

Competências do *Designer* Educativo: o discurso da prática e a prática do discurso¹

Mirian Maia do Amaral
Lina Cardoso Nunes

Resumo

Este artigo analisa as relações entre o discurso da prática do design instrucional e a prática desse discurso, pelos designers educativos, tendo como base pesquisa realizada no Programa FGV Online da Fundação Getúlio Vargas, que objetivou identificar as competências requeridas pela Instituição para a atuação desses profissionais em seus cursos. A metodologia adotada consistiu de pesquisas bibliográfica e de campo, tendo sido aplicados formulários, e realizadas entrevistas semi-estruturadas. Como resultados desse estudo, emergiram as competências referentes a conhecimentos técnicos, comunicação e relacionamento interpessoal, planejamento, organização e proatividade e comportamentos, além das de natureza ética e político-sociais. Entre essas, o maior peso é atribuído, pelos participantes da pesquisa, às competências comunicativas e comportamentais.

Palavras-chave: Educação online; designer educativo.

Skills of Educational Designer: the speech of the practice and practice of speech

Abstract

This paper analyse the relation between the speech of the practice of instructional design and the practice of that speech of educational designer, with base on the results of research, held in the Program Online FGV the Getúlio Vargas Foundation. The study aimed to identify the skills required by the FGV for the performance of educational designer in the exercise of its function. The methodology adopted consisted of bibliographic research and field, and was applied forms, and semi-structured interviews conducted. Forms and interviews with educational designers were used to check and confirm all information collected. The emphasized competences were those linked to knowledge and skills, communication and interpersonal relationships, planning, organization and proactivity, behaviors, in addition to the ethical and political-social received more emphasis. Among them, the more weight was given to communication skills and behavior.

Key words: Online education; educational designer.

¹ Neste artigo, o termo “discurso” é entendido como o conjunto das diferentes abordagens que orientam o planejamento de cursos via *Web* (*design* instrucional) e a atuação do *designer* educativo nesse contexto.

1. Introdução

Em face do acelerado desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC, que resultou na passagem de uma cultura analógica para digital e, tendo em vista atender às exigências da Sociedade Informacional², a Educação tem buscado redimensionar seus métodos, com vistas a favorecer um modo de pensar aberto e flexível, privilegiando o desenvolvimento de competências³, que permitam ao indivíduo buscar, selecionar, analisar, compreender e construir seu conhecimento.

A relatividade dos conhecimentos e a rapidez com que as competências desaparecem, ou se renovam, exigem, dos profissionais, atualização constante, mediante um processo de educação continuada. Essas demandas somadas às dificuldades de deslocamento das pessoas, dos seus postos de trabalho para programas presenciais, impulsionaram a procura por cursos *online*.

Ressalte-se que essa nova modalidade de ensino não pode simplesmente repetir práticas tradicionalmente usadas no ensino presencial, fundamentadas na reprodução e memorização de conteúdos. Ao contrário, deve privilegiar atitudes de cooperação e colaboração coletivas, a partir de um processo, no qual a construção do conhecimento constitui ponto focal.

Assim, a educação *online* exige um novo posicionamento frente à realidade, no qual o processo ensino-aprendizagem seja pensado numa perspectiva mais humanizante, e o saber, o fazer e o ser estejam em sintonia, favorecendo os processos de criação, autonomia e autoria, que permitem que o educando se assuma social e historicamente como um ser pensante.

A produção de cursos *online* compreende, entre outras tarefas, a elaboração de material didático, o desenvolvimento de sistemas, o processo de produção artística. Envolve, ainda, aspectos relacionados a estratégias condizentes com os princípios básicos que regem a aprendizagem de conteúdos diversos, por pessoas em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e emocional.

² “Uma forma específica de organização social na qual a geração, o processamento e a transmissão de informação se convertem nas fontes fundamentais da produtividade e do poder por conta das novas condições tecnológicas surgidas neste período histórico. (...) Apesar de o termo ser utilizado praticamente como sinônimo de sociedade do conhecimento, traz em seu bojo, a perspectiva de rede” (CASTELLS, 2001).

³ “Conjunto de saberes e capacidades incorporadas por meio de formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações” (Hernandez; Ventura, 1998, *apud* RAMOS, 2001, p. 79).

Nesse contexto, o *design* instrucional⁴ vem permitindo uma aprendizagem em tempo real, voltada para a solução de problemas, tendo como base o mundo do trabalho sobre o qual o indivíduo toma decisões, ao longo de sua vida. Sua criação requer, em geral, a participação de uma equipe multidisciplinar, o que implica gerenciamento eficiente e eficaz.

Para atender a essa demanda, surgem novos profissionais no campo da Educação, sintonizados com a emergência da *Internet*. De acordo com Santos (2003) essa equipe é, em geral, constituída de diversos especialistas, como por exemplo, o conteudista, o *web* roteirista, o *webdesigner* e o programador, gerenciados por um *instructional designer*⁵, profissional geralmente oriundo da área de Educação, responsável por planejar, desenhar, desenvolver, implementar e avaliar cursos *online*, cujas competências se articulam num processo de criação interativo e interdisciplinar.

Com efeito, o objetivo central deste artigo consiste em analisar as relações entre o discurso que envolve a elaboração do o *design* instrucional e a atuação do *designer* educativo, nesse contexto, e a prática efetiva desse discurso, fundamentado nos resultados de pesquisa realizada nos segmentos de cursos ‘corporativos’ e ‘de pós-graduação’, no âmbito do Programa FGV *Online*, da Fundação Getulio Vargas, intitulada “Proposta de mapeamento de competências para atuação de *designers* educativos”.

Nos procedimentos metodológicos adotados para a concretização desse estudo, tomou-se como premissa a necessidade de essas competências estarem alinhadas às competências da organização, refletidas em seu MVVE (Missão, Visão, Valores e Estratégias). Mediante abordagens de natureza qualitativa e quantitativa, foi elaborado um quadro referencial teórico, que privilegiou a pesquisa bibliográfica, mediante a contribuição de estudiosos do tema/problema estudado, e realizada uma pesquisa de campo, para o levantamento e identificação de competências organizacionais e da função analisada. Nesse contexto, foram aplicados formulários, baseados em escala de importância, cujos dados foram apresentados sob a forma de tabelas, geradoras de gráficos. Entrevistas semi-

⁴ Conhecido, também, como projeto educacional ou planejamento de curso, ou *instructional design* (GÓMEZ, 2004; SANTOS, 2003).

⁵ Também chamado de *designer* instrucional, *designer* educacional, *designer* didático, desenhista instrucional, projetista instrucional (FILATRO, 2004; SANTOS, 2003; ROMISZOWSKI, 2001), entre outros. No presente estudo, utilizamos o termo *designer* educativo, empregado por Gómez (2004).

estruturadas com a equipe responsável pelo *design* instrucional foram realizadas, sendo os dados tratados mediante técnica de análise temática de conteúdo⁶, a fim de se estudar e analisar a comunicação de forma objetiva, sistemática e qualitativa, a partir das falas dos participantes, buscando-se inferências confiáveis de dados e informações sobre o problema analisado. A triangulação do conteúdo das falas dos respondentes com os resultados obtidos nos formulários e a fundamentação teórica permitiu alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa.

2. O Discurso da Prática

2.1 *Design* instrucional (DI) x *design* instrucional contextualizado (DIC)

Para atender às exigências da Sociedade Informacional, a Educação tem buscado redimensionar seus métodos, com vistas a favorecer um modo de pensar aberto e flexível, que permita ao indivíduo “buscar a informação, selecioná-la, distinguir relevâncias, desenvolver a análise de alternativas e dominar a compreensão textual em diferentes meios (NAJMANOVICH, 2001, p. 113). No ambiente de trabalho, por sua vez, a complexidade das tarefas se potencializa, o que exige dos profissionais outras habilidades multidisciplinares, de natureza comportamental, como por exemplo, a cooperação, fundamental ao trabalho em equipe.

Gómez (2004) advoga que a educação em rede tem possibilitado a mudança de foco do modelo tradicional, centrado na figura do professor e na pedagogia do *magister dixit*,⁷ para um modelo mais maleável, que utiliza a comunicação bidirecional e propicia a interatividade e a colaboração entre os participantes, além do aprendizado autônomo, fundamental à construção do conhecimento.

Ao se referir ao *design* instrucional (DI), a autora afirma que sua fragilidade, consiste em “definir previamente o processo educativo a partir de uma teoria do comportamento, o que o fixa no nível de saber instrumental, deixando de lado a possibilidade de criatividade e diálogo” (GÓMEZ, *op. cit.*, p. 127). Nesse modelo, freqüentemente o planejamento de ensino se estrutura em fases distintas, a saber: análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação. Alguns

⁶ Conjunto de técnicas de análise das comunicações, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), com vistas à identificação do que está sendo dito sobre um determinado tema (BARDIN, 2003).

⁷ Expressão largamente utilizada no meio acadêmico, na pedagogia do *magister dixit*, o professor é visto como o transmissor de conteúdos, o ‘ser iluminado’, dotado de saber. O aluno é um simples receptor, o ‘ser sem luz’, depositário do saber.

autores argumentam que, dada a sua natureza prescritiva, seus materiais são bem estruturados e focados no conteúdo a ser ensinado; mas não apropriados a ambientes interativos (GÓMEZ, 2004; FILATRO, 2004). Entende-se, no entanto, que sendo esta uma questão polêmica entre educadores, sua discussão deva ser pautada nas teorias de aprendizagem, no âmbito do ensino *online*.

Para Filatro (*op. cit*), no *design* instrucional contextualizado, essas operações acontecem, de forma recursiva, ao longo de todo o processo, sem envolver qualquer grau absoluto de predição ou prescrição. Assim, não há separação entre a fase de concepção (análise, planejamento e produção) e a de implementação (situação didática).

Quando vistos como uma estrutura fractal, os processos recomendados pelos modelos de desenvolvimento de *design* instrucional não são peças seqüenciais independentes, mas são uma rede dinamicamente mutante de partes que se conectam umas as outras (*idem*, p. 118).

Essa rede de conexões, representada como um hipertexto, juntamente com o digital, modela o novo ambiente comunicacional, permitindo que o usuário interaja com o discurso e desenvolva sua capacidade de leitura e produção autoral. Como se trata de uma estrutura aberta, de múltiplo sentido, possibilita diversas interpretações. Nessa perspectiva, Tavares (2006) ressalta a relevância de se considerar a diversidade dos usuários, no desenvolvimento do *design* instrucional, dadas as diferentes formas como interagem com as informações, e constroem seus conhecimentos.

O meio digital exige outras formas de pensar. A compreensão de como o aluno aprende e de como se estrutura seu pensamento pressupõe que o professor⁸ esteja familiarizado com a psicologia e a ecologia cognitivas de seu tempo (RAMAL, 2000).

A natureza dinâmica deste modelo, fundamental para a criação e desenvolvimento de projetos de educação online, que visam à construção de conhecimento, permite ao docente atuar como um estrategista da aprendizagem; formulador de problemas, provocador de questionamentos, coordenador de equipes, roteirista de percursos e sistematizador de experiências, potencializando

⁸ Integrante da equipe de especialistas responsável por cursos *online*, “cria e seleciona conteúdos normalmente na forma de texto explicativo/dissertativo e prepara o programa do curso” (SANTOS, 2003, p. 218).

sua ação pedagógica, sem perder sua autoria (SILVA, 2003). Isso implica substituir a 'pedagogia da transmissão' por uma pedagogia que conduza os indivíduos à autonomia e à emancipação; estimule seu pensamento reflexivo e crítico em detrimento da memorização e reprodução automática de conhecimentos; priorize a avaliação qualitativa para observar e acompanhar o desempenho do aluno, intervindo, de forma sistemática e individualizada, para ajustar as situações didáticas às necessidades da turma.

Assim, esses autores nos ajudam a compreender o modelo de *design* instrucional, e sua dinâmica, como um elemento importante na criação e no desenvolvimento de projetos de educação *online*, que visam à construção do conhecimento.

2.2 O papel do *designer* educativo

O *design* instrucional é visto, atualmente, como um processo compartilhado por todos os indivíduos envolvidos na implantação, implementação e avaliação de cursos a distância, no qual o *designer* educativo é responsável por “planejar, desenvolver e aplicar métodos, técnicas e atividades de ensino, a fim de facilitar a aprendizagem” (FILATRO, 2004), coordenando todo o trabalho, e cuidando para que sua equipe esteja em sintonia, tendo em vista o exercício da interdisciplinaridade.

Spector e La Teja (2001, *apud* ROMISZOWSKI, 2001) ressaltam a importância dessa função no processo de educação *online*. Afirmam que a profissão de *designer* educativo se constitui do entrecruzamento da educação, da arte, da tecnologia e do marketing, dada a inexistência de um curso que forme esses profissionais.

Seja qual for o embasamento pedagógico adotado, já que o planejamento é um elemento-chave na criação de cursos, Parker (2000 *apud* PIMENTA, 2007) sugere que esse profissional deva desenvolver competências ligadas ao *design* gráfico, à arte e à estética, a fim de que, com o uso adequado de recursos midiáticos, como o texto, o som, a imagem, a simulação, entre outros, o processo de comunicação se concretize, favorecendo a interatividade.

Independentemente de qual profissional desempenhe essa atividade - que pode variar de contexto para contexto, “sua atuação no espaço virtual utiliza o diálogo como princípio organizador, a partir do qual desenvolve suas funções, criando condições propícias para os encontros educativos” (GÓMEZ, 2004, p. 123). Portanto, mais importante que a formação acadêmica básica são as com-

petências que credenciam esse profissional a exercer suas tarefas.

Se, como afirma Vygotsky (1988), o indivíduo é um ser social, relacional, participante de um processo histórico, e a construção do conhecimento se faz mediante interação, é legítima a afirmação de que o processo de aprendizagem pode incluir quem ensina, quem aprende e a relação entre eles; o que pressupõe lealdade, confiança, comprometimento e ajuda mútua entre todos os envolvidos no processo educativo.

É fundamental saber trabalhar em equipe, o que implica relacionamento consequente e afetivo e respeito pelo saber gerado nas diferentes equipes. [...] Destaco que relacionamentos em EAD devem ter foco no papel da educação, qual seja a de ajudar a aluno a fortalecer-se como ser pensante, construtor do seu existir e da sociedade que o abriga; a agir de forma responsável como aluno, como cidadão e como alguém que busca sentido para sua existência (VERGARA, 2007, p. 5; 7)

Ao tratar da articulação de saberes na educação *online*, Santos (2003) defende o exercício da interdisciplinaridade, pautado por experiências intencionais de interação entre a equipe do *design* instrucional, envolvendo intercâmbios, enriquecimentos mútuos e produção coletiva de conhecimentos, que caracterizam a prática interdisciplinar.

Para que um projeto de EAD seja bem-sucedido, afirma Campos (2001), é fundamental que sua equipe de implementação seja composta de profissionais com competências variadas. Assim, habilidades de comunicação - relacionamento interpessoal e intergrupar, colaboração e trabalho em equipe, proficiência lingüística, oral e escrita e capacidade de dar e receber *feedback*; e habilidades de natureza técnica – de organização, de planejamento e de conhecimento e familiaridade com as novas tecnologias, são requeridas desses profissionais, no dia-a-dia de suas atividades. Ao *designer* educativo, em particular, é requerida, ainda, a habilidade de gerir pessoas.

Entretanto, alerta-se para o risco das generalizações e enfatiza-se a importância de se identificar as competências necessárias a função de *designer* educativo em consonância com o MVVE da Instituição em que atua, dado que (a) cada tipo de organização necessita de pessoas com perfis específicos; (b) cada posto de trabalho tem suas especificidades e requer profissionais com um determinado perfil de competências; e (c) dada à velocidade das mudanças, sempre haverá a demanda para o desenvolvimento de novas competências.

3. A Prática do Discurso

3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Ao contemplar tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa, a pesquisa procurou afastar a idéia de “polarização quantitativo-qualitativo”, como observam Alves-Mazzotti; Gerwanszjader (2004), ao buscar o diálogo com as duas vertentes metodológicas, de forma coerente, e na dimensão crítica da análise realizada, a fim de se eliminarem a subjetividade e as generalizações existentes nos processos usuais de mapeamento de competências.

Tendo em vista identificar as competências requeridas pela Instituição para a atuação de *designers* educativos em seus cursos, foram formuladas três questões de estudo. Para responder à primeira questão - *quais os indicadores de competências priorizados pela instituição educacional em foco, tendo em vista o alinhamento das funções do designer educativo as suas estratégias organizacionais?* – foi aplicado um instrumento de coleta de dados (formulário), a 22 *designers* educativos, contendo um conjunto de indicadores de competência, para que identificassem as competências organizacionais (relacionadas a processos, funções, tecnologias e pessoas, e que permitem que a instituição alcance seus objetivos). Em seguida, e tendo em vista responder à segunda questão – *que competências são essenciais ao exercício dessa função?* - ou seja, aquelas competências específicas do cargo analisado, um novo formulário foi aplicado aos coordenadores de projeto para que apontassem, entre as competências organizacionais eleitas, anteriormente, quais as imprescindíveis à atuação dos *designers* educativos. Esses instrumentos, baseados em escalas de importância, deram suporte às análises quantiquantitativas, nessa primeira etapa da pesquisa.

Também foi possível por esses instrumentos, além do mapeamento das competências, objeto da pesquisa, mensurar os níveis requeridos de cada competência, uma das grandes contribuições deste trabalho, pois foge à subjetividade do mapeamento tradicional de competências calcado na definição por consenso. Tal metodologia exigiu um esforço analítico e significativo, no sentido de categorizar as competências e relacioná-las aos seus indicadores.

A realização de entrevistas semi-estruturadas com 5 coordenadores de projetos e 3 representantes dos *designers* educativos permitiu o confronto da análise temática dos conteúdos das falas dos respondentes aos ‘achados da pesquisa’, oriundos da análise quantiquantitativa, bem como responder à última questão formulada: *de que forma, na visão desses agentes, as competências identificadas se expressam no cotidiano da organização?*

Desse modo, o cruzamento dos dados obtidos nos formulários aplicados com os das entrevistas realizadas possibilitou mapear as competências necessárias à função de *designer* educativo, bem como compreender como essas emergem no cotidiano da organização analisada. Da leitura atenta das falas dos respondentes, foram extraídas diferentes temáticas, tais como: formação e experiência profissional, faixa etária jovem, formação em serviço, competências profissionais, cujo conteúdo, analisado de acordo com a proposta de Bardin (2003), possibilitou alinhar o discurso da prática à prática do discurso do “ser *designer* educativo”, no âmbito do Programa FGV *Online*.

3.2 Resultados da Pesquisa

Para melhor compreensão das competências requeridas desses profissionais no dia-a-dia de suas atividades, procurou-se, inicialmente, caracterizá-los, estabelecendo semelhanças e diferenças quanto às variáveis referentes à qualificação, faixa etária, tempo no mercado de trabalho, tempo no Programa FGV *Online*, função exercida, atualmente, tempo na função e tipo de vinculação com a empresa. Foram também identificados os indicadores de competências organizacionais e, a partir deles, os indicadores de competências da função. Em seguida, esses últimos foram associados às competências profissionais propostas por Deluiz (2004), calculado o nível requerido de cada uma dessas competências, e processado seu mapeamento. Os dados coletados nas entrevistas, após terem sido transcritos, foram analisados com o apoio dos procedimentos metodológicos indicados pela análise de conteúdo, e se constituíram em unidades de registro, que permitiram estudar as motivações, opiniões, atitudes, valores e tendências dos participantes, reunidos numa rede de conceitos emergentes em suas falas. A importância desses temas (e subtemas) relaciona-se tanto às questões abordadas na fundamentação teórica como às obtidas na primeira etapa da pesquisa, conforme análises e interpretações feitas, a seguir.

Tema 1 - Formação e experiência profissional

As respostas a esse tema esclarecem os critérios que orientam a busca e seleção dos profissionais para a atividade em tela.

Para participar de uma equipe de desenvolvimento de projetos de educação *online* é importante, de acordo com Campos (2001), que os profissionais tenham competências variadas, como as relacionadas à comunicação, ao relacionamento interpessoal e intergrupar, às habilidades intelectual, técnica e metódi-

ca. Nesse contexto, é pertinente o empenho em certos critérios, com base em indicadores para a seleção da equipe responsável pelo *design* instrucional.

As transcrições seguintes explicitam bem o tema em foco.

/R.2 - As atividades do DI⁹ envolvem muitos detalhes. É complicado captar profissional experiente, porque praticamente ele não está disponível no mercado. Buscam-se, então, alunos nas universidades ou recém-formados (faixa etária baixa) e, após a análise dos *curricula vitae*, eles são submetidos a um processo de seleção, que leva em consideração uma prova de linguagem e revisão textual, quebra do texto em partes e colocação de títulos, além da ortografia e da capacidade de síntese. Se aprovados, começam a ser treinados para o exercício da função, sob a supervisão de um DI experiente.

/R.4 - Em nossa área, a maioria das pessoas é formada aqui dentro. A aprendizagem é na prática. Eu mesma cheguei aqui sem experiência em DI, vinda da área de *design* industrial. Alguns pontos importantes você traz consigo, mas outros precisam ser desenvolvidos. O negócio consiste em identificar o que o profissional tem de básico e quais são suas potencialidades, e procurar desenvolvê-las ao invés de se restringir apenas a sua área de formação.

Tema 2 - Faixa etária jovem

Este tema reúne as falas dos entrevistados que refletem o que a equipe expressa acerca das características dos profissionais quanto à idade e ao tempo de trabalho, apontando aspectos como a familiaridade com as novas linguagens virtuais e o tempo dos programas *e-learning*, que, ainda recentes, não contam com número expressivo de profissionais experientes, entre outros fatores.

Com a expansão do setor de serviços, novas oportunidades surgiram para profissionais da informática, como programadores, analistas de sistemas, engenheiros de *softwares*. Paralelamente, outras profissões foram surgindo, como o *webdesigner*, *webwriter*, *webmaster*, *designer* educativo. As empresas que atuam nesse ramo, geralmente não questionam que tipo de formação acadêmica o profissional tem, mas sim se ele está disposto a aprender, pois consideram ser mais fácil formar jovens do que formar quem já está no mercado, pois estes, em geral, aceitam e se adaptam com mais facilidade aos novos padrões. Como afirma Thomas Case, presidente do Grupo Catho, na Revista TIMaster (2001), tais

⁹ Forma como os profissionais do FGV *Online* se referiam aos *designers* educativos, durante as entrevistas.

contratações são mais baratas para as empresas, e os jovens mais atualizados. A seguir, transcrevem-se algumas falas dos participantes sobre o tema.

/R.1 - As pessoas que têm mais tempo (10 a 15 anos), com certeza, na sua maioria são os coordenadores de projetos e o pessoal externo – consultores lingüísticos, com titulação de mestre e doutor. (...) O programa existe há pouco tempo. As contratações foram feitas gradativamente, a partir do aumento das demandas. Os *designers* instrucionais internos têm menos de 5 anos e, em geral, estão na graduação[...].

/R.3 – Tivemos perda de profissionais para o mercado e migração de alguns *designers* instrucionais para funções de gerência. Assim, temos de investir em gente nova. Temos cerca de 8000 alunos matriculados na pós-graduação. Para 2008, há uma expectativa de que este número chegue a 20.000.

/R.5 - A faixa etária concentrada no pessoal mais jovem se deve à questão da mídia. A galera lida com a *internet* todo o tempo; conhece bem navegação; domina essa linguagem e sempre está buscando coisas novas. Já os mais velhos demonstram resistência ao uso de computador. (...) O mercado de *e-learning* é relativamente novo; por isso a concentração na faixa de 5 a 15 anos, no corporativo. As pessoas com mais tempo, provavelmente migraram da tradicional EAD para a educação *online* - e já estão no mercado.

Nessa perspectiva, Depresbiteris (2005) argumenta que, na prática, o conceito de competências vem sendo aplicado numa perspectiva funcionalista, direcionada para o simples desenvolvimento de funções e subfunções para o mercado de trabalho.

Se por um lado, ainda que, teoricamente, o jovem possa se adaptar mais rapidamente às mudanças, goste de desafios e se adeqüe, com facilidade, às novas tecnologias, por outro, essa falta de experiência acarreta um esforço considerável, por parte da instituição no sentido de desenvolver suas competências. Sua preparação, portanto, depende fundamentalmente do processo cumulativo do conhecimento. Como o mercado de trabalho é agressivo e não quer perder tempo com a curva de crescimento, é comum a cooptação desses profissionais, quando ‘prontos’, pela concorrência.

Tema 3 - Formação em serviço

Considerando o número insuficiente de profissionais do *design* instrucional, particularmente na realidade brasileira, e o fato de não haver no mercado uma instituição que qualifique os indivíduos como *designer* educativo (Spector e La

Teja (2001, *apud* ROMISZOWSKI, 2001), o Programa FGV *Online* tem investido na formação em serviço (*on the job*); ou seja, no posto de trabalho, objetivando habilitar o empregado a desempenhar um determinado cargo, de forma mais produtiva e com maior qualidade.

A formação em serviço possibilita aos profissionais, estimulados pela interação com seus pares, aprenderem através do fazer, praticando a reflexividade, podendo reformular suas ações, ao longo de sua intervenção (refletir na ação), pensando e agindo de forma flexível e aberta, construindo e comparando novas estratégias e novos modos de enfrentar e definir os problemas. Este processo implica não apenas conhecimento técnico, mas, também, conhecimentos intuitivo e artístico. Por outro lado, a reflexão sobre a ação, realizada *a posteriori*, possibilita sua reconstrução, baseada em observação, descrição e análise dos fatos; o que, em última instância, permite-lhe compreender sua prática cotidiana (SHÖN, 1992).

A formação em serviço ganha relevo quando ligada às estratégias da corporação que, inclusive toma emprestado da literatura e, traz para o seu interior, a visão de competência organizacional, capaz, assim como a competência humana, de alavancar resultados. No dizer de Bonilauri (2006, p. 89),

[...] os métodos, as práticas e as ações não terão valor se não estiverem claramente comprometidos com o entendimento incondicional do segmento e do negócio da organização que a abriga. (...) Mesmo que esteja disponível o melhor contingente de profissionais para ser absorvido pelas empresas, sempre haverá a possibilidade (e a necessidade) de seu aprimoramento e capacitação. Desse modo, seja para a própria empresa, seja para o mercado de trabalho, empresa e escola têm papéis complementares e sinérgicos na preparação das pessoas.

No contexto da formação em serviço, os entrevistados enfatizam a necessidade de certas competências específicas, voltadas, principalmente, para as questões relativas à linguagem e à comunicação.

/R.3 - Em nosso setor, atuamos com alguém que não tem todas as capacidades necessárias à realização do trabalho. Nosso foco é o texto; por isso, investimos muito na área de linguagem, trabalhando com os consultores lingüísticos, profissionais mais experientes, que atuam externamente. No nível interno, preferimos o pessoal mais jovem, da área de Letras ou Comunicação, Ao mesmo tempo em que procuramos treiná-los para o trabalho de

produção, propriamente dito, procuramos levá-los a conhecer os demais processos, como, por exemplo: quem é o público-alvo do curso, como uma determinada disciplina se inclui no projeto como um todo, quais as implicações provenientes de atrasos em alguma etapa, para o resultado final. A estratégia de trazer pessoas prontas não deu certo, porque se esbarra com o problema da cultura organizacional, que requer adaptação e flexibilidade, o que é mais difícil.

/R.5 - Os DI são formados aqui dentro, pois no mercado não os encontramos prontos. Em nossa equipe, que lida com o cliente, preferimos pessoas mais maduras, que tenham conhecimento de Educação; mas, ainda assim, tem a questão de adaptabilidade a essa nova cultura empresarial. Aqui o DI trabalha na produção (conteúdo dos *templates*, *storyboards*, etc.), auxiliado por uma equipe de especialistas, com quem interage todo o tempo. Por isso, é preciso que tenha olhar amplo para outras mídias, que seja um bom leitor, que entenda de arte, histórias em quadrinho, entre outros, para desenvolver suas atividades de forma ideal

/R.6 - A experiência tem contado mais do que a própria área de formação e, por não encontrarmos tal profissional pronto no mercado, acabamos investindo muito na formação *on the job*.

/R.7 – [...] Passar a informação para que todos os usuários possam compreendê-la, independentemente da área em que atuam é uma questão fundamental.

A formação em serviço, no âmbito do FGV *Online*, assume, ainda, um caráter desenvolvimentista, na medida em que possibilita, aos profissionais que revelam talento, migrarem para outras funções gerenciais.

Tema 4 - Competências profissionais

O conceito de competências não é recente. Trata-se de uma idéia antiga, (re)conceituada e (re)valorizada, na atualidade, em face dos processos de reestruturação produtiva em curso, da intensificação das discontinuidades e imprevisibilidades das situações econômicas, organizacionais e de mercado, resultantes, em especial, dos processos de globalização (FLEURY; FLEURY, 2001).

Dada a polissemia deste conceito, há uma literatura significativa sobre o tema, com contribuições de diversos autores, que o enfocam sob a ótica individual, organizacional e profissional.

Em suas abordagens sobre competências profissionais, Perrenoud (2000) critica os modelos de formação de professores baseados na racionalidade técnica, que enfatizam a especialização. Para ele, o modelo de formação deve valorizar os conteúdos específicos e as competências e habilidades de atuação práti-

ca; ser reflexivo, instigador e crítico e possibilitar a busca de novos saberes, num processo de educação continuada. O citado autor identifica algumas competências que considera essenciais para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, em geral, como por exemplo, a capacidade de identificar, avaliar e valorizar possibilidades e limites, direitos e necessidades; elaborar e implementar projetos, desenvolvendo estratégias, individuais e em grupo; cooperar e compartilhar experiências coletivas; analisar situações, relações e campos de força, de forma sistêmica; partilhar liderança; inter-relacionar-se com pessoas e grupos; conviver com normas, elaborá-las e usá-las; administrar e superar conflitos. Apesar de seus estudos se referirem à docência, tais competências podem ser estendidas a outras funções.

Fleury e Fleury (2001) afirmam que as competências inerentes a um indivíduo possuem valor transitório, podendo se tornar obsoletas, em razão da inserção de novas tecnologias no ambiente de trabalho ou mesmo de uma reorientação estratégica da organização.

De acordo com Leme (2005), na atual conjuntura, dada a importância do capital intelectual como diferencial competitivo, o grande desafio enfrentado pelas organizações consiste em como gerenciar o conhecimento existente, considerando que a informação tende a estar dispersa, a fim de que possam (a) utilizar adequadamente o potencial dos colaboradores alinhado às necessidades da organização; (b) selecionar pessoas com o perfil requerido para uma função específica; (c) canalizar os recursos financeiros necessários ao treinamento e desenvolvimento da equipe; e (d) selecionar, avaliar e remunerar os profissionais com foco em competências.

Como, então, as organizações devem se preparar para as inovações que se fazem necessárias, em face dos desafios das mudanças? Poderão enfrentar um mercado altamente competitivo e globalizado somente baseadas em suas práxis¹⁰? Como garantir vantagem competitiva e agregar valor aos seus produtos e serviços?

A resposta a essas questões vem sendo dada, cada vez mais, pelas

¹⁰ Padrão de conduta relacionado ao fazer, ao conhecimento e à posição ético-ideológica adotada frente a uma realidade, que cria as condições necessárias à existência da sociedade e, em particular, à atividade material, à produção - prática (KONDER, 1992). Para Freire (1987, p. 38) a práxis é resultante da combinação da reflexão com a ação. "Consiste na reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos".

organizações, mediante a identificação e mapeamento das competências essenciais ao seu negócio e necessárias a cada função, e o aproveitamento do potencial das pessoas que nelas atuam.

Ao se referir aos desafios da formação profissional no contexto da globalização econômica, de novas formas de organização da produção e do trabalho e dos crescentes processos de democratização da sociedade, Deluiz (2004) desenvolve uma tipologia de competências composta de cinco grandes dimensões e afirma que a qualificação real do trabalhador, entendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como do conhecimento científico, técnico e das qualificações tácitas, vai além das dimensões cognitivas das competências intelectuais e técnicas para englobar as competências organizacionais ou metódicas, comunicativas, sociais e comportamentais, necessárias aos sistemas produtivos.

Entretanto, enfatiza a autora, que a essas competências devem ser acrescentadas as competências políticas, pois não levam em consideração a perspectiva de expansão das potencialidades humanas e o processo de emancipação individual e coletiva, que permitam “aos trabalhadores agir como cidadãos produtores de bens e de serviços e como atores na sociedade civil, atendendo a critérios de equidade e democratização sociais” (idem, p. 3-4).

Como se pode constatar são muitos os modelos teóricos que apresentam grupos de conhecimentos, habilidades e comportamentos desejáveis a uma boa atuação profissional. Entretanto, defende-se, neste artigo, que o melhor modelo é aquele que reflete a cultura organizacional; ou seja, aquele alinhado às competências da organização. Dessa forma, na pesquisa realizada, o tema competências profissionais englobou os seguintes subtemas:

Subtema 1 - Linguagem e produção textual

Tema relacionado à *dimensão intelectual e técnica*, representada pelas competências referentes a conhecimentos e habilidades, enfatiza a necessidade de os *designers* educativos terem proficiência na arte de ler e escrever, e de se comunicarem, com clareza, em contexto formal e informal, tendo em vista que a interação entre professor e alunos, nos cursos *online*, efetiva-se por meio do material didático preparado pela equipe.

É relevante destacar o cuidado desses profissionais para que os materiais produzidos apresentem uma linguagem dialógica, que em face da ausência física do professor, garanta um tom coloquial e uma leitura leve e motivadora, pois

devem funcionar como um pilar de sustentação para o aprendiz, na realização de tarefas individuais. **NCF= 4,6**

Por isso a importância do contato direto e do diálogo entre os membros da equipe dos projetos *online* da FGV para o atendimento das demandas e a atenção com a correção lingüística (ortográfica, gramatical e sintática), e a eficácia dos processos de comunicação, a fim de que tais materiais sejam o mais inteligível possível.

Por outro lado, desenvolver um bom relacionamento com o cliente externo, tratar as pessoas com o devido respeito e ser capaz de negociar, agindo com flexibilidade são aspectos bastante enfatizados pelos participantes, bem como o trabalho cooperativo.

A seguir são transcritas falas relacionadas a esse tema.

/R.2 - Os DI, em geral, têm formação em Educação e em Letras, pois na pós, o trabalho com o texto é muito importante. Nosso foco é o desenvolvimento do curso, o planejamento do curso. De acordo com as diretrizes internas, quando o material em texto.doc vem do conteudista, vai para o pessoal terceirizado (consultores lingüísticos), para revisão e colocação nos *dreamwaves* (telas), tendo em vista tornar a linguagem inteligível para que o aluno possa ter uma boa compreensão do material, já que a interação professor-aluno não é direta. Assim, evitam-se erros ortográficos e gramaticais e trabalha-se a questão da animação, sugerindo falas interativas do personagem. Com o retorno desse material para os DI internos, é feita sua colocação nas ferramentas, incluindo recursos de filmetes, obras literárias, avaliações, cenários. Algumas vezes é preciso retrabalhar um pouco mais o conteúdo que vem de fora, mediante revisões, quebra de páginas, etc..

/R.3 - [...] nosso grande foco era nossa experiência na área de linguagem, dentro de uma perspectiva macro, quando se trabalha num sentido semiótico, em que o texto não é só o registro escrito; o texto é tudo: um composto de linguagem escrita, recursos visuais, estratégia de construção de diálogos nas diferentes interfaces. E isso é uma coisa que o pessoal de Letras trabalha com relativa facilidade.

Subtema 2 - Equipe Multifuncional

Esse tema está afeto à *dimensão comportamental*, e refere-se às competências ligadas à criatividade, liderança, trabalho em equipe, foco em pessoas e em resultados, e ética, tangenciando, ainda, a dimensão comunicativa.

Ainda que a expressão 'equipe multidisciplinar' tenha sido reiteradamente utilizada nas falas dos respondentes, prefere-se, com base no conteúdo nelas

explicitado, entendê-la como 'equipe interdisciplinar', dado que o conhecimento se faz em rede e se orienta para um trabalho de cooperação entre os profissionais de diferentes campos do conhecimento, emergindo, nesse processo, a figura do *designer* educativo como mediador da equipe de especialistas e da construção coletiva do conhecimento, o que implica atitude comunicacional interativa.

A dimensão comportamental, na atualidade, é um diferencial entre as organizações tradicionais e as chamadas organizações de aprendizagem, gestoras do conhecimento, dado que, no cenário de globalização em que as empresas atuam e as mudanças ocorrem com extrema rapidez, faz-se necessária a utilização de estratégias ágeis e esforços concentrados para enfrentar os desafios do dia-a-dia. Como observam Fleury e Fleury (2000), a mobilização dessas competências, numa situação de trabalho, deve agregar valor social ao indivíduo e valor econômico às organizações. De acordo com as falas dos respondentes,

/R.1 [...] Na interação com a equipe de especialistas os DI precisam de um bom *relacionamento interpessoal* (que é uma premissa básica), além de criatividade para sugerirem, quando necessário, artifícios criativos para apresentar uma informação. O DI precisa *ser organizado* para cumprir e cobrar prazos; verificar todos os manuais, fazer o *checklist* de produção de todas as disciplinas. A *iniciativa* é muito requerida e avaliada aqui, até por conta das inúmeras relações que o DI tem de ter com outras pessoas e outras áreas. Não basta trazer os problemas; é preciso evitar a acomodação, *ser proativo*, trabalhar com novas ferramentas e trazer novas idéias e soluções.

/R.3 - Todos os DI devem aprender a trabalhar com projeto, *inter-relacionando-se* com outros profissionais para ter uma visão mais ampla (por ex., texto-linguagem, texto-imagem, etc.). Seu trabalho é individual, mas também muito em grupo. Eu mesmo não tenho uma formação pedagógica, mas posso dar outras contribuições que tornam o trabalho mais rico. Por exemplo, um pedagogo pode não estar ligado às questões relacionadas à usabilidade; nesse sentido, o *designer* gráfico pode ser de grande ajuda.

/R.4 - A *criatividade* também é muito requerida. Apesar de se trabalhar muito com padrões, o mercado sempre espera um produto diferenciado, o que exige criatividade. A *liderança* é expressa no momento em que o DI está gerenciando um projeto; precisa orquestrar sua equipe.

/R.5 – [...] Numa organização que trabalha de forma *focada no cliente*, buscando desenvolver trabalhos inovadores e criativos com o objetivo de atender às necessidades de capacitação das empresas, é fundamental ter uma equipe multidisciplinar com pessoas que tenham muita facilidade de *relacionamento interpessoal*.

/R7 - Para coletar o conteúdo de Matemática Financeira, tive de fazê-lo junto a uma pessoa idosa, que nem sequer sabia lidar com o mouse: eu precisava ter uma boa compreensão do conteúdo que teria de ser ensinado, ao mesmo tempo em que tinha de fazê-lo entender o meu trabalho; por isso a importância do *relacionamento interpessoal* e da *comunicação*. Então, preciso ser comunicativo, ter um relacionamento legal com aquela pessoa e *flexibilidade* para lidar com os profissionais de diferentes níveis. Outro ponto importante é a questão do *foco no cliente* (contratante), que requer um trabalho de sedução; sem deixar de pensar no usuário que precisa ter um material inteligível. (...) A *ética* é muito importante, tanto com os colegas de equipe, como também com o cliente. Nessa minha experiência, tinha acesso a documentos sigilosos da empresa, que não poderiam, em hipótese alguma, ser divulgados.

Subtema 3 - Comprometimento Individual e Organizacional

Muito embora a *dimensão organizacional ou metódica*, envolvendo as competências relacionadas ao planejamento, organização e proatividade, não tenha sido tão enfatizada pelos respondentes, no estudo realizado emergiu um aspecto bem interessante, no contexto da seriedade e competência profissional, que é valorizado na instituição e tem implicações sérias quando não é observado: o comprometimento individual e organizacional.

No processo de criação de um curso, o *designer* educativo precisa documentar seu trabalho, desde as questões mais simples e burocráticas até as mais complexas. Além disso, é fundamental administrar seu tempo, tendo em vista o cumprimento de prazos; executar tarefas com objetividade e ter atitude proativa, propondo inovações. Ressalte-se que tais competências são fundamentais na fase de *design* e desenvolvimento do curso, na medida em que o não-cumprimento dos prazos inviabiliza o seu oferecimento.

Por outro lado, é importante que a organização valorize seus colaboradores, pois o comprometimento dos indivíduos, em geral, incide positivamente sobre a produtividade, dado que tendem a dar mais de si e, em contato com os clientes, têm mais condições de influenciá-los e conquistar sua confiança. Diversos atributos podem estreitar relacionamentos, afirma Sennett (2005, *apud* VERGARA, 2007), como lealdade, confiança e ajuda mútua; o que pode favorecer a orientação de ações em um curso de EAD.

/R.3 – Em relação ao problema de cumprimento de prazos e metas (*foco em resultados*) apesar de sua importância é nele que temos os maiores problemas, por conta do crescimento das demandas e

do número de novos entrantes. Você tem o processo estruturado, sabe aonde quer chegar, seleciona as pessoas, que vão levar algum tempo para se desenvolver. Cada um com seu *skill*, trabalhando, juntos, na construção do curso, tendo em vista o alcance dos resultados pretendidos. E assim, o DI precisa desenvolver todas essas competências relacionadas ao processo de *trabalho em equipe, liderança* para perceber o que é necessário ser feito gerencialmente, já que não se tem tréguas na confecção do material, que não pode sofrer atrasos para não impactar lá na ponta; Nesse sentido, esse indicador ainda tem de ser muito trabalhado. (...) O mercado está aquecido para esses profissionais e a demanda por procura e contratação se torna agressiva. Ninguém quer perder tempo com curva de aprendizagem. As empresas buscam pessoal pronto. Institucionalmente a organização tem de se posicionar, tendo em vista o desenvolvimento de estratégias de conservação e manutenção desse corpo de trabalho; do contrário vamos continuar perdendo esses profissionais.

/R.5 - A empresa espera muito de cada profissional em termos de comprometimento, que pode ser expresso no sentido de colaboração com os colegas, a fim de que a produção não atrase; na forma como você representa a empresa junto aos clientes; e na qualidade do produto que entrega. Os prazos são muito cobrados; por isso é preciso **honrar os compromissos** (grifo nosso), sem perda da qualidade. Muitas vezes quando o conteudista atrasa, aprova-se a estrutura do curso e coloca-se em produção módulo a módulo, para garantir os resultados.

A dimensão político-social (flexibilidade, capacidade de trabalhar com informações e avaliar o impacto das decisões tomadas, transferir conhecimentos e relacionar-se com outros profissionais) necessita ser trabalhada, no âmbito do Programa, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia e da emancipação individual e coletiva desses profissionais.

A seguir são transcritas falas relacionadas a esse tema.

/R.1 – Dado que o aluno constrói seu conhecimento pelas atividades, os DI. Nesse sentido, devem ter *uma boa capacidade de leitura em qualquer área do conhecimento*, pois recebem o texto bruto, vindo do conteudista, *trabalham-no em telas, numa linguagem mais acessível e inteligível, porque os cursos são oferecidos a graduados, em geral, independente da área em que atuem*.

/R.3 - Hoje mesmo, fui alertada para fazer meu trabalho de outra maneira: “Seu *storyboard* está ótimo, mas não faz mais assim, não; é mais adequado [...]. Não importa o tempo que você esteja na empresa. *Você está sempre se reformulando*. Não vejo outra forma, senão colocando “a mão na massa.”

/R.5 - Mais importante que a área de formação são as competências que o indivíduo deve ter para trabalhar com os diferentes conteúdos e materiais que tem de usar no dia-a-dia de suas atividades. Apesar de nosso setor enfatizar as estratégias pedagógicas, uma competência fundamental é saber trabalhar com o texto, para torná-lo inteligível aos seus usuários. (...) O corporativo trabalha menos com terceirizados (revisão, tradução, adequação da linguagem). O *design* instrucional, propriamente dito, é realizado internamente; mas, para *minimizar a questão de distanciamento desses terceirizados, há uma preocupação, por parte da equipe, de passar um briefing do cliente, alertando, por exemplo, para o tipo de linguagem mais adequado – se formal ou informal.*

/R.7 - Há reuniões de equipe para acompanhamento dos projetos, onde há trocas e discussão sobre o que deu certo ou errado, e o que pode ser melhorado, com espaço para opiniões. Além disso, no dia-a-dia, esses *feedbacks* são dados de maneira informal, e recebidos com tranquilidade.

4. Conclusão

Objetivou-se, neste artigo, estabelecer a relação entre as diferentes abordagens que orientam o planejamento de cursos via *Web* (*design* instrucional), o papel do *designer* educativo, nesse contexto, e a utilização efetiva dessas abordagens, a partir dos resultados de pesquisa intitulada “Proposta de mapeamento de competências para atuação de *designers* educativos”

Este estudo teve como foco o Programa FGV *Online* da Fundação Getúlio Vargas, nos segmentos corporativo e de pós-graduação, e buscou responder à seguinte questão: quais as competências consideradas necessárias a um *designer* educativo para que, alinhado às estratégias de sua organização, possa atuar com eficiência e eficácia no exercício de suas atividades profissionais? A metodologia utilizada, de natureza quantiquantitativa, sustentada em pesquisa bibliográfica e trabalho de campo, com aplicação de formulários, apresentados por meio de tabelas e gráficos, e realização de entrevistas, tratadas mediante análise de conteúdo temático, possibilitou a obtenção dos resultados relatados, a seguir:

Considerando que inexistente um programa específico para formação desses profissionais, no FGV *Online* os *designers* educativos são provenientes, basicamente, das áreas de Comunicação, Letras e Educação. Isso se justifica pela relevância da linguagem, no processo de comunicação com o usuário, possibilitado por uma relação interativa e dialógica, além da necessidade de se conhecer e aplicar, de forma adequada, estratégias pedagógicas, que estimulem o aluno, aproximando-o do objeto de aprendizagem.

O investimento em pessoal mais jovem, pela FGV, deve-se à dificuldade de se recrutar *designers* educativos experientes disponíveis no mercado, e à familiaridade dos jovens com as tecnologias digitais e sua rápida adaptação à cultura organizacional. Em face dessa realidade, a Instituição adota a formação em serviço (*on the job*), visando ao treinamento dos profissionais para o cargo, mediante a sistemática do 'aprender-fazendo' sob a supervisão de um *designer* educativo mais experiente, o que lhes possibilita agir, refletir e aperfeiçoar suas ações, de forma contínua.

Em relação às competências necessárias à função de *designer* educativo, a dimensão intelectual e técnica (*conhecimentos e habilidades*) é muito requerida pela Instituição, haja vista que a criação de um curso exige do *designer* educativo uma visão ampla, que envolve diversas áreas do conhecimento. Entretanto, de uma maneira geral, o que lhe é requisitado, inicialmente, é um conhecimento técnico básico, que lhe permita trabalhar a linguagem textual e algumas estratégias pedagógicas. Conhecimentos e habilidades inerentes ao *design* instrucional, propriamente dito, são desenvolvidos em serviço, mediante processo interativo com os diferentes especialistas que integram a equipe do curso..

A dimensão comunicativa (comunicação e relacionamento interpessoal) foi apontada como fundamental para o bom termo de um projeto dessa natureza, pois possibilita a construção de uma rede de informações e trocas, ambiência por onde circulam valores e crenças que dão sentido ao mundo, favorecida pela dialogicidade, seja no campo virtual (relação dos indivíduos com o *design* instrucional), ou presencial (relação entre os profissionais do *design*).

Da mesma forma, a dimensão comportamental (*criatividade, liderança, trabalho em equipe e foco em pessoas e resultados*) foi bastante enfatizada, como aquela que faz a diferença e propicia vantagem competitiva à organização.

Três dimensões, no entanto, precisam ser mais trabalhadas no Programa: (a) a dimensão ética (integridade e bom senso no trato com as pessoas, respeito aos direitos de propriedade intelectual, compromisso com resultados), de grande relevância, na atualidade, dado que a avaliação de uma instituição passa por referenciais intangíveis, tais como marca, imagem, confiabilidade e prestígio, decisivos para sua preferência e continuidade, não mereceu muita atenção dos entrevistados, apesar de algumas falas tangenciarem este tema; (b) a dimensão organizacional ou metódica (planejamento, *organização e proatividade*) que, de acordo com os entrevistados, constitui o 'nó górdio' da atuação do *designer* educativo, na Instituição, necessitando ser enfatizada para que os processos de

trabalho possam fluir nos prazos estabelecidos, sem perda de qualidade, e os resultados pretendidos sejam alcançados; e, finalmente, a dimensão político-social, (flexibilidade, capacidade de trabalhar com informações e avaliar o impacto das decisões a serem tomadas, transferir conhecimentos e relacionar-se com outros profissionais), que também precisa de atenção, no âmbito do Programa, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia e da emancipação individual e coletiva desses profissionais.

Cabe ressaltar que os profissionais entrevistados têm plena consciência desta situação, mas são pressionados pela demanda por novos cursos, que acabam interferindo no processo produtivo, comprometendo a busca por inovações, o cumprimento dos prazos e o desenvolvimento da criatividade. Para se ter uma idéia da dimensão desse problema, de acordo com o ABRAEAD/2007, ao final de 2006 havia 3100 alunos matriculados somente no segmento da pós-graduação *online* da FGV. Esse número passou a 8000, em 2007, e há uma expectativa de que chegue a 20.000, ao término de 2008. A Instituição, no entanto, vem buscando formas para minimizar os problemas apontados, especialmente no que tange à questão dos prazos. Está em curso uma mudança organizacional, que visa à fusão dos dois segmentos analisados e a conseqüente reestruturação de suas atividades, com vistas à melhoria de seus processos e o alcance dos resultados empresariais.

Referências

ABRAEAD – *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. São Paulo: Instituto Monitor, 2006 e 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed.. São Paulo: Pioneira, 2004.

AMARAL, M. M. *Proposta de mapeamento de competência para atuação de designers educativos*. 2008, 185f.. Dissertação. Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá – UNESA, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Almedina, 2003.

BONILAURI, A.R. C. Educação corporativa: reflexões sobre sua razão de ser e seus limites. In: *O futuro da indústria: educação corporativa – reflexões e práticas*. Coletânea de artigos/coordenadores José Rincon Ferreira, Gilberto Benetti [et al.]. Brasília: STI : IEL, Série Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior, 2006, n.13.

- CAMPOS, G.H. B. Design. Escola. Internet – formação e treinamento *online*. Disponível em www.timaster.com.br, publicado em 21 de agosto de 2001. Acesso em 01.03.2007.
- CASTELLS, M. *The internet galaxy: reflections on the internet, business, and society*. Oxford University Press, 2001.
- DELUIZ, N. *Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica*. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC, jan./abr. 1994, v. 20, n.1.
- DEPRESBITERIS, L. Competências na educação profissional: é possível avaliá-las? *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, mai./ago 2005, v. 31, n.2.
- FILATRO, A. Design instrucional contextualizado. 1ª ed.. São Paulo: SENAC, 2004.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. C. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed.. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GÓMEZ, M. V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004, v. 11.
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis – o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LEME, R. *Aplicação prática de gestão de pessoas por competências – mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, S. R. **Avaliação do design de telas dos cursos a distância do FGV Online: um estudo de caso à luz da ergonomia e da usabilidade**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em *Design*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica – PUC-RIO, 2007.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2ª ed.. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROMISZOWSKI, H. P. *Competencies for Online Teaching*. Resenha. Spector, M. e La Teja, Ileana. *Competencies for Online teaching*. Publicado por Eric Digest, ERIC Clearinghouse on Information & Technology at Syracuse University, 2001 Disponível em: www.abed.org.br. Publicado em: 30.08.2002. Acesso em 18.10.2005

SANTOS, E. O. dos. Articulação de saberes na EAD *online*: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Marco SILVA (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

SHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed: Porto Alegre, 2000.

SILVA, M. Criar e professorar um curso *online*: relato de uma experiência. In: Marco Silva (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

TAVARES, M. R. *Produção textual on-line*: uma proposta de curso à luz de princípios sociointeracionistas. 2006, 152 f.. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica – PUC-RIO, 2006.

VERGARA, S. Estreitando relacionamentos na educação a distância. *Cadernos EBAPE.br*. Edição especial, jan. 2007, v.5.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Enviado em jan./2008
Aprovado em mai./2008

Mirian Maia do Amaral
Mestre em Educação e Cultura Contemporânea e
Professora Especialista em Administração e Recursos
Humanos
Rua Cosme Velho, 415/605.
CEP: 22041-090 - Rio de Janeiro - RJ
E-mail: amaral@fgv.br

Lina Cardoso Nunes
Docente da Universidade Estácio de Sá
Rua do Bispo, 83 - Bloco J.
CEP: 20261-063 - Rio de Janeiro - RJ
E-mail: linanunes@ig.com.br
