforma SISUAB/Capes. A entrevista pode ser considerada uma das formas mais comuns de coletar dados. Ao mesmo tempo, trata-se de instrumento complexo, pois muitas vezes mostra certa interação do pesquisador.

Para a realização da entrevista foi utilizado um roteiro que se baseou em três aspectos: aspectos organizacionais, aspectos pedagógicos e aspectos tecnológicos.

O objetivo foi buscar um entendimento maior sobre a gestão desenvolvida, do que explicá-la. As evidências destacadas nos excertos são originárias das falas dos sujeitos pesquisados e a intenção não foi a de avaliar, mas a de analisar, apresentar e interpretar a situação a partir dos dados obtidos com coordenadores de diferentes regiões do Brasil, visando fazer emergir estratégias para a criação do processo de gestão pedagógica para cursos de línguas a distância, produto final desta pesquisa. As perguntas da entrevista foram elaboradas com base nos pressupostos teóricos estudados, bem como na pergunta de pesquisa.

2.5 Análise dos dados

O percurso de análise desta pesquisa toma como referência a obra de Laurence Bardin (2011), literatura de base para a análise de conteúdo. Para a autora, o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Dessa forma, pode-se dizer que este tipo de análise de conteúdo foi operacionalizado de maneira a desconsiderar todas as questões de um questionário e, ao mesmo tempo, a incluir todas as repostas como um *corpus* de estudo. Em relação ao *corpus* desta pesquisa, considera-se a análise de conteúdo temática para a exploração dos dados da entrevista semiestruturada.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo temática costuma apresentar as seguintes etapas:

- 1) Pré-análise: Trata-se de uma leitura de primeiro plano para atingirmos níveis mais profundos. Através da leitura busca-se: ter uma visão de conjunto; apreender as particularidades do conjunto de material a ser analisado; elaborar pressupostos iniciais que servirão para a análise e interpretação do material e escolha das formas de classificação inicial.
- 2) Exploração do Material: Nesta segunda etapa, realiza-se a exploração do material através de: distribuição de trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial; fazer uma leitura dialogando com as partes dos textos em cada classe; identificar, através de inferências, os núcleos de sentido, apontados pelas partes dos textos em cada classe do esquema de classificação; analisar os diferentes núcleos de sentido presentes nas várias classes do esquema de classificação para buscar temáticas mais amplas para discussão; reagrupas as partes dos textos por temas

encontrados; 3) Tratamento dos resultados obtidos: Procede-se à elaboração da redação por tema de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com os conceitos teóricos que irão orientar a análise (BARDIN, 2011, p. 222).

Seguindo as três etapas propostas pela autora, passou-se a definir as categorias teórico-metodológicas que emergiram dos procedimentos de análise qualitativa do referido estudo. Para Bardin (2011), boas categorias devem possuir qualidades, tais como: a exclusão mútua, a homogeneidade, a persistência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade. Para isso, o processo de operacionalização de categorias deve ocorrer concomitante à fase de descrição analítica, ou seja, da própria configuração das categorias. De acordo com a autora, as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados.

Nesta pesquisa, as definições dos critérios das categorias foram desenvolvidas a partir da teoria de Behar (2009) que considera três aspectos como elementos de um modelo pedagógico para EAD: **a) os aspectos organizacionais** (tratam da organização do curso investigado), **b) os aspectos pedagógicos** (tratam das técnicas e procedimentos para estabelecer os propósitos de ensino e aprendizagem do curso), **c) os aspectos tecnológicos** (tratam do AVA, suas funcionalidades, bem como de ferramentas de suporte e apoio para o curso).

3. DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção são apresentados dados referentes à experiência de coordenadores com cursos de graduação em línguas a distância das Universidades Federais do Brasil.

3.1 Categorias de análise

Com o propósito de identificar as percepções dos sujeitos investigados, procurando evidenciar as estratégias e experiências de gestão em cursos a distância, analisa-se, assim, o processo de gestão pedagógica desenvolvida em cursos de graduação em línguas a distância de diferentes Universidade Federais no Brasil, por meio de uma entrevista *online* semiestruturada enviada via formulário eletrônico aos coordenadores dos 37 cursos mapeados.

A entrevista, porém, foi aplicada em dois momentos. Numa primeira tentativa foi enviada via e-mail aos 37 coordenadores. Dos 37 apenas 4 responderam, sendo: 2 coordenadores de Letras Espanhol e 2 coordenadores de Letras Português/Espanhol. Numa segunda tentativa, foram realizadas ligações aos 33 coordenadores que ainda não haviam respondido ao instrumento de pesquisa com o intuito de justificar a importância dos referidos dados para se ter um resultado mais fiel do contexto pesquisado. Após, as ligações a entrevista foi encaminhada novamente via e-mail. Atenderam a solicitação de participação na pesquisa apenas 6 coordenadores, sendo: 2 coordenadores de Letras Português, 2 coordenadores de Letras Espanhol, 1 coordenador de Letras Libras e 1 coordenador de Letras Inglês. Durante o período de realização das ligações, surgiram algumas justificativas para a recusa do respondente que merecem destaque: 1º) Nem sempre o respondente recebe o retorno da pesquisa realizada; 2º) Falta de tempo hábil para responder o instrumento de pesquisa; 3º) O respondente não vê importância da sua participação na pesquisa; e, 4º) Frustração com instrumentos anteriores que exigiram muito cuidado e tempo de preparação da resposta.

Dessa forma, nesta seção apresentam-se as contribuições dos dez coordenadores participantes da pesquisa, a fim obter informações sobre o sistema de gestão pedagógica de um curso a distância, bem como descrever como esses gestores que atuam em EaD desenvolvem esse processo. Como forma de preservar

o anonimato desses profissionais, utilizou-se para identificá-los a palavra *Excerto* e um número, surgindo a escrita *Excerto 1*.

No que se refere, especificamente, à gestão pedagógica de um curso EaD, analisou-se as seguintes categorias, conforme Behar (2009): **a) os aspectos organizacionais** (a estrutura física e tecnológica, utilização de software específico, a existência da equipe multidisciplinar, o planejamento e a avaliação do curso EaD investigado), **b) os aspectos pedagógicos** (as ações sob responsabilidade do coordenador, as estratégias adotadas para a gestão de curso EaD), **c) os aspectos tecnológicos** (conhecimento de ferramentas que contribuem para aprendizagem de uma LE). As contribuições dessa entrevista serviram para ampliar o conhecimento sobre o sistema de gestão de um curso a distância, bem como para sistematizar o processo de gestão pedagógica para cursos de línguas a distância a partir de experiências mais apuradas.

3.1.1 Aspectos Organizacionais

De acordo com a entrevista realizada com os coordenadores dos cursos de línguas a distância, pôde-se notar que o posicionamento por eles proferido, é em parte de insatisfação não contra o processo de uma educação a distância, mas contra as condições de infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos que são disponibilizados para essa modalidade de ensino. Partindo dessas concepções e práticas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, percebeu-se que os coordenadores exercem maior função na organização da rotina administrativa de seus cursos do que na gestão pedagógica destes. Fragmentos relatados da entrevista *online* ilustram tais evidências.

Excerto 1

*A estrutura física é uma sala, alguns armários e cinco computadores. Os computadores foram obtidos por uma colega que, à época, coordenava outro curso também em EaD. **A sala foi uma luta longa de mais de um ano, batendo de porta em porta, discutindo, argumentando. Não temos software específico.***

*Na EaD é preciso lidar com coordenações de polos, tutores presenciais (dos polos) e professores. A coordenação do presencial só lida com alunos. Dos professores, trata o departamento. No nosso caso, **lidamos com tudo.***

*O **trabalho burocrático absorve muito da coordenação** e deixa pouco tempo para preocupar-se com o mais importante, que é a parte pedagógica.*

De acordo com Behar (2009), a preocupação com os recursos disponíveis para infraestrutura física e tecnológica é crucial para o sucesso do modelo pedagógico de gestão para a EaD. A disponibilidade de recursos materiais e humanos também está na base do processo de formação de qualidade pela EaD.

Excerto 2

Não há software específico e a infraestrutura física é extremamente precária.

Entende-se que a infraestrutura mínima seja um ponto de partida para que os coordenadores possam desenvolver um trabalho de qualidade para a EaD. Dessa forma, percebe-se que um dos primeiros desafios desses gestores é o de estruturar e organizar os recursos da instituição para iniciar a oferta de cursos de línguas pela EaD. No fragmento acima, percebe-se que a instituição não está preparada para atender as necessidades básicas que essa modalidade de ensino exige.

Excerto 9

Não dispomos de grande estrutura física. Contamos com uma sala e um laboratório. Utilizamos o moodle.

Observando as falas, pode-se perceber que no cotidiano da coordenação desses cursos de língua a distância, a infraestrutura que a coordenação dispõe é a mínima, bem como o trabalho burocrático ocupa espaço de destaque, inviabilizando desse modo que o coordenador possa efetivamente realizar o trabalho pedagógico e gerenciar os processos de ensino e de aprendizagem na EaD. Com isso, percebe-se que é preciso fomentar discussões sobre a política de educação a distância da Universidade Aberta do Brasil, pois talvez seja necessário repensar os papéis desempenhados pelo coordenador, para que se possa, de fato, realizar o mais importante, que é a gestão pedagógica na educação a distância.

Certamente, para a otimização dos processos de gestão na educação a distância, o ideal seria que a EaD estivesse bem concebida na estruturação das instalações, com as equipes de trabalho, com a infraestrutura física e tecnológica necessária, além de todos os recursos pedagógicos envolvidos no ensino e na aprendizagem da EaD. Dessa forma, entende-se que o desafio está na mudança de mentalidade do Ministério da Educação em prol de uma EaD efetiva.

Diante desse contexto, é inevitável que aquelas pessoas que participam da gestão de um curso de língua a distância exerçam múltiplas funções e contribuam para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a importância de uma equipe multidisciplinar parece essencial para dar suporte às atividades do coordenador geral. Partindo desses pressupostos, os coordenadores foram perguntados se consideravam importante a participação de uma equipe multidisciplinar na gestão do curso. As respostas ficam evidenciadas nos fragmentos abaixo.

Excerto 2

*Sim, é importante ter uma equipe multidisciplinar. Quanto mais apoio o coordenador tiver, não há dúvida de que melhor será desenvolvido o trabalho. Mas, na **minha instituição, equipe multidisciplinar é apenas um rótulo** usado para que uma equipe que desenvolve funções administrativas de secretaria recebam bolsa UAB.*

De acordo Mill (2012), se a instituição concebe a educação a distância de forma profissional e não amadora, é importante que a equipe multidisciplinar contemple especialistas nos conteúdos das disciplinas ou cursos, além de profissionais das áreas pedagógica e tecnológica, ambas com foco na EaD.

Excerto 3

*Considero necessário sim. **Atualmente organizamos um grupo** para elaboração de vídeos das disciplinas, formado por um professor com experiência EaD na Fundação Roberto Marinho, um tutor com formação em Imagem e Som, um funcionário da **(xxx grifo meu)** designer e especialista em vídeo e duas tutoras interessadas. **Os resultados estão começando a aparecer de forma satisfatória. Acredito que o entrave seja a falta de reconhecimento institucional de todo este trabalho.***

Segundo Mill (2012, p. 14), as equipes multidisciplinares da EaD no Brasil são geralmente compostas por subgerências, isto é: gestão pedagógica e de formação, gestão de avaliação e acompanhamento, gestão tecnológica e de informação, gestão de polos e instituições e gestão acadêmico-administrativa. Essas subgerências, em parceria com uma coordenação geral, com coordenações de cursos ou de projetos e com o apoio da instituição, compõem o grupo gestor tradicional da educação a distância nas universidades.

Excerto 8

Extremamente importante. Nosso curso depende crucialmente das equipes multidisciplinares. Contamos com equipe para produção de material, equipe para a produção de videoconferências e vídeo-aulas, equipe de gestão e de coordenação.

É importante salientar que as contribuições da equipe multidisciplinar só terão significado se estiverem norteadas no Plano Pedagógico do Curso. Diante disso, é preciso definir objetivos, mediar conflitos e detectar supostas falhas e erros em relação a esse planejamento. Nessa perspectiva, os coordenadores foram perguntados como era realizado o planejamento pedagógico do curso de língua a distância e quem participava da elaboração do plano. As respostas podem ser observadas nos fragmentos abaixo.

Excerto 6

É planejado em conjunto com a vice-coordenadora e a Coordenadora de Tutoria. Logo é discutido com o **colegiado do curso e com todos os participantes do curso (professores e tutores).** Existem atividades que também são discutidas com os coordenadores de polo.

Excerto 7

Primeiramente, são convocados professores para a produção de material didático e das atividades. Em seguida, após recebê-los e analisá-los são convocados os tutores presenciais e a distância para receberem a formação nos conteúdos. Nesse contexto, os tutores dão sugestões que podem ser acatadas ou não pelos professores e pela coordenação.

Excerto 8

O planejamento do curso é realizado pela equipe de coordenação, que envolve: coordenador administrativo, coordenador pedagógico e coordenador de tutoria. Além disso, **as decisões são discutidas no Colegiado do Curso.**

De acordo com Corrêa (2013, p. 36), muitas vezes as instituições que se propõem a desencadear um curso EAD se apropriam dos materiais instrucionais, preocupando-se prioritariamente em administrar prazos e em organizar processos

de trabalho, sem elaborar um planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, isto é, sem elaborar um projeto pedagógico. Segundo a autora, frequentemente essas instituições partem das diretrizes gerais planejadas para o curso, mas não elaboram o projeto das ações a serem desenvolvidas com os sujeitos concretos da instituição e não consideram as reais condições de trabalho, as redes de comunicação e de aprendizagem já existentes e próprias de cada contexto. Com isso, correm o risco de reduzir os cursos de EaD ao mero cumprimento de tarefas e prazos, sem promoverem, verdadeiramente, o desenvolvimento de competências profissionais e institucionais.

Certamente essa realidade precisa ser mais bem compreendida e analisada pelos coordenadores de cursos EaD, para que tenham condições de adequar as estratégias de ensino e de aprendizagem à proposta pedagógica a ser desenvolvida em prol das reais necessidades da instituição. Além dessa questão, existe outro desafio que as instituições precisam estar atentas que é a avaliação do curso EaD. Embora existam instrumentos externos para avaliar a qualidade do ensino a distância, é necessário constantemente avaliar o curso ofertado. Para isso, os coordenadores foram questionados sobre o processo de avaliação interna do seu curso de língua a distância, ou seja, como era realizada e quem participava desta.

Excerto 4

A avaliação do curso ocorre de maneira constante com instrumentos diferenciados que são destinados aos tutores, aos docentes, discentes, coordenadores de polo e à equipe técnica. Além de avaliações do curso, também realizamos avaliação de todas as disciplinas logo que são encerradas.

Excerto 5

*Por meio de formulários os **alunos avaliam semestralmente materiais didáticos, professores, tutores, pessoal de secretaria e coordenadores de curso e de polo. Os professores e tutores procedem a avaliação uns dos outros em reunião.***

Excerto 7

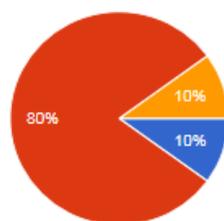
Realizamos apenas uma vez e quem respondeu foram os alunos.

De acordo com Corrêa (2013, p. 40), dependendo da intenção que se tem de ampliar ou não a participação dos sujeitos envolvidos no processo de avaliação, é possível utilizar as seguintes estratégias de avaliação: autoavaliação pelos produtores; consulta a especialistas; e avaliação pelos usuários. E, como técnicas, pode-se utilizar questionários, entrevistas individuais ou em grupo, gravação em vídeo das condutas dos estudantes ante o material, escalas de atitudes e reações ou diferencial semântico e grupos de discussão. Dessa forma, entende-se que a escolha do tipo de avaliação a ser adotado, dos aspectos e técnicas enfocados, assim como dos sujeitos envolvidos, depende, antes de tudo, do que pretendemos com a avaliação, inclusive do uso que faremos dela.

3.1.2 Aspectos Pedagógicos

Após as reflexões feitas, em vista das manifestações dos coordenadores pesquisados neste estudo, diagnosticou-se que a complexidade na gestão de um curso de língua a distância pode estar pautada na falta de formação do coordenador, pois de modo geral, as universidades não formam profissionais para atuarem em cursos a distância. Por outro lado, há professores/coordenadores de cursos que nunca tiveram experiências prévias com EaD, no entanto, acabam migrando para a gestão de um curso a distância e aprendendo a função gestora na prática do dia a dia. Diante desse contexto, verificou-se que apenas um coordenador participante da pesquisa tem formação específica para atuar na EaD, ou seja, a construção de um perfil de gestor dos demais coordenadores foi sendo construído com a própria prática. O cenário geral é apresentado no gráfico 1.

Você tem formação específica para a EAD? Se "sim", qual?



Sim	1	10%
Não	8	80%
Outros	1	10%

Gráfico 1 - Formação específica para atuar na EaD
Fonte: Gerado a partir da entrevista semiestruturada

Partindo desse princípio, verificou-se também, que somente 50% dos coordenadores participam ou participaram de cursos de capacitação para gestão na EaD. O gráfico 2 ilustra tal evidência.

Você tem participado de algum curso de capacitação para a gestão da EAD? Se "sim", qual?



Gráfico 2: Participação em cursos de capacitação para a gestão da EaD
Fonte: Gerado a partir da entrevista semiestruturada

De acordo com Belloni (2010), para atuar na EaD, não basta o professor ser competente na sua área de conhecimento: ele precisa, além disso, ter fluência tecnológica e dominar a arte de trabalhar em equipe. Para a autora, há que se considerar que muitos professores não receberam nenhuma formação para integrar as novas tecnologias da informação e da comunicação no seu trabalho pedagógico e que, em muitos casos, o medo faz rejeitar essas novas possibilidades. Dessa forma, muitos acabam migrando para a educação a distância e aprendendo a função gestora na prática do dia a dia.

Diante dos relatos dos coordenadores, pode-se perceber que não há um modelo único de educação à distância para ser seguido. Os cursos podem apresentar diferentes estruturas, recursos educacionais e tecnológicos. Assim, as reais necessidades dos alunos são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição de estratégias do plano pedagógico. Entretanto, só há melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem de um curso de língua a distância se forem traçadas metas e ações que desencadeiem intervenções individuais e coletivas e que atendam às necessidades desses alunos. Nesse sentido, a gestão educacional é um campo de extrema importância para se compreender o conjunto do processo de ensino e de aprendizagem na educação básica ou superior e, também, tanto na educação presencial quanto na educação a distância. Diante disso, os sujeitos de pesquisa foram questionados em quais ações julgavam importante a participação do coordenador.

No planejamento do material didático	8	80%
Na elaboração do material didático	4	40%

Na testagem do material didático	5	50%
Na avaliação do material didático	9	90%
Na formação de tutores e professores para a EAD	8	80%

Partindo desses referenciais, julga-se fundamental que o coordenador pedagógico acompanhe cotidianamente os processos de produção de conteúdo e as estratégias de aprendizagem no âmbito do curso. Mas, para que as funções do coordenador de cursos em EAD sejam possíveis de execução, a instituição de ensino deve oferecer a este profissional apoio necessário, pois, a liderança do coordenador pedagógico muitas vezes parecerá maior que a do coordenador geral do curso. Esse, por sua vez, deve acompanhar de perto a proposta pedagógica e a atuação de seus professores.

Por compreender que o processo de gestão pedagógica de um curso de língua a distância é complexo foi solicitado aos coordenadores que relatassem as estratégias que recorrem para realizar a gestão pedagógica de seus cursos. As estratégias adotadas ficam evidenciadas nas falas abaixo.

Excerto 1

Nosso TCC é um memorial de formação, em que os alunos costumam pontuar aspectos positivos e negativos do curso.

Excerto 2

***Atualização contínua.** Entrevistas com a Coordenação CONECT[E]. Assistência a eventos EaD. Leitura e Estudo. **Formação da equipe com professores e tutores com experiência EaD, que se compartilha através das reuniões e da ação diária.** Estudo de livros sobre gestão de equipes e de projetos.*

Excerto 7

Adequando os saberes prévios e aprendendo com experiências de outros colegas,** mas a partir dessa preocupação **criamos uma especialização na área de gestão educacional em rede e temos aprendido muito nessa formação** (ao tempo que coordenamos aprendemos). Outra coisa que **merece destaque é o doutorado que temos na área de comunicação e educação.

Segundo Clementino (2011), com o curso em andamento, a função do coordenador é acompanhar o desenrolar das aulas verificando sempre a atuação do professor e/ou tutor; a aceitação dos alunos com relação ao material, conteúdo, nível de interação; o funcionamento do ambiente virtual; etc.

Apesar disto, não acredito na função do coordenador pedagógico como um controlador no sentido estreito da palavra, mas sim como uma pessoa mais experiente que está sempre presente e cujo objetivo maior é fazer com que o curso oferecido apresente a melhor qualidade possível, preocupando-se sempre com o nível de aprendizado dos alunos. Assim, no decorrer do curso, é necessário que a interação entre coordenador e professor e/ou tutor seja constante (CLEMENTINO, 2011, p. 7).

É, sem dúvida, papel do coordenador pedagógico propor continuamente estratégias de inovação para a proposta pedagógica do curso. Ele é o protagonista desse processo, pois deve desenvolver suas ações pautadas nas seguintes características: iniciativa, persistência, estabelecimento de metas, compromisso com resultados, busca de informações, gestão e aproveitamento de oportunidades, rede de contatos, independência e autoconfiança, entre outras.

3.1.3 Aspectos Tecnológicos

Durante a construção da fundamentação teórica desta pesquisa, pode-se verificar que a gestão de um curso de língua a distância exige conhecimento de diferentes ferramentas tecnológicas que possam favorecer o ensino de uma língua alvo, bem como exige que o coordenador tenha um bom letramento digital. Com base nesse pressuposto, os coordenadores foram questionados se tinham conhecimento de outras ferramentas, além do Moodle que podem favorecer a aprendizagem de uma LE, as respostas foram as seguintes:

Excerto 1

*No nosso curso usamos muitos **recursos para interação oral**. O **Skype**, sobretudo, mas, também usamos **Team Talk e Vyew**. O **Canal Multiweb** também exerce papel fundamental. Além disso, usamos **repositórios** de todo tipo: o **Pinterest**, o **Repositório para Professores de Espanhol** da professora **xxxxxx (grifo meu)**, o **Voces** (com amostras de variantes do espanhol) e outros.*

De acordo com Moran (2011) é quase que inevitável, utilizarmos das ferramentas multimídias em nosso dia a dia, isto só vem a provar a capacidade positiva de interação que advém destas tecnologias.

Excerto 4

*Programas como **skype** e que permitem a interação em tempo real, com vídeo e voz, são fundamentais para a aprendizagem de LE.*

Segundo Clementino (2011, p. 7), mais do que qualquer outro profissional da equipe de criação e desenvolvimento de um curso em EaD *online*, o coordenador pedagógico deve ter uma formação que privilegia os conhecimentos da área da educação e possuir competências e habilidades para explorar as tecnologias disponíveis para a realização de cursos via internet.

Excerto 10

*Utilizamos tudo a nosso dispor, mas produzimos a maioria de nossas ferramentas, temos um software de videoconferência, **temos uma ferramenta chamada de voz que faz às vezes de skype** quando precisamos de interação de voz entre mais de 4 pessoas, temos inúmeros softwares que o pessoal do centro de produção (técnicos em TI) produzem, nos apresentam e aí julgamos se são utilizáveis ou não.*

Embora, as TIC e os AVA evoluam constantemente e proporcionem o aperfeiçoamento da EaD e das interações entre os sujeitos, ainda existe desconhecimento por parte dos envolvidos na educação a distância de ferramentas que possam auxiliar de forma efetiva a aprendizagem de língua alvo. Percebe-se que, a falta de familiaridade com as ferramentas tecnológicas impossibilita que recursos didáticos sejam incorporados na prática pedagógica.

De acordo com Clementino (2011, p. 2), um dos motivos para que ocorram deficiências no oferecimento de cursos a distância *online*, está no fato de que às especificidades dessas formas diferentes e inovadoras de se fazer educação exige profissionais capacitados. Profissionais que saibam não apenas lidar com as tecnologias, mas que tenham formação expressiva em educação. Profissionais com essa dupla exigência de capacitação e experiência ainda são raros.

Como parte da equipe multidisciplinar de desenvolvimento de um curso EaD, o coordenador pedagógico, é um dos profissionais que necessita de competências mais abrangentes, uma vez que uma das principais características do seu trabalho é fazer casar os conceitos e teorias educacionais com a utilização das tecnologias da melhor maneira possível visando promover a aprendizagem (CLEMENTINO, 2011, p. 6)

Nessa perspectiva, analisando os apontamentos obtidos a partir da entrevista, é possível perceber quando se utiliza das categorias interpretativas dos participantes, logo se pensa em uma ação transformadora dos envolvidos nas estâncias educacionais. Ao investigar o pensar dos envolvidos, enquanto a ação se realiza, busca-se ter percepção de como eles veem essa realidade. Ao viver esse processo autoreflexivo, acredita-se que esses profissionais conscientizam-se de suas limitações, tomando consciência do poder que eles têm em relação aos rumos que podem seguir para transformar suas práticas educacionais.

Em suma, pode-se perceber que a gestão é conduzida de forma diferente entre os coordenadores pesquisados. É notável que as diretrizes e estratégias adotadas estão atreladas a existência de uma equipe multidisciplinar que dá apoio a esse coordenador para realizar a gestão do curso de língua a distância. Nota-se, que a organização e o desenvolvimento do curso tem coerência com a metodologia definida no projeto pedagógico. O conhecimento de gestão foi sendo construído individual ou coletivamente a partir da interpretação, compreensão e da informação alcançada pelos próprios coordenadores. Fica evidente que a maioria das instituições ainda não passou por um processo externo de avaliação, bem como 80% dessas apresenta oferta de curso de língua recente e sem turmas concluídas.

Nesse sentido, considera-se que o coordenador é a pessoa que integra a imagem do curso, sua identidade. Portanto, entende-se que coordenadores comprometidos devem buscar uma formação específica e contínua como uma prática efetiva para aprimorar-se e para propiciar um curso de língua qualificado e condizente com as práticas que o atual contexto de trabalho exige de seus professores.

Sendo assim, percebe-se que o processo de gestão pedagógica de um curso de língua a distância deve ser um espaço de troca, de reflexões, de estudos, de discussões entre os profissionais que atuam na EaD, mas isso só se realiza no coletivo.

Na literatura sobre educação, a cada dia que passa são apresentadas variadas metodologias, paradigmas e recursos tecnológicos que contribuem nos processos de ensino e aprendizagem do aluno da EaD. Para tanto, o coordenador pedagógico deve manter-se permanentemente atualizado sobre tais possibilidades, bem como deverá aprimorar-se sobre as diferentes maneiras com que poderá utilizar recursos digitais em prol do ensino de línguas na modalidade a distância.

É nessa perspectiva que o fazer pedagógico se moderniza na medida em que se torna capaz de ajudar no desenvolvimento de sujeitos autônomos, que estão cada dia mais conectados, mas isso não diminui a atuação do professor, do tutor e do coordenador pedagógico que terão grande importância como sempre tiveram, só que assumindo novos papéis nas interações que se realizam na educação a distância.

Sendo assim, a partir das contribuições dos coordenadores pesquisados foi possível apontar possibilidades e caminhos para a construção de um processo de gestão pedagógica que atenda às necessidades dos cursos de línguas a distância, bem como que colabore para a formação inicial dos futuros professores de línguas.

3.2 Proposta de Processo de Gestão Pedagógica

De acordo com Moore e Kearsley (2010, p.110), é necessária a participação comprometida da equipe de desenvolvimento na criação e na organização de um curso a distância. Entretanto, os autores não especificam as ações e os papéis de cada um dos membros dessa equipe. Diante disso, como uma primeira proposta para o processo de gestão para cursos de língua a distância foram estruturadas as ações e os papéis do coordenador pedagógico, conforme ilustra a Figura 2.

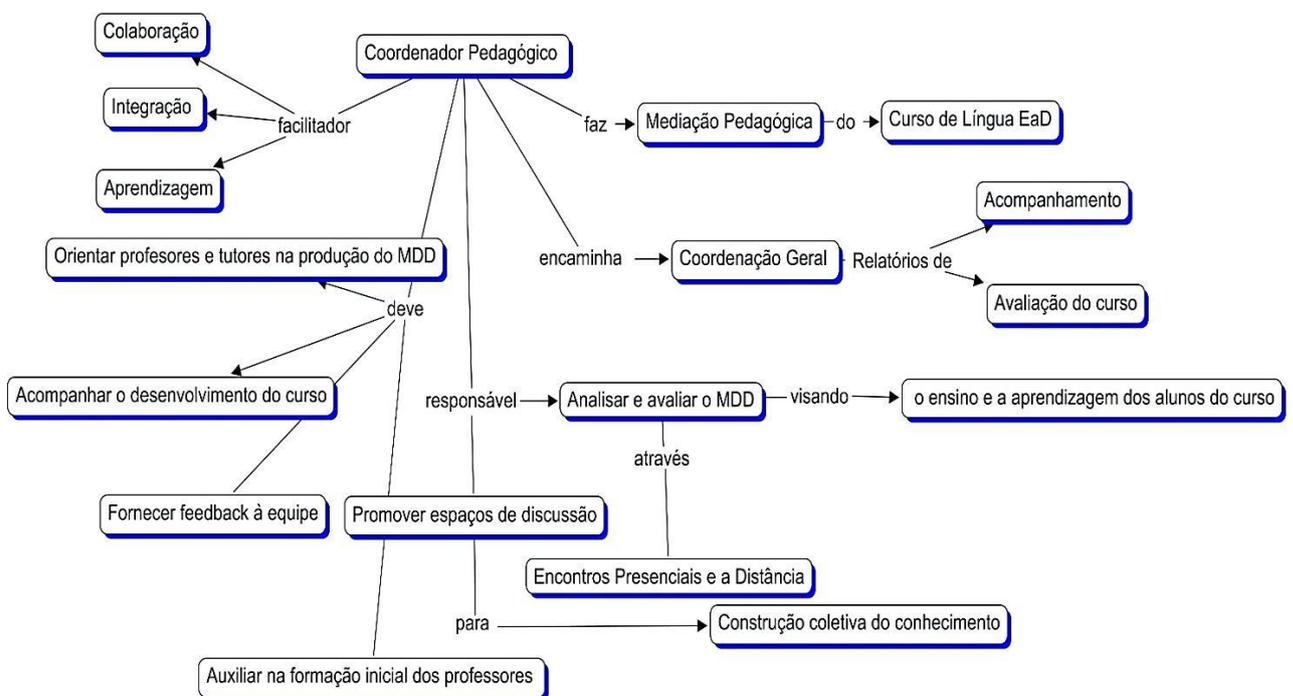


Figura 2- Papéis e Ações do Coordenador Pedagógico em um curso de língua a distância
Fonte: Elaborada pela autora

Entende-se que compete ao coordenador pedagógico a mediação pedagógica, ou seja, criar condições e meios para assegurar o ensino e aprendizagem procurando atingir os objetivos da proposta pedagógica do curso. Essa gestão propicia a articulação de ações e atividades da equipe que atua no curso, por meio do planejamento, organização, acompanhamento e avaliação.

Na proposta apresentada, as ações e os papéis do coordenador pedagógico são planejados de forma que esteja presente em todos os estágios de criação e de organização de um curso a distância, conforme proposto por Moore e Kearsley (2010, p. 109), bem como compartilha da ideia dos autores de que a gestão deve ser realizada sob a ótica de processo. Essa proposta visa contribuir com a formação inicial de professores, uma vez que se atribui a essa gestão a responsabilidade criar espaços para descentralização das ações didático-pedagógicas, compartilhando as responsabilidades com a equipe multidisciplinar envolvida no curso, pois de acordo com Almeida (2010),

Gestão é sinônimo de democracia, priorizando a construção coletiva do conhecimento, isto é, não basta "misturar" as responsabilidades, pois a democracia advogada preconiza a clareza das funções, as responsabilidades, as tarefas e os prazos por todos os participantes da equipe (ALMEIDA, 2010, p.36).

De acordo com as proposições do autor é de responsabilidade do coordenador pedagógico a organização, o planejamento e as estratégias do curso a distância. Entretanto, no que refere a necessidade de formar o professor, cabe ao coordenador a tarefa de integrar esse professor, bem como toda a equipe envolvida no planejamento e na produção dos materiais didáticos digitais, em todo o processo de gestão da educação a distância e não apenas como produtores de MDD.

Segundo Moore e Kearsley (2010) dentre as atividades dos gestores na educação a distância, pode-se citar: definição de estratégia para obter informações sem necessidade de intervir com os alunos; alocação de recursos (estruturais, financeiros, humanos), definição de prazos e metas para as atividades; supervisão de tutores; definição, com toda a equipe, de mecanismos de feedback e avaliação; e funções políticas para obter recursos e disseminar a cultura de EaD. Entretanto, Behar (2009, p. 4) ressalta que para se definir um modelo pedagógico para a educação a distância é necessário levar em conta três aspectos: os aspectos organizacionais, os aspectos metodológicos e os aspectos tecnológicos. Tais aspectos são apresentados no quadro 3.

Aspectos	Elementos	Questões norteadoras
ASPECTOS ORGANIZACIONAIS	Estão incluídos os propósitos do processo de ensino-aprendizagem a distância, organização do tempo e do espaço e expectativas na relação da atuação dos participantes ou da também chamada organização social da classe.	<ul style="list-style-type: none"> a) Qual(is) a(s) teoria(s) de aprendizagem que irão embasar o curso? b) Qual é o público-alvo? c) Qual seu nível de familiaridade com a tecnologia? d) É a primeira vez que participam de um curso de EaD? e) Deve-se oferecer formação tecnológica antes de iniciar o curso? f) Quais são os objetivos principais do curso? g) O que se espera dos participantes?
ASPECTOS METODOLÓGICOS	Atividades, formas de interação/comunicação, procedimentos de avaliação e a organização de todos esses elementos numa sequência didática para a aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> a) Como os alunos trabalharão em relação ao tempo/espaço? Será sempre da mesma forma ou pode variar ao longo do curso? b) Que tipos de atividades serão utilizadas? Direcionadas? Não direcionadas aos interesses do público-alvo? c) Como se darão essas atividades no tempo? De forma síncrona? Assíncrona? d) Qual o tipo de avaliação? Formativa? Somativa? Mediadora? Autoavaliação? e) Como promover a motivação dos alunos em ambiente virtual de aprendizagem?
ASPECTOS TECNOLÓGICOS	Definição do ambiente virtual de aprendizagem e suas funcionalidades, ferramentas de comunicação tal como vídeo e/ou teleconferência, entre outros.	<ul style="list-style-type: none"> a) Que recursos serão utilizados para trabalhar os conteúdos? Hipertextos? Áudio? Vídeo? Páginas <i>web</i>? Objetos de aprendizagem? <i>Software</i> educacional? videoconferência? b) Como se dá a interação/comunicação entre: aluno-aluno, aluno-professor/tutor, aluno-ambiente virtual de aprendizagem? c) Quais são as funcionalidades que vão ser utilizadas ao longo do curso?

Quadro 3 - Modelo Pedagógico em Educação a Distância

Fonte: Adaptado (BEHAR, 2009, p. 7-9)

Assim, com base nos pressupostos teóricos de Moore e Kearsley (2010), bem como no modelo pedagógico para a educação a distância Behar (2009), surge o *design* de um processo de gestão pedagógica para cursos de línguas a distância, conforme está disposta na Figura 3.

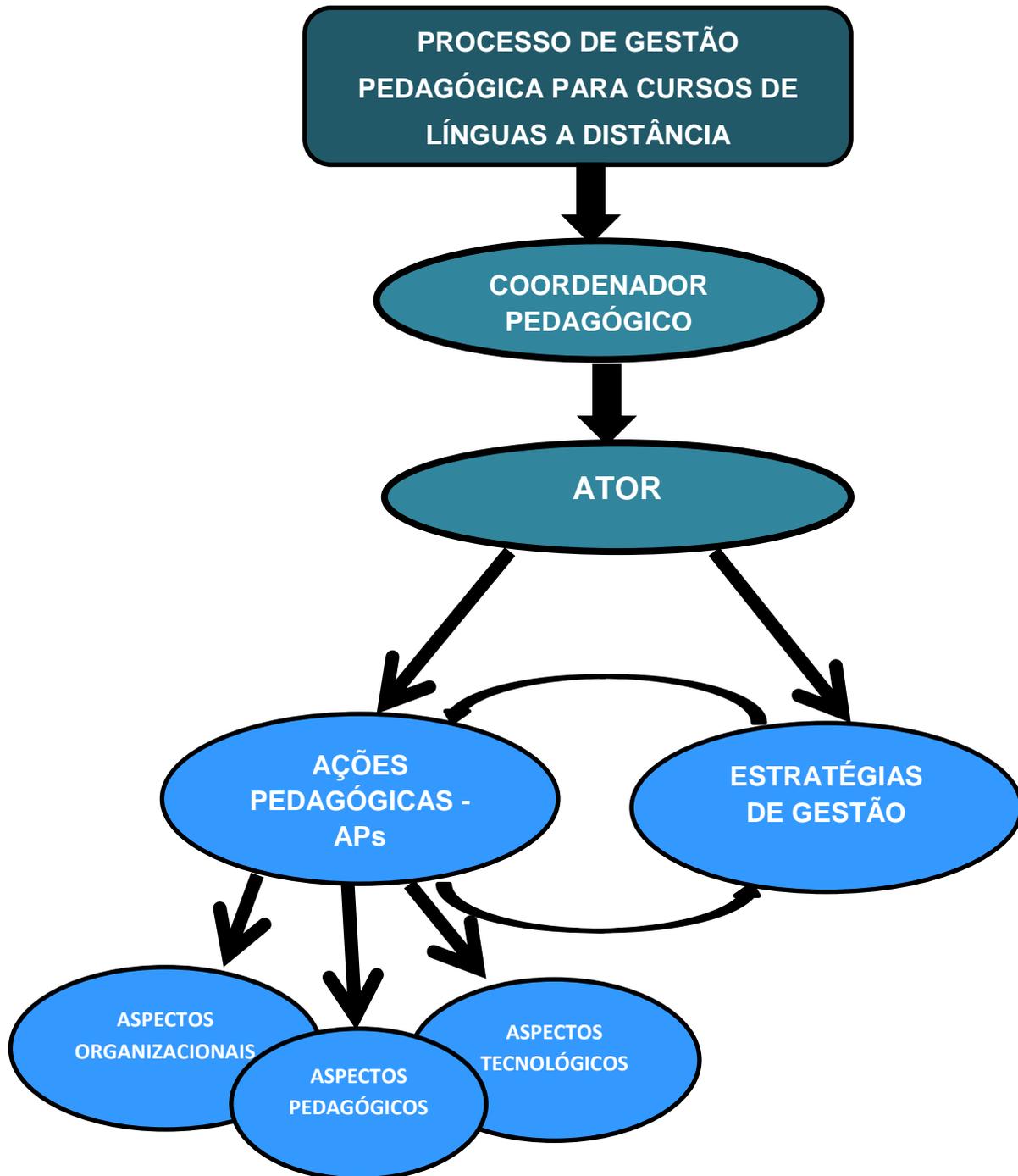


Figura 3 - *Design* do Processo de Gestão Pedagógica para Cursos de Línguas a Distância
 Fonte: Elaborado pela autora, com referência em Moore e Kearley (2010) e Behar(2009)

Como um recurso capaz de orientar coordenadores e futuros coordenadores pedagógicos, apresenta-se o Processo de Gestão Pedagógica para Cursos de Línguas a Distância como uma ferramenta de apoio para o planejamento, organização, elaboração de estratégias, execução de atividades e acompanhamento pedagógico, conforme está disposto no quadro 4.

COORDENADOR PEDAGÓGICO				
Aspectos	Estratégias de Gestão	Ações Pedagógicas - APs	Objetivos das APs	Sujeito(s) Envolvido(s)
Aspectos Organizacionais	Organizar estrutura física e tecnológica visando criar espaços de discussões (reuniões) em torno de conhecimentos teóricos.	Orientar os professores e tutores para a criação e elaboração de MDD colaborativos.	Garantir que o MDD produzido não se concentre em atividades individuais, mas na produção coletiva dos alunos. Gerar problematizações de conteúdos por meio de atividades de estudo.	Professores e Tutores
	Estimular a discussão entre a equipe multidisciplinar envolvida no curso.	Negociar as diretrizes do curso com a equipe.	Visar o consenso, a socialização de ideias e estimular comentários inovadores para a proposta pedagógica do curso.	Coordenador Pedagógico e Equipe Multidisciplinar
	Criar um planejamento com as ações que precisam ser desenvolvidas; Estipular o prazo e o responsável pela ação.	Estabelecer prazos	Buscar o comprometimento da equipe.	Coordenador Pedagógico
	Distribuir tarefas de gestão entre os membros da equipe, propondo um rodízio.	Dividir responsabilidades da gestão com a equipe envolvida no curso	Garantir a participação colaborativa; Facilitar a discussão; Contribuir para a formação de futuros gestores.	Coordenador Pedagógico e Equipe Multidisciplinar
Aspectos Pedagógicos	Desenvolver estratégias de acompanhamento com regularidade, como por exemplo, uma agenda de observações por módulo ou unidade.	Acompanhar a mediação pedagógica dos professores e tutores no AVEA e na interação com os alunos do curso. Fornecer feedback à equipe das observações realizadas no AVEA.	Sustentar a interatividade e a interação durante as ações de ensinar em aprender. Facilitar o acompanhamento das dificuldades e dos avanços do curso.	Coordenador Pedagógico
	Auxiliar professores e tutores a criarem instrumentos de diagnóstico (questionário de perfil e de fluência tecnológica) dos participantes.	Identificar as necessidades e dificuldades dos alunos quanto ao uso de tecnologias digitais.	Verificar as experiências prévias dos alunos quanto ao uso de tecnologias.	Coordenador Pedagógico, Professores e Tutores
	Criar planos de ensino, mapas dos recursos educacionais e critérios para a avaliação das atividades de estudo.	Propor estratégias para a organização de conteúdos, das unidades/módulos e das formas de avaliação do curso.	Programar os recursos e atividades de estudo atentando para o tempo didático estipulado pelo cronograma do curso.	Coordenador Pedagógico
	Saber quais são as estratégias dos professores e tutores, suas expectativas prévias e intenções ao propor uma atividade de estudo; Investigar: ritmo dos alunos na realização das atividades propostas, na assimilação dos conteúdos e na compreensão do material de apoio.	Monitorar continuamente o AVEA.	Adaptar a estrutura do ambiente às necessidades dos participantes do curso; Propor mudanças de acordo com o contexto e com os objetivos do curso.	

	Organizar “paradas” para reflexão e avaliação.	Construir a identidade da equipe e o espírito de equipe.	Vencer os obstáculos; Encontrar caminhos para a resolução de conflitos; Melhorar a interação do grupo.	Coordenador pedagógico e Equipe Multidisciplinar
Aspectos Tecnológicos	Buscar novas ferramentas que possam favorecer a aprendizagem da língua alvo.	Socializar com professores e tutores.	Inovar o curso; incentivar professores na busca de novas ferramentas.	Coordenador Pedagógico
	Inovar a prática docente através de recursos e atividades de estudo disponíveis na web.	Desenvolver fluência tecnológica–emancipatória de professores e tutores.	Capacitar os professores e tutores por meio de um curso com foco na fluência tecnológica e nas ferramentas do Moodle, por exemplo.	

Quadro 4- Processo de Gestão Pedagógica para cursos Línguas a Distância

Fonte: Elaborado pela autora

Como forma de entender e posicionar-se diante da proposta de processo de gestão pedagógica para cursos de línguas a distância aqui apresentada, discorre-se que a criação de um curso de língua a distância sugere a figura de um coordenador pedagógico responsável pelo planejamento das ações pedagógicas no curso, bem como pelas tarefas pedagógicas propostas aos professores, tutores e equipe multidisciplinar, a fim de dar maior suporte na consolidação de um curso de qualidade.

Durante o desenvolvimento do processo de gestão pedagógica para cursos de línguas a distância procurou-se nortear nos princípios da interação, colaboração, reflexão e mediação pedagógica como fio condutor desse procedimento. A interação e mediação pensadas nesse processo provêm de um número considerável de reuniões pedagógicas com a equipe responsável pelo desenvolvimento do curso, as quais deverão ter como objetivos: planejamentos, construção de conhecimentos, administração de tempo, construção de cronogramas, otimização do uso de ferramentas, constantes trocas e interação entre a equipe, debates e reflexões sobre textos e conteúdos, reflexões sobre a prática pedagógica e, principalmente, foco no público-alvo que se pretende ter. Para isso, é oportuno preparar a equipe para atuar na modalidade a distância, através de estudos sobre características dessa modalidade de ensino, estímulo da autonomia, responsabilidade, capacidade de iniciativa e domínio das ferramentas tecnológicas. Nesse contexto, o papel do coordenador pedagógico deve ser de orientador e não de centralizador. Embora isso, inicialmente, pareça descaracterizar um nível de hierarquia, deve-se ter bem claros os papéis de cada membro da equipe com suas funções e atribuições pré-definidas.

Assim, ao propor um processo de gestão pedagógica precisa-se ter objetivos educacionais bem traçados, pois no decorrer das ações de construção do curso de língua deve-se orientar professores, tutores e equipe multidisciplinar, nos ajustes constantes sem economizar no estímulo. É importante antes de mais nada criar um ambiente em que todos os envolvidos possam assumir um papel ativo, exercendo autonomia e sendo responsáveis também pela gestão como um todo.

4. TECENDO CONSIDERAÇÕES

Neste estudo procurou-se pensar a ação pedagógica para a modalidade a distância e dela extrair um processo de gestão pedagógica para cursos de línguas EaD (produto final desta dissertação). O processo aqui proposto encontra sua relevância na medida em que oferece um olhar diferenciado do sistema atual da Universidade Aberta do Brasil, o qual não prevê a figura do coordenador pedagógico como um mediador da gestão de cursos a distância.

De acordo com a proposta apresentada, o coordenador deverá reunir a equipe para redirecionar e reavaliar posturas, materiais, ou realizar quaisquer outros ajustes que se mostrem necessários. Nesse processo, é possível realizar melhorias e adaptações com o curso ainda em andamento, pois acredita-se que deixar para fazer correções apenas na próxima versão a ser oferecida pode não ser a melhor opção, pois até lá o ruído provocado pela falhas poderá prejudicar a imagem e credibilidade do curso e, talvez até, da instituição.

Em síntese, o que justificou uma boa parte dos problemas que foram relatados pelos coordenadores de cursos de línguas a distância, diz respeito ao mau planejamento e a má organização desses cursos. A realidade é que o crescimento da EaD no Brasil, levou esses profissionais a assumirem atividades de planejamento e docência em cursos oferecidos na modalidade a distância sem nenhum preparo para as evidentes diferenças entre o ensino presencial e virtual. Nessa perspectiva, o desafio que se coloca é o de superar essas falhas de formação. É necessário que os profissionais dispostos a trabalhar com educação a distância, tenham uma formação específica, ou, ainda, sejam capacitados para atenderem as exigências dessa modalidade de ensino.

Nesse contexto, é um desafio para os coordenadores de cursos de línguas a distância, pensar e criar estratégias para desenvolver uma gestão com eficiência e qualidade. No entanto, é um compromisso do Ministério da Educação e não apenas da instituição de ensino criar melhores condições de infraestrutura física e tecnológica para a manutenção desses cursos.

Partindo dessas conclusões, é possível apontar algumas estratégias para a melhoria das condições dos cursos de línguas a distância no Brasil:

- O MDD precisa ser cuidadosamente planejado, o que implica na elaboração de um material didático digital abundante e atraente;

- (Re)organização do trabalho docente e do currículo de cursos de línguas a distância;
- Implementação de uma política voltada para melhorar a comunicação dos cursos línguas a distância, haja vista a precariedade das redes de comunicação das instituições;
- Conhecer modelos internacionais de gestão, a fim de encontrar artifícios capazes qualificar os cursos de línguas no Brasil;
- Capacitar o coordenador pedagógico para que esse saiba coordenar todas as áreas de atuação. Isto implica na formação pedagógica, bem como na administração de dispositivos e de recursos tecnológicos;
- Investir na formação de equipes multidisciplinares;
- Conduzir um processo de avaliação interna constante e com todos os sujeitos envolvidos no processo de formação;
- Definir, em conformidade com as diretrizes da instituição, critérios para a seleção de professores e coordenadores que atuarão na EaD;
- Estruturar um curso destinado a formar professores de línguas capazes de atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que os objetivos aqui apresentados foram alcançados com êxito, bem como foi possível responder a pergunta de pesquisa: Quais estratégias e ações o coordenador pedagógico precisa adotar para desenvolver um processo de gestão para um curso de língua a distância?. O produto final desta dissertação foi gerado com intuito de contribuir com a formação inicial de professores de línguas para atuar na modalidade a distância e revelou-se também, como um recurso capaz de melhorar a atuação e a eficiência de coordenadores no que se refere a gestão de cursos de línguas a distância.

4.1 Contribuições do estudo

A presente pesquisa se concretizou como um passo a mais na busca de desvendar o fascinante desafio da gestão em cursos de línguas a distância das instituições brasileiras. Há uma evidente lacuna de pesquisas voltadas a este tema. Dessa forma, entende-se que este estudo oportunizou um aprofundamento da investigação, bem como lançou bases para a elaboração de uma proposta de gestão inovadora. Além de trazer contribuição conceitual ao entendimento dos processos de

gestão, o presente estudo guiará futuros gestores no gerenciamento de cursos de língua a distância.

4.2 Limitações da pesquisa e perspectivas de trabalhos futuros

Os resultados da presente pesquisa devem ser analisados à luz das limitações inerentes a sua obtenção. Primeiramente, deve-se ressaltar que o número de coordenadores respondentes – 10 – é um número pequeno o que torna a pesquisa incapaz de extrair padrões que representem a totalidade das instituições. É evidente que esses 10 coordenadores não são uma síntese de todos os coordenadores dos cursos de línguas a distância no Brasil, entretanto, foram capazes de trazer contribuições relevantes sobre a temática abordada.

Nesse sentido, considera-se fundamental que novos estudos sejam efetuados nessa direção, com o objetivo de construir e/ou reconstruir reflexões levantadas neste estudo, a fim de avançar em novas posturas e novos olhares sobre o processo de gestão de um curso de língua a distância. Há ainda muitos passos por dar nesse campo da Gestão da EaD, há ainda muitos desafios a enfrentar, há ainda muito a aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José. Contribuições teóricas sobre gestão: elementos para mapear o entendimento das práticas gestonárias e sua visão de mundo, de sociedade e de ser humano. In: **Manual do curso - escola de gestores da educação básica**. Brasília, 2010.

ALONSO, Katia Morosov. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares**. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/114.pdf>. Acesso em: 04 de ago. 2014.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic M. FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

AMARAL, Rita de Cássia Borges de Magalhães et. al. **A gestão das práticas pedagógicas na EaD: construção do material didático, mídias integradas e conteúdos educacionais como elementos centrais em apoio ao aluno**. Associação Brasileira de Educação a Distância, maio 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010185315.pdf>. Acesso em: 17 Jan. 2015

ARAGÃO, R. Desafios na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras com Novas Tecnologias. In: **Anais do II Encontro Nacional sobre Hipertexto**. 2010. Disponível em: http://www.ufpe.br/nehte//hipertexto2007/anais/ANAIS/art09_Aragão.swf. Acesso em: 31 Jul. 2014.

AZEVEDO, Paola; COSTA, Alexandre Marino; ROSA, Robson Santos da. **Desafios e perspectivas dos coordenadores frente à gestão dos polos de Educação a distância: o caso dos pólos da UAB vinculados ao curso de graduação em Administração a distância da UFSC**. 2012. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a12v33n03/123303241.html>. Acesso em: 28 de abril de 2015.

BANDEIRA, Hilda M.M. **Formação de professores e prática reflexiva**. 2013. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF. Acesso em: 22 de out. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: 70 ed, 2011.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI Maria Luiza. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL N. M. (orgs). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: eduFSCar, 2010.

BOHNEN, Neusa Teresinha. Formação de professores de língua estrangeira em ambiente virtual de aprendizagem. In: **Revista Linguagem**; edição 17, 2010. Disponível em: http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/ens_ntbohen.pdf. Acesso em: 23 de jul. 2014.

BOHNEN, Neusa Teresinha. **La jornada del héroe**: la narrativa autobiográfica en la construcción de la identidad profesional del profesor. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

BRASIL. **Portal da Universidade Aberta do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/>. Acesso em: 28 de abril de 2015.

BRASIL. **Censo do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais** - Inep. Brasília-DF: Inep, 2013. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 Jun. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2007.

BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Vol. 11, p. 103-135, 2012.

BULLA, Gabriela da Silva. Relações entre Design Educacional, Atividade e Ensino de Português como Língua Adicional em Ambientes Digitais. **Tese de Doutorado em Linguística Aplicada**, Universidade Federal do Rio grande do Sul, UFRGS, 2014.

CAPARRÓZ, Adriana dos Santos C. & LOPES, Maria Cristina P. Desafios e perspectivas em ambiente virtual de aprendizagem: inter-relações formação tecnológica e prática docente. In: **Educação, Formação & Tecnologias**; vol.1 (2); pp. 50-58, Novembro de 2008. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 17 de jul. 2014.

CASTRO, José Marcio de; LADEIRA, Eduardo da Silva. Gestão de Planejamento de cursos a distância (EaD) no Brasil: Um Estudo de casos múltiplos em três instituições de Ensino Superior. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v.10, n.2, p. 229-247, jul./dez. 2009.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CLEMENTINO, Adriana. **Processos Comunicativos que Humanizam os Cursos**. 2011. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2011/cd/103.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2015.

COCCO, Cíntia Soares; REIS, Susana Cristiana. A formação de professores de língua estrangeira por meio da EaD no Brasil. In: **I Simpósio Internacional de Games, Mundos Virtuais e Tecnologias na Educação, I Simpósio de Arte, Mídias Locativas e Tecnologias na Educação – SIGATEC**, 2014. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/sigatec/>. Acesso em: 28 de abril de 2015.

COCCO, Cíntia Soares; REIS, Susana Cristiana. A formação de professores de línguas para a modalidade a distância: identificando estratégias de gestão pedagógica em um curso de inglês online. In: **I Simpósio Internacional de Games, Mundos Virtuais e Tecnologias na Educação, I Simpósio de Arte, Mídias Locativas e Tecnologias na Educação – SIGATEC**, 2014. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/sigatec/>. Acesso em: 28 de abril de 2015.

COLLINS, Heloísa. Formação Continuada Online para Professores de Inglês: uma experiência de integração entre docência, pesquisa e extensão. In: TELLES, J.A. **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009.

CORRÊA, Juliane. **Planejar e avaliar em programas de educação a distância**. SENAC. Rio de Janeiro: SENAC. Versão 4.0. 2011.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância**. 2ªed. rev. Curitiba: Ibpex, 2010.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. **Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 409-516, 2011.

DUARTE, Zalina Maria Cancela. **Educação a distância (EaD): estudo dos fatores críticos de sucesso na gestão de cursos da região metropolitana de belo horizonte**. Dissertação apresentada ao Curso de Administração de Empresas da Universidade FUMEC – Fundação Mineira de Educação e Cultura, Belo Horizonte, 2011.

ELIAS, Abdalla Antonios Kayed. **O Modelo de Gestão do Curso de Licenciatura em Física a Distância pela Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Goiás no Pólo de Apoio Presencial em Goianésia-Go na Visão de seus Gestores**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

ESTIVALET, Gustavo Lopez; HACK, Josias Ricardo. Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral. In: **Anais do VII Congresso Internacional da Abralin**. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp->

[content/uploads/2011/02/Gustavo_Estivalet_Josias_Hack.pdf](#). Acesso em: 20 ago. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**, 8. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2010.

FREIRE, M.M. A formação tecnológica de professores: refletindo, problematizando, buscando. In: **II Encontro CAPES-MECD/DGU, Linguagem, Educação e Virtualidade**. UNESP/Araraquara, 2008.

FIALHO, Vanessa Ribas. **Comunidades Virtuais na Formação de Professores de Espanhol Língua Estrangeira a Distância na Perspectiva da Complexidade**. Tese de Doutorado em Letras, Universidade Católica de Pelotas, UCPeL, 2011.

FONSECA, Regina Baruki; ROJAS, Jucimara. **A formação de professores de língua estrangeira no Brasil sob o enfoque do liberalismo e do marxismo**. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT2%20PDF/A%20FORMA%C7%C3O%20DE%20PROFESSORES%20DE%20L%C3%8DNGUA%20ESTRANGEIRA.pdf. Acesso em: 20 ago. 2014

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

GARCIA, Paulo Sérgio. **A internet como a nova mídia na educação**. Secretaria da Educação – Governo do Estado do Paraná. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOVAMIDIA.PDF. Acesso em: 05 jun. 2014.

GAMEZ, Luciano. A Estrutura de curso em Educação a Distância. . In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GIL, Antônio Carlos. . **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EaD. In: LITTO, Frederic M. FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

HORA, Divanir Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios de participação coletiva**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

JÚNIOR, Lenio Gnecco. **Desafios na gestão de cursos EaD: Um estudo de caso nos cursos de Administração a distância da UFSC**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração. Florianópolis, SC, 2012.

KIPNIS, Bernardo. Educação Superior a Distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo:Atlas, 2011.

LEMOS, Fernanda Cardoso. **A Formação do professor para o Ensino de Língua Adicional em Ambientes Digitais com Docência Compartilhada**. Dissertação de Mestrado/Tese de Doutorado em (Especialidade) em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2014.

LIBERALI, Fernanda C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 8.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo: 2009.

MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MILL, Daniel; CARMO Hermano. Análise das Dificuldades de educadores e Gestores da Educação a Distância Virtual no Brasil e em Portugal. **Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED)/ Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED)**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/158>. Acesso em: 11 set. 2014.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MORAN, José Manuel. Mudanças necessárias na educação presencial. In: **Site pessoal do autor**. São Paulo, artigo atualizado em 2011. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/presencial.pdf. Acesso em: 28 ago. 2014.

MORAN, José Manuel. A EaD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança. In: **Site pessoal do autor**. São Paulo, artigo atualizado em 2011. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/cenario.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A educação a distância e a formação de professores. In: **Tecnologias para a educação de professores**. 2010 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/4sf.pdf>. Acesso em: 23 de jul. 2014.

NUNES, Ivônio B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico**. 31 ed. São Paulo: Atlas, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa. In: **Contexturas**, n. 9, p.63-78, 2006. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>. Acesso em: 03 jul.2014.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F de G; KANEKO-MARQUES, S. M; SALOMÃO, A. C. B (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Volume I. São Paulo: Pontes, 2011. p. 31-47.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2010.

REIS, S. C. **Do discurso à prática: textualização de pesquisas sobre o ensino de inglês mediado por computador**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria, para obtenção do título de Doutor em Letras. Santa Maria, RS, Brasil, 2010.

ROCHA, Ana Karine Loula Torres. **Gestão na EAD: a contribuição do curso piloto de Administração a Distância da UNEB**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2011.

RUBIM, Lígia Cristina Bada. **Gestão do Desenvolvimento de Curso a Distância: Investigação sobre a Própria Prática**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

SABBATINI, Renato M. E. **Ambiente de ensino e aprendizagem via internet**. A Plataforma Moodle. Edumed. 2012. Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>>. Acesso em 04 jun. 2014.

SALAMÃO, Ana Cristina Biondo. A educação de professores de linguas em CALL: históriocs e perspectivas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. n. 1, jan./jun. 2012.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo; BEDRAN, Patrícia Fabiana. Formação Reflexiva em Contextos Virtuais: a experiência do projeto Teletandem Brasil. **Revista Intercâmbio**, v. XXVII: 1-23, 2013. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

SANTOS, Fabiano Cunha. **UAB como política pública de democratização do ensino superior via EaD.** 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>. Acesso em: 04 de ago. 2014.

SOUZA, Wanderley Lemgruber. A Sistemática da Avaliação do Curso na Educação a Distância (ead). In: **Revista UNIABEU** – Centro Universitário. Ano II, nº 4, jul./dez. 2009. Belford Roxo – RJ.

SOUZA, Thelma Rosane P. de; SAITO, Carlos Hiroo. **A centralidade do planejamento na elaboração de material didático PARA EAD.** CEAD/Universidade de Brasília e ABEAS – Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/21015928/Artigo-A-centralidade-do-planejamento-na-elaboracao-de-material-didatico-PARA-EAD>. Acesso em: 17 Jan. 2015.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K.A. et. alii (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I.** Campinas: Pontes, 2011, p.73-98.

TELLES, J. A. **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

TUMOLO, Celso Henrique Soufen; SANTIBANES, V. S. Autonomia em graduação na modalidade a distância: estratégias de organização e de aprendizagem. In: **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro, 2011,** p. 1-25. Disponível em: http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/06_03.pdf. Acesso em: 04 de ago. 2014.

VARGAS, Hustana Maria. Democratização no ensino superior brasileiro: entre a intenção e as possibilidades. In: **30ª Reunião anual da ANPED, 2011, Caxambu.** Anais ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/30/>. Acesso em: 04 de ago. 2014.

VEIGA, Ilma Passos; VIANA, Cleide Q. Q. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos.** Campinas SP: Papirus, 2010.

VÊNERE, Maria Luzia da Silva. **A Gestão dos Cursos Superiores a Distância: Gestão dos cursos superiores a distância: um estudo de caso na Universidade Federal de Mato Grosso.** Dissertação (Mestrado Profissional de Administração de Empresas) - Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais, 2012.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** 12ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. **A Interação Social e o Benefício Recíproco como Elementos Constituintes de um Sistema Complexo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem para Professores de Línguas**. Tese de Doutorado em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2007.

VIEIRA, Eleonora Milano Falcão et. al. Institucionalização da EaD nas Universidades Públicas: unicidade e gestão. **Revista Brasileira de aprendizagem aberta e a distância**. São Paulo, v11, p. 64-75, 2012. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/brazilian/edicoes/2012/2012_Edicao.htm. Acesso em: 11 set. 2014.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos: um espaço para a formação de professores de línguas. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A – Formulário da entrevista *online* semiestruturada aplicada aos coordenadores dos cursos de línguas a distância

Entrevista

Prezado(a) Coordenador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada de forma totalmente voluntária. A referida entrevista tem por objetivo considerar a experiência de gestão de coordenadores de cursos de língua a distância das Universidades Federais no Brasil, visando identificar as estratégias e práticas pedagógicas necessárias para o processo de gestão de um curso online. Os dados obtidos nesta entrevista serão de grande valia para que os resultados e conclusões da dissertação de mestrado intitulada "Gestão Pedagógica na Educação a Distância: Abordagens e Contribuições na Formação de Professores de Línguas para Atuar na Modalidade a Distância" tenham um resultado mais democratizante e fiel do contexto estudado.

Agradecemos a sua colaboração.

Você tem formação específica para a EaD? Se "sim", qual?

- Sim
- Não
- Outro:

Você tem participado de algum curso de capacitação para a gestão da EaD? Se "sim", qual?

- Sim
- Não
- Outro:

1. Os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância (MEC) destacam a importância do processo de gestão para o desenvolvimento de um bom curso em EaD. Todavia, para a oferta de cursos, mais especificamente, cursos de graduação, o coordenador além de preocupar-se com a proposta pedagógica deve também estar atento às questões de infraestrutura física e tecnológicas disponíveis.

Nesse sentido, de que estrutura física e tecnológica você dispõe para realizar a gestão do seu curso? Há um software específico que o coordenador(a) pode lançar mão?

2. De modo geral, as universidades não formam profissionais para atuarem em cursos a distância. Por outro lado, sabemos que há professores/coordenadores de cursos que nunca tiveram experiências prévias com EaD, no entanto, acabam migrando para a gestão de um curso a distância e aprendendo a função gestora na prática do dia-a-dia.

Diante desse cenário e, a partir da sua experiência como gestor(a), a quais estratégias você recorre para realizar a gestão do curso em que atua em EaD?

3. Considera-se a gestão educacional um campo de extrema importância para se compreender o conjunto do processo de ensino e de aprendizagem na educação básica ou superior e, também, tanto na educação presencial quanto na educação a distância.

Diante desse cenário, em qual(s) ação(s) você considera importante a participação do coordenador(a)?

- No planejamento do material didático
- Na elaboração do material didático
- Na testagem do material didático
- Na avaliação do material didático
- Na formação de tutores e professores para a EaD
- Outro:

4. A função do coordenador na modalidade a distância é dirigir o trabalho dos membros da equipe por meio de planejamento, da organização, direção, controle e da elaboração de estratégias, definições de objetivos e execução dos planos de coordenação de atividade, além de solucionar conflitos e detectar supostas falhas e erros com relação ao planejamento.

Diante dessas perspectivas, como é realizado o planejamento do curso? Quem participa da elaboração do plano?

5. Para um coordenador em EaD criar condições para a realização de uma boa gestão em um programa de formação a distância, deve planejar e organizar adequadamente todo o sistema de funcionamento das etapas e, também, deve dirigir/coordenar e controlar todos os fatores envolvidos no fluxo das atividades dos cursos de EAD. Mas, para isso o coordenador precisa contar com o apoio de uma equipe.

Diante desse cenário, você considera importante ter uma equipe multidisciplinar que contemple especialistas nos conteúdos específicos das disciplinas, além de profissionais das áreas pedagógica e tecnológica, ambos com foco na EaD? Justifique.

6. O atual desenvolvimento tecnológico sugere o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) (por exemplo, Moodle, Teleduc, plataforma Freire) para a gestão e disseminação de cursos de línguas em EaD. Estudos sobre EaD sugerem que o uso de ambientes virtuais, associado a outras mídias, podem contribuir para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Diante do exposto, você tem conhecimento de outras ferramentas que podem favorecer a aprendizagem de uma LE? Cite-os.

7. Para que o processo de ensino e de aprendizagem na educação a distância ocorra de forma eficaz, é necessária uma gestão bem organizada que contemple questões pedagógicas, administrativas, tecnológicas etc., especialmente quando se tratar de uma proposta de formação a partir de cursos de graduação. Diante disso, é preciso constantemente avaliar o curso ofertado.

Diante desse cenário, como é realizada a avaliação interna do seu curso? Quem participa?

Enviar