

Avaliação dos processos de construção de material instrucional em um projeto de especialização na modalidade EaD

BASSOLI, D. A.¹

ALENCAR, T. C.²

OLIVEIRA, A. G. P.³

CESTARI, F. F.⁴

Resumo: O presente trabalho pretendeu identificar a percepção dos autores de material didático instrucional de dois cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados na modalidade a distância de um centro universitário quanto ao processo editorial de produção do referido material. Para tanto, os referidos autores responderam a um questionário, pautado na revisão da literatura e nos processos editoriais desenvolvidos pela equipe multidisciplinar que acompanha o projeto de educação a distância da instituição estudada, organizados a partir da escala Likert. Os resultados advindos do questionário evidenciaram uma média alta de satisfação e também tornaram patentes os principais aspectos de melhoria que devem ser trabalhos pela equipe editorial.

Palavras-chave: Material Didático Instrucional. Educação a Distância. Processo Editorial. Pós-graduação.

¹ Centro Universitário Barão de Mauá, Pró-reitoria de Educação a Distância.
E-mail: <dyjalma.bassoli@baraodemaua.br>.

² Centro Universitário Barão de Mauá, Pró-reitoria de Educação a Distância.
E-mail: <tiscianne.cavalcante@baraodemaua.br>.

³ Centro Universitário Barão de Mauá, Pró-reitoria de Educação a Distância.
E-mail: <alberto.oliveira@baraodemaua.br>.

⁴ Centro Universitário Barão de Mauá, Pró-reitoria de Educação a Distância.
E-mail: <felipe.cestari@baraodemaua.br>.

1. INTRODUÇÃO

A produção de materiais didáticos instrucionais para a pós-graduação na modalidade educação a distância tem características peculiares, especialmente no contexto da sociedade tecnológica. Nesse processo de autoria, são necessárias orientações, acompanhamentos e redirecionamentos para que os autores tenham uma assessoria efetiva em suas produções e compreendam a opção metodológica adotada pela instituição de ensino.

Assim, o acompanhamento especializado, realizado pela equipe multidisciplinar, visa à produção de materiais mediatizados alinhados à proposta educacional, e entende-se que a autoria docente é ponto de atenção para o sucesso das demais fases do projeto educacional, quais sejam tutoria, avaliação institucional, percurso de aprendizagem, dentre outras.

Analisar o próprio processo de acompanhamento docente é tarefa primordial, pois observadas as fragilidades e as potencialidades dessa ação, é possível redirecionar esforços e promover ações para melhoria. Afinal, além do planejamento e do desenvolvimento, é imprescindível checar se os resultados estão alinhados ao planejamento estabelecido, utilizando-se correções, quando necessárias, e a manutenção de boas práticas.

Nesse sentido, o artigo foi estruturado em cinco partes: esta breve introdução, com características gerais do estudo; uma revisão de literatura, que aborda as concepções metodológicas do projeto de educação a distância desenvolvido na instituição superior de ensino estudada, bem como as características de seu material didático instrucional; a metodologia empregada na investigação com os autores; a apresentação e a análise dos dados; e a conclusão.

Revisão de Literatura

Como o projeto de especialização na modalidade EaD em avaliação, doravante denominado apenas por projeto, pauta-se nas orientações previstas no modelo de design instrucional elaborado

por William Horton (2012), descrito na obra *e-Learning by Design*, realizou-se uma breve descrição destes elementos.

De acordo com o autor, são três os tipos de atividades previstas, cada um com seu objetivo. São elas: atividades de absorção (*absorb-type*), atividades de fazer (*do-type*) e atividades de conexão (*connect-type*).

Atividades de absorção são aquelas que permitem motivar os estudantes a obter informações atualizadas e cruciais de que eles necessitam para realizar seus trabalhos ou ampliar seu aprendizado. Nas atividades de absorção os estudantes leem, ouvem e assistem. Apesar de parecerem passivas, essas atividades podem ser um componente ativo de aprendizagem (HORTON, 2012).

Para o autor, dos três tipos de atividades (absorção, fazer e conectar), as atividades de absorção são aquelas que mais se aproximam da informação pura. Usualmente, elas consistem em seleção de conteúdos, sendo que o papel dos estudantes é extrair e compreender conhecimento a partir destes elementos.

Nas atividades de absorção, os estudantes podem até estar fisicamente passivos, porém mentalmente ativos – ativamente percebendo, processando, consolidando, considerando e julgando as informações. Assim, nas atividades de absorção, é o conteúdo (seu autor, portanto) que está no centro do processo. Os estudantes absorvem alguns (ou vários) dos dados e informações oferecidos pelo conteúdo.

As atividades de fazer são representadas por verbos de aprendizagem: colocam as pessoas em ação. Elevam os estudantes de leitores passivos e espectadores para pesquisadores ativos, selecionando e criando conhecimento. Enquanto atividades de absorção provêm informação, as atividades de fazer transformam esta informação em conhecimentos e habilidades. Nas atividades de fazer os estudantes descobrem, analisam, decodificam, verificam, combinam, organizam, discutem, debatem, avaliam, condensam, refinam, elaboram e, mais importante, aplicam conhecimento.

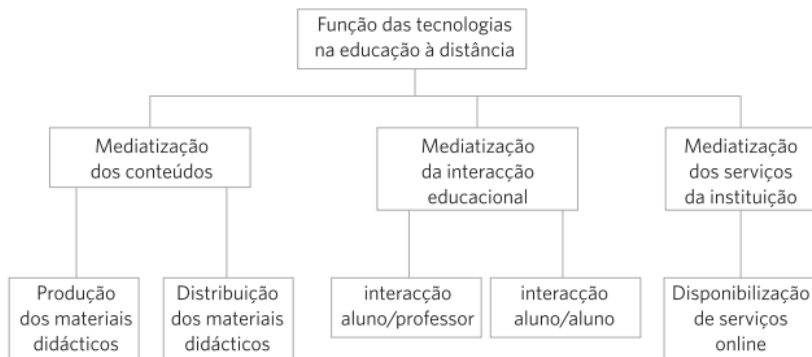
Já para o último tipo de atividade, estão as atividades de conexão, que ajudam os estudantes a preencherem a distância entre o

conhecimento e o contexto em que estão inseridos. Elas preparam os estudantes a aplicar conhecimento em situações que eles encontram no trabalho, em futuras aprendizagens e em suas vidas pessoais. Se atividades de absorção são representadas por substantivos e atividades de fazer por verbos, então as atividades de conexão poderiam ser caracterizadas por conjunções da aprendizagem. Essas atividades integram o que os estudantes aprendem com o que eles já sabem. Frequentemente simples e sutis, atividades de conexão são regularmente negligenciadas por agentes educacionais, que deixam os estudantes realizarem conexões por conta própria.

Portanto, atividades de conexão preenchem lacunas. Elas não apenas adicionam novos conhecimentos e habilidades, como também relacionam conhecimentos e habilidades adquiridas anteriormente. Ao fazerem isso, elas adicionam conhecimentos e habilidades de alto nível. Para saber se uma atividade é de conexão, temos que questionar seu propósito. Se este for primariamente ensinar algo novo, então a atividade a ser utilizada será a de absorver ou de fazer. Se o propósito é relacionar a algo já sabido ou aplicar prontamente este conhecimento, então a atividade a ser utilizada será de conexão.

Em adição aos estudos de Horton (2012), outros autores que apoiam a proposta consideram que a produção do material didático instrucional para educação a distância (doravante, MDI-EAD) tem características bastante peculiares, pois seu processo de produção envolve uma equipe multidisciplinar dedicada ao apoio e à materialização da concepção inicial desenhada pelo professor-autor (FILATRO, 2008; ROCHA, 2013).

Na figura 1, Gomes (2008) indica as principais esferas envolvidas na mediatização dos conteúdos. Como se pode observar, a produção dos materiais didáticos é um dos aspectos envolvidos na mediatização – que pode ser de conteúdos, de interação e de serviços da instituição educacional.

Figura 1. Mediatização dos conteúdos e materiais didáticos.

Fonte: Gomes (2008, p. 182).

É preciso considerar, ainda, que os MDI-EAD sofrem alterações, historicamente, em seus formatos e em suas próprias concepções, posto que acompanham as diversas fases da educação a distância e da própria evolução tecnológica da sociedade (ROCHA, 2013). Na atual fase da educação a distância, a aprendizagem colaborativa e a multirreferencialidade são premissas fundamentais, que devem perpassar todas as fases de elaboração, produção e distribuição dos MDI-EAD. Entretanto, esses recursos de aprendizagem ainda causam certo desconforto aos professores-autores, que diferentemente das práticas tradicionais, já não centralizam mais a distribuição e a compreensão dos fatos educacionais.

Oliveira e Tomelin (2017) relatam inclusive a curadoria de conteúdo no ambiente digital: “[...] o curador filtra as informações para que elas sejam confiáveis e enriquecedoras para o aprendiz” (OLIVEIRA; TOMELIN, 2017, p. 3). Assim sendo, o papel do professor-autor seria selecionar, organizar e descrever uma boa trajetória de aprendizagem, disponibilizando-a para os estudantes, de modo a promover a aprendizagem e atenuar, quando possível, a obsolescência digital do MDI-EAD.

Portanto, o acompanhamento do professor-autor, por parte da equipe multidisciplinar, é uma estratégia fundamental para o suces-

so do MDI-EAD, pois “[...] a trajetória de formação do professor, por sua vez, aponta que sua identidade docente se constrói a partir de elementos advindos do modelo de educação” (ROCHA, 2013, p. 323).

2. OBJETIVO E METODOLOGIA

O objetivo do questionário aplicado aos professores-autores foi servir como um piloto para o aprimoramento do protocolo de investigação para avaliação do projeto em sua íntegra, com vistas ao aprimoramento do processo de acompanhamento editorial dos cursos produzidos pela instituição. Sendo assim, a escolha dos cursos deu-se por se tratarem de cursos da área de Educação, cujo corpo docente apresenta diversidade de perfis, o que poderia funcionar como amostra do conjunto total de docentes relacionados ao projeto em sua totalidade. Esse critério foi estabelecido com base numa análise de percepção por parte dos membros da equipe editorial, em conjunto com a equipe gestora do projeto.

O questionário foi aplicado a dez docentes, que participaram da construção de dois dos 21 cursos de pós-graduação *lato sensu* atualmente oferecidos pela instituição. Os cursos são divididos em áreas, como se seguem: quatro cursos na área de Comunicação, três na área de Direito, sete em Educação e sete em Gestão. Os docentes selecionados elaboraram materiais para os cursos *Docência na Educação Superior e Gestão Escolar*.

Nesse sentido, pretende-se utilizar o questionário como um projeto piloto para o aprimoramento do protocolo de investigação. Posteriormente, espera-se que o instrumento elaborado sirva como proposta para avaliação dos demais cursos do projeto de especialização desenvolvido na IES (Instituição de Ensino Superior), com vistas ao aprimoramento do processo de acompanhamento editorial dos cursos produzidos pela instituição.

A formulação do questionário foi baseada em todas as etapas e sub-etapas de elaboração de material didático, conforme o modelo adotado na instituição: atribuição docente, capacitação para produção do material, elaboração do quadro geral da disciplina (plano

de ensino), trilha referencial de aprendizagem e questões para a avaliação final. Cada etapa foi transformada em uma ou mais perguntas a serem respondidas com base na escala *Likert*⁵.

A escala *Likert* utilizada apresenta cinco pontos de escolha, dispostos de forma bidimensional, com uso de ponto neutro e âncoras verbais médias, ou seja, sem extremismos nos adjetivos utilizados no texto de cada ponto de escolha (VIEIRA; DALMORO, 2008). As respostas possíveis eram: discordo totalmente (1), discordo parcialmente (2), não concordo nem discordo (3), concordo parcialmente (4) e concordo plenamente (5).

O questionário conteve 51 itens, sendo: 48 questões com base na escala *Likert*, duas questões direcionadoras, e um campo dissertativo para observações gerais, sugestões para o processo de autoria e também sobre o próprio questionário em si. As questões direcionadoras confirmam se o autor desenvolveu a etapa do processo editorial a qual as próximas perguntas se referiram. Em caso negativo, o autor não teria necessidade de responder as perguntas desse grupo e era direcionado para o próximo grupo de perguntas.

Cada um dos indicadores avaliados recebeu um conceito, que variava de 1 a 5 (escala *Likert*), como apontado na metodologia aplicada. A soma dos conceitos atribuídos gerou um ranking médio (doravante, RM) para cada um dos cinco indicadores, que serviu de parâmetro para a comparação com o RM final de todos os indicadores. O extrato deste resultado está apontado na tabela 1.

O envio para os autores selecionados foi feito por *e-mail* com o *link* para acesso ao questionário. A ferramenta utilizada foi a Formulários, do Google. As respostas foram anônimas. Todos os docentes selecionados responderam 100% das perguntas do questionário pertinentes à sua produção, ou seja, excluindo-se aquelas referentes aos materiais que não elaboram.

⁵ De acordo com McClelland ([s.d.]), a escala de likert é uma ferramenta para uso estatístico que auxilia na conversão de respostas em uma escala numérica, para a qual as afirmações positivas ou negativas são aferidas em uma escala que varia de 5 a 1, sendo: concorda fortemente (5); concorda (4); sem opinião (3); discorda (2) e discorda fortemente (1). Para o mesmo autor, “[...] o modo mais fácil para analisar os resultados obtidos consta de somar os números para cada respondente e calcular a média” (McCLELLAND, [s.d.], p. 93).

3. ANÁLISE DOS DADOS

O estudo considerou avaliar cinco variáveis de processos na produção de material didático instrucional para um programa de pós-graduação, em nível de especialização: pré-produção (10 questões); elaboração do quadro geral da disciplina (16 questões); elaboração da Trilha Referencial de Aprendizagem (15 questões); e elaboração da Avaliação Final da Disciplina (7 questões). Ao todo, o questionário apresentou, portanto, 48 questões.

As variáveis estudadas estão alinhadas à proposta prevista para o desenho instrucional do programa investigado.

A solicitação de respostas aos 10 docentes partiu no dia 17 de agosto de 2018, e as respostas foram encaminhadas entre os dias 17 e 24 do mesmo mês.

Tabela 1. RM dos indicadores avaliados.

1. Avalie o processo de pré-produção.	4,1
2. Avalie o processo de elaboração do Quadro Geral da Disciplina.	4,5
3. Avalie o processo de elaboração da Trilha Referencial de Aprendizagem.	4,5
4. Avalie o processo de elaboração da Avaliação Final da Disciplina.	3,8
Ranking Médio (RM) Final	4,2

Fonte: elaborado pelos autores.

A primeira variável a ser estudada foi o processo de pré-produção, que visava investigar: se o docente/autor havia sido orientado previamente sobre todas as atividades que desenvolveria no projeto; se essas informações foram suficientes; se os prazos foram acordados, suficientes e cumpridos (pelo professor e pela equipe); se houve apoio e *feedbacks* durante a execução do trabalho; se atendeu aos objetivos de aprendizagem propostos; e, por fim, da validação da trilha referencial de aprendizagem.

Tabela 2. Avalie o processo de pré-produção.

a) Antes de iniciar as atividades na EAD, a coordenação do curso me orientou sobre as atividades que desenvolveria.	4,5
b) Recebi orientações para produzir os materiais didáticos.	4,6
c) As orientações para produzir os materiais didáticos foram suficientes.	4,1
d) Os prazos para entregas de cada uma das etapas de trabalho foram acordados com a equipe.	4,5
e) Os prazos para entregas de cada uma das etapas de trabalho foram suficientes para a entrega das atividades.	3,4
f) Os prazos para entregas de cada uma das etapas de trabalho foram cumpridos por mim.	3,8
g) Os prazos para entregas de cada uma das etapas de trabalho foram cumpridos pela equipe.	3,8
h) Recebi atendimento da equipe editorial ao longo do processo de preparação do material didático.	3,9
i) As Experiências de Aprendizagem que produzi atenderam efetivamente os objetivos previstos em cada unidade.	4,6
j) Recebi <i>feedback</i> da coordenação do curso ao longo do processo de preparação do material didático.	3,7
Ranking Médio (RM) do indicador	4,1

Fonte: elaborado pelos autores.

Apesar de apontar um RM relativamente alto (82%), o ranking médio do indicador “processo de pré-produção” foi 4,1, o segundo menor da pesquisa.

Por esta análise, permite-se considerar que esta etapa é relativamente exitosa. Merecem destaque as fases de orientação para a atividade a realizar (coordenação e equipe), que são fundamentais para as demais etapas que serão desenvolvidas. Contudo, ao se verificar mais atentamente os dados, percebe-se que as fragilidades mais importantes estiveram nas variáveis de prazos (docente e da equipe), e no auxílio da equipe durante a execução do trabalho. Assim, esses são pontos a serem observados para a melhoria dos trabalhos no projeto estudado.

A segunda variável estudada foi o processo de elaboração do Quadro Geral da Disciplina. Como parte fundamental na formula-

ção do planejamento das etapas do material didático instrucional, esta fase é fundamental para a construção da trilha referencial de aprendizagem.

Tabela 3. Avalie o processo de elaboração do quadro geral da disciplina.

a) Saber qual é o objetivo geral da disciplina colabora para a aprendizagem do estudante.	4,9
b) Definir o objetivo geral da disciplina colabora para o planejamento e elaboração do material didático da disciplina pelo autor.	4,8
c) Saber quais competências (domínios cognitivos, habilidades e atitudes) colabora para a aprendizagem do estudante.	4,7
d) Definir as competências (domínios cognitivos, habilidades e atitudes) colabora para o planejamento e elaboração do material didático da disciplina pelo autor.	4,5
e) A divisão de cada disciplina em quatro unidades é uma boa estratégia de ensino-aprendizagem.	4,9
f) Saber quais são os objetivos específicos da disciplina colabora para a aprendizagem do estudante.	4,8
g) Definir os objetivos específicos da disciplina colabora para o planejamento e elaboração do material didático da disciplina pelo autor.	4,8
h) Primeiro defini os Conteúdos da Unidade (leitura externa obrigatória) para depois definir os tópicos que norteariam a redação da trilha de aprendizagem.	4,1
i) A redação da trilha de aprendizagem explica e complementa as leituras indicadas no Conteúdo da Unidade.	4,5
j) A redação da trilha de aprendizagem não é redundante em relação às leituras indicadas no Conteúdo da Unidade.	3,5
k) Apontar os Conteúdos das Unidades, como elemento principal, e complementá-los pela redação da trilha de aprendizagem é adequado ao contexto de um curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> EAD.	4,3
l) As Experiências de Aprendizagem relacionam as teorias abordadas aos contextos práticos de aplicação.	4,4
m) As Experiências de Aprendizagem atendem aos objetivos específicos de cada unidade.	4,6

n) As Experiências de Aprendizagem colaboram para o processo de ensino-aprendizagem.	4,6
o) As obras da Biblioteca Virtual são relevantes para o planejamento dos materiais didáticos.	3,6
Ranking Médio (RM) do indicador	4,5

Fonte: elaborado pelos autores.

O RM deste indicador (90%), conjuntamente com o indicador que avalia o processo de elaboração da trilha referencial de aprendizagem, foi o mais alto da avaliação. Este processo concentra grande esforço da equipe de orientação docente para obtenção dos resultados esperados na produção do material instrucional e na condução do processo de aprendizagem proposto ao estudante. A avaliação positiva do docente nesta etapa é fundamental para o êxito do programa avaliado, visto que é nesta etapa que o docente recebe as orientações para a construção da trilha referencial de aprendizagem, e deste planejamento é que se norteiam os esforços de condução de todo o processo de ensino aprendizagem na execução da disciplina.

A avaliação do terceiro indicador, elaboração da trilha referencial de aprendizagem, é decorrência das atividades produzidas no processo imediatamente anterior (elaboração do quadro geral da disciplina), e também obteve o maior RM da pesquisa, 4,5 (90%).

Tabela 4. Avalie o processo de elaboração da Trilha Referencial de Aprendizagem.

a) Recebi orientações para a indicação de cinco palavras-chave.	3,3
b) As orientações recebidas para a seção “Apresentação do Autor/da Autora” foram suficientes.	4,6
c) A “Sinopse”, que precede os conteúdos, foi baseada no plano de ensino e foi elaborada como uma apresentação temática da disciplina.	4,5
d) A “Leitura Recomendada” foi um compilado de diversas leituras complementares ao material.	4,5
e) “Sites Recomendados” foi um compilado de diversas páginas web complementares ao material.	4,3
f) “Vídeos e Filmes Recomendados” foi um compilado de diversos recursos audiovisuais complementares ao material.	4,5

g) A “Apresentação da Disciplina” foi um texto breve, com conteúdos curriculares.	4,3
h) O texto “Contextualizando a Aprendizagem” de cada unidade foi pensado de maneira a suscitar indagações e questionamentos norteadores para o texto referencial.	4,6
i) Dividi a redação da trilha de aprendizagem em tópicos, de acordo com o plano de ensino da disciplina.	4,7
j) A redação da trilha de aprendizagem utiliza citações externas.	4,9
k) O texto de cada unidade da Trilha Referencial de Aprendizagem teve, em média, 5 laudas (cerca de 12.500 caracteres com espaços).	4,3
l) A seção “Recapitulando a Unidade” que produzi foi adequada aos propósitos da unidade.	4,6
m) Indiquei todas as referências que utilizei para construção de cada capítulo da TRA, considerando que podem servir de fonte de pesquisa para os alunos.	4,9
n) O texto “Considerações Finais” foi elaborado de forma a suscitar a continuidade dos estudos sobre o tema da disciplina.	4,8
o) Realizei integralmente a validação da versão final da Trilha Referencial de Aprendizagem.	4,5
Ranking Médio (RM) do indicador	4,5

Fonte: elaborado pelos autores.

O resultado obtido no indicador, bem como na avaliação de suas variáveis, aponta que os modelos propostos e disponibilizados aos docentes para execução desta etapa são adequados e auxiliam na materialização da proposta pedagógica com o atendimento aos esperados pressupostos acadêmicos do projeto. Como a premissa do projeto é inovadora ao considerar o necessário protagonismo do estudante diante do conhecimento a ser construído, um dos maiores desafios do projeto é que as trilhas referenciais de aprendizagem, em cada uma de suas etapas, consigam alcançar este resultado.

Como a avaliação continuada da disciplina, desenvolvida no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina, pauta-se na intenção de que seja formativa, com expectativa de oportunizar a aplicação prática dos conteúdos estudados, as etapas desenvolvidas nas dimensões 2 (elaboração do quadro geral da disciplina) e 3 (elaboração da trilha referencial de aprendizagem) são norteadoras e essenciais para este resultado.

Em complementaridade a esta proposta de aprendizagem mais ativa, vivida na avaliação continuada, temos a proposta de elaboração da avaliação final da disciplina, que se pauta em uma proposta somativa, na qual são avaliados os conteúdos selecionados ou produzidos pelos docentes, que são pertencentes à trilha referencial de aprendizagem.

Tabela 5. Avalie o processo de elaboração da Avaliação Final da Disciplina.

a) Compreendi a distinção entre o objetivo das questões da avaliação final e das Experiências de Aprendizagem do AVA.	4,7
b) Construí questões exclusivamente autorais.	4,0
c) Fui devidamente orientado quanto ao uso de fontes devidas na elaboração das questões.	3,0
d) Considero essencial que parte das questões sejam oriundas de concursos públicos ou adaptadas de concursos públicos.	3,8
e) Fui informado de que as questões que elaborei poderiam ser respondidas com base nos conteúdos da TRA e dos livros indicados para leitura obrigatória.	4,4
f) Não tive dificuldade para elaborar as questões.	3,4
g) Fui orientado sobre a randomização das questões, bem como das adaptações que esse processo exigiria.	3,1
Ranking Médio (RM) do indicador	3,8

Fonte: elaborado pelos autores.

Embora o RM obtido neste indicador (76%) não seja baixo, ele é o menor obtido nesta pesquisa. O resultado concreto do material produzido para as avaliações finais, na avaliação dos docentes e coordenadores de curso, atendeu às expectativas do projeto. Contudo, diferente das duas últimas etapas, este indicador aponta para a necessidade de aprimoramento da orientação para o efetivo acompanhamento do trabalho do docente na confecção desta atividade, e de sua compreensão desta etapa do projeto da disciplina.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a identificar a percepção sobre o processo editorial dos professores-autores de material didático instrucional de

dois cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados na modalidade a distância de um centro universitário, foi solicitado responder a um questionário na escala *Likert*, que versou sobre aspectos internos do processo editorial de produção destes materiais.

Os dados coletados permitiram ponderar que o processo se mostra relativamente exitoso. Isso pode ser observado pelos RM obtidos nas avaliações das quatro dimensões investigadas.

No processo pré-editorial, os resultados da pesquisa apontaram um RM relativamente alto (4,1 ou 82%). Os RM mais altos (4,5 ou 90%) estiveram na avaliação de duas das dimensões estudadas (processo de elaboração do quadro geral da disciplina e processo de elaboração da trilha referencial de aprendizagem). Por fim, o processo de produção da avaliação final da disciplina indicou um RM de 76% que, embora não seja baixo, foi o menor obtido nesta pesquisa.

Estes dados serão de grande importância para a revisão dos processos editoriais da equipe de produção de material didático da instituição investigada. O protocolo de investigação será replicado para os demais autores que atuam no projeto e os futuros dados coletados poderão servir para orientar a identificação dos pontos que mereçam atenção para melhoria. Outrossim, como será investigada a totalidade das áreas de atuação do projeto, os dados coletados no presente estudo, poderão ser comparados aos demais cursos da mesma área investigada (Educação), e poderá ser identificado se há equivalência com as demais áreas de operação. Isso permitirá avaliar se a autoria de materiais instrucionais apresenta particularidades, dependente da área de origem do autor, ou se os resultados permitirão identificar um comportamento padrão, independente do curso.

Espera-se que este estudo contribua com informações para autores, equipes multidisciplinares que atuam na produção de materiais didáticos, gestores acadêmicos e administrativos das IES, que atuam ou pretendem atuar na produção de materiais didáticos, especialmente aqueles que utilizam trilhas referenciais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

GOMES, M. J. Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 42, n. 2, p. 181-202, jul. 2008. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1243>>. Acesso em: 26 out. 2018.

HORTON, W. *e-Learning by Design*. 2. ed. São Francisco: Pfeiffer, 2012.

MCCLELLAND, J. A. G. *Técnica de Questionário para Pesquisa*: conferência proferida na IFURGS. Disponível em: <<http://sbfisica.org.br/bjp/download/v06e/v06a06.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2018.

OLIVEIRA, G. B.; TOMELIN, J. F. Professores curadores, uma análise de curadoria de Conteúdo em EAD. In: CONGRESSO ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 23., 2017, Foz do Iguaçu. *Anais...* São Paulo: ABED, 2017. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/258.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

ROCHA, E. M. A produção de material didático para a Educação a Distância e os impactos na formação docente: entre práticas e reflexões. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 319-341, dez. 2013. Disponível em: <<https://educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/view/422/115>>. Acesso em: 26 out. 2018.

VIEIRA, K. M.; DALMORO, M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? In: ENCONTRO DA ANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1615.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.