

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

TEACHING IN HIGHER EDUCATION: A TEACHER TO PERFORM WITH TECHNOLOGIES IN FACE-TO-FACE AND DISTANCE EDUCATION

Roberto Valdés Puentes¹
Durcelina Ereni Pimenta Arruda²

RESUMO: O objetivo desse artigo é discutir os elementos que constituem e direcionam a formação do professor para atuar na educação superior, tanto presencial quanto a distância (EaD). Essa discussão se faz necessária devido à ampliação do número de vagas para o ensino superior e também pela primazia que se faz presente das tecnologias baseadas na microinformática nas estratégias de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, as mudanças na formação do professor universitário implicam em novas competências para organizar e ministrar suas aulas, no sentido de um reconhecimento das tecnologias digitais como elementos de construção do saber acadêmico e também como objetos que modificam os aspectos cognitivos da aprendizagem envolvidos no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professor. Educação a Distância. Prática Pedagógica. Didática.

ABSTRACT: The aim of this paper is to discuss the elements that constitute and direct the education of teachers to work in higher education, both classroom and distance education (DE). This discussion is necessary due to the increase in the number of places for higher education and also by the primacy that is present in microcomputer technology based strategies for student learning. In this sense, changes in the college teacher training imply new skills to organize and teach their classes, towards a recognition of digital technologies as building elements of academic knowledge as well as objects that modify the cognitive aspects of learning involved in the educational process.

KEYWORDS: Teacher education. Distance Education. Teaching Practice. Teaching.

¹ Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: durcelina@gmail.com

Características básicas da educação superior no Brasil nos anos 2000

Inicialmente faremos uma reflexão sobre as mudanças ocorridas na educação superior, no que diz respeito ao aumento das vagas nas modalidades presencial e a distância, assim como os tipos de graduações mais comuns, bem como o perfil dos alunos de ambas as modalidades. Em seguida faremos uma discussão acerca das mudanças na formação do professor universitário necessárias a uma prática pedagógica que reflita sobre as peculiaridades destes alunos em um contexto de transformação tecnológica contínua.

No Brasil é possível perceber que o acesso ao ensino superior tem crescido significativamente na última década, um dos motivos desse aumento está associado à expansão da Educação a distância no país. Enquanto que em 2001 apenas 0,2% (cerca de 3 mil alunos) cursavam seus estudos na modalidade a distância, dos mais de 3 milhões de estudantes oficialmente matriculados no ensino superior, em 2009 esse índice subiu para 14,1% dos 6 milhões de estudantes universitários. Com isso, houve um aumento de quase novecentos mil alunos, conforme pode ser observado no gráfico a seguir (Figura 1).

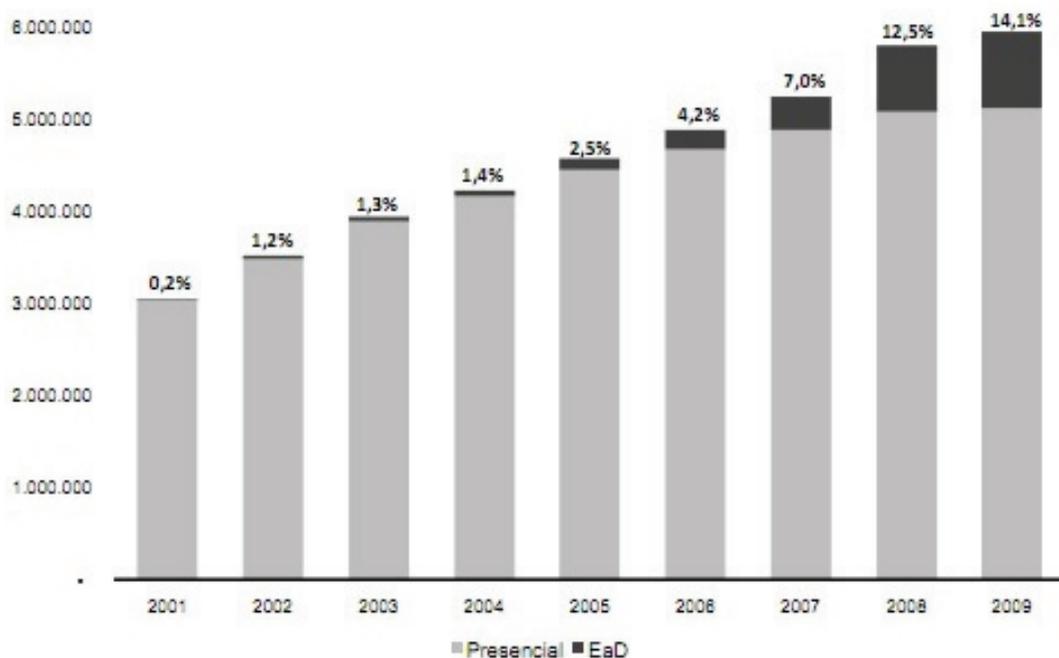


Figura 1 – Crescimento da Educação Superior – 2001-2009. Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed, disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>.

Em relação ao número de matrículas nas duas modalidades, é possível compreender que a ampliação da EaD se dá, principalmente, pela oferta de cursos de formação de professores (licenciaturas). Isto significa que, enquanto na educação presencial 71% dos cursos são de bacharelado, na EaD as licenciaturas ocupam 50% das vagas.

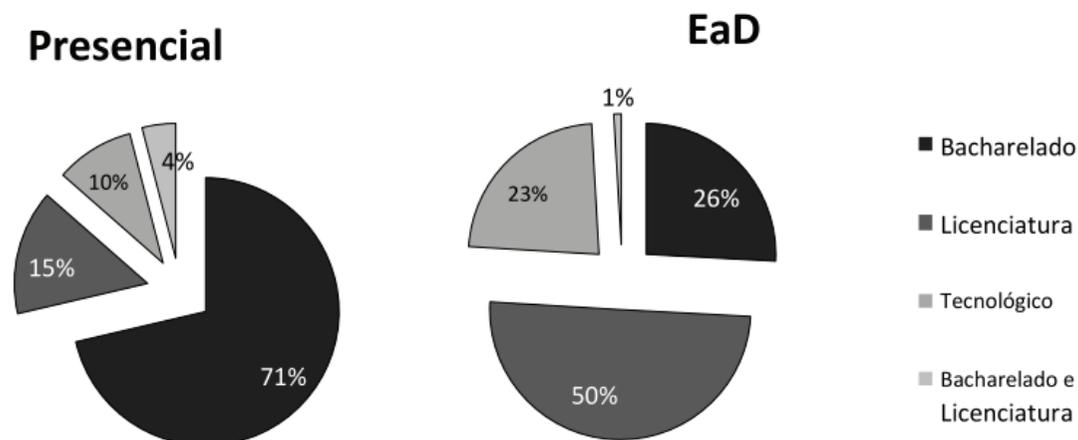


Figura 2 – Distribuição dos alunos por tipo e nível da oferta do curso. Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed, disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>.

Outra questão pertinente, de acordo com dados do INEP (2010), é que a média de idade dos alunos da EaD é de 34 anos, enquanto que na Educação presencial é de 26. Além disso, a maioria dos alunos é casada (66%) e responsável financeira pelo sustento da família (mais de 60%). Já na educação presencial, estes números caem para 34% e aproximadamente 30%, respectivamente.

Observa-se nos gráficos acima, que tem acontecido uma mudança na educação superior de modo geral e, em particular, no perfil dos alunos desse nível de ensino. Diante disso, é preciso pensar em formas de orientar o professor no planejamento de sua prática pedagógica para atender às novas exigências em ambas as modalidades de educação. Tal situação leva a pensar na importância da formação desse profissional para atuar em ambas as modalidades de ensino.

Formação didático-pedagógica do professor universitário para atuar em uma sociedade mediada por tecnologias

Qual a importância da formação para alguém? O sentido da formação reside na importância que há para o sujeito de que aquilo aprendido representa algum tipo de crescimento pessoal, seja ele no contexto da família, do trabalho ou da sociedade, bem como coletivo e institucional. Zabalza (2004) tem criticado as concepções de formação que, longe de gerar desenvolvimento no profissional que participa desse processo, mantém propósitos contrários a essa ideia, como por exemplo, diminuir a capacidade crítica, reforçar os sistemas de adaptação, modelar os indivíduos conforme um pensamento heterogêneo etc.

As mudanças tecnológicas contemporâneas têm feito com que as Universidades procurem repensar suas práticas de formação de professores para obter sucesso na formação acadêmica e profissional de seus alunos.

As mudanças tecnológicas contemporâneas ocorridas no interior das universidades têm obrigado essas instituições a procurar reformular permanentemente suas práticas de formação de professores com vista a obter maiores sucessos na formação acadêmica e profissional de seus alunos. Não há como imaginar que a universidade possua modelos prontos e acabados de ensino e aprendizagem, num contexto global em movimento e transformação. De acordo com Zabalza (2004, p. 56):

a universidade constitui-se em um espaço formativo especialmente capaz de atender às exigências do pensamento pós-moderno. Nela há lugar para, melhor que nenhum outro contexto social, a liberdade

de pensamento, a criatividade, a divergência intelectual e as diferentes formas de viver o ceticismo e a ruptura das verdades absolutas. A possibilidade de ‘desconstruir’ antigos princípios e velhas práticas para apresentar propostas alternativas sempre caracterizou a essência do espaço universitário. Por esse motivo, a universidade deve ser, de fato, um dos eixos principais da sociedade da aprendizagem e deve pensar sua contribuição à sociedade a partir desses parâmetros.

Puentes *et al.* (2010) indicam a urgente necessidade de reformulação das práticas docentes universitárias. Para que tenha lugar a excelência dos processos de ensino e aprendizagem é preciso formular e executar políticas e práticas adequadas de formação dos recursos humanos, em especial, dos professores. A saída, entre muitas outras, está no estabelecimento e institucionalização de estratégias de desenvolvimento profissional docente com vista a melhoria das competências pedagógicas, investigativas e de promoção do saber e da cultura dos professores.

Tiffin & Rajasingham (2007) acentuam a necessidade de uma reformulação das universidades quando afirmam que a sociedade da informação introduziu o dilema da profissionalização com base em dois níveis de exigências diferentes, e ao mesmo tempo, indispensáveis e complementares: o global e o local.

As universidades encontram-se frente à frente com uma necessidade de diversificar ainda mais os programas de especialização profissional que oferecem. E agora chega a globalização com outro nível de exigência profissional. Uma universidade do futuro precisa preparar profissionais em nível de uma sociedade global, mas também local (TIFFIN & RAJASINGHAM, 2007, p. 165).

É preciso refletir e possibilitar aos professores, no mundo da primazia da informação e das inter-relações planetárias, a garantia de uma formação acadêmica de qualidade, que seja dinâmica, flexível e contextualizada, sem a rigidez dos currículos fechados e burocráticos ainda presentes na educação contemporânea que especializam demais e generalizam de menos ou que especializam de menos e generalizam demais, como se uma formação que conceda igual intensidade entre ambos os níveis não pudesse ser possível.

Entendemos aqui o currículo, em conformidade com Masetto (1997, p. 64), “como o conjunto de todas as experiências, vivências e atividades de aprendizagem (incluindo-se as disciplinas) oferecidas pela escola, capazes de, uma vez realizadas adequadamente por alunos e professores, propiciar o desenvolvimento esperado”. Temos assim, que a grande preocupação do autor, consiste em desenvolver um ensino que leve a aprendizagem do aluno.

Para Puentes *et al.* (2010) a docência universitária deve ser simultaneamente um lugar de construção e fortalecimento da subjetividade, conforme as duas vertentes defendidas em seu modelo educativo de formação do professor: por um lado, há a necessidade de uma formação especializada nas ciências em que se inscreve(m) a disciplina(s) que o professor ministra. Isso implica atualização sistemática, em sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados, ampla formação cultural, domínio de línguas estrangeiras, conhecimentos das bases filosóficas da ciência e destreza na utilização de tecnologia associada a profissão, a comunicação e a informática. A outra vertente implica na formação pedagógica em serviços, que supõe uma sólida formação centrada na aprendizagem dos alunos e nas condições para sua otimização, nos conteúdos específicos didáticos pedagógicos entre outros.

Em uma perspectiva complementar a Puentes, Masetto (2003, p. 15) considera que a universidade necessita de “profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação; com capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática”, ou seja, proporcionar aos professores oportunidades de produzir conhecimento por meio das tecnologias de modo que os mesmos construam a sua própria, por meio de trabalhos coletivos, com profissionais de mesma área ou de outras.

Nóvoa (1997), por sua vez, apresenta uma reflexão sistematizada sobre a formação profissional,

especialmente, sobre a formação de professores, cujos princípios orientadores se assentam na ênfase concedida à experiência profissional e à história de vida, entendendo que a formação profissional representa um processo de reflexão por meio de uma dinâmica de “compreensão-retrospectiva”; ou seja, pensar a formação do professor significa promover continuidades para que ele mesmo reflita sobre o modo pelo qual se forma.

A formação deve acima de tudo estimular estratégias de autoformação, o que quer dizer promover o processo de “aprender a aprender”. Ao se estimular nos professores as estratégias de autoformação, pressupõe-se um processo de generalização pelo qual essa premissa se estende também para os educandos.

Nesta perspectiva, a experiência pessoal, a história de vida, torna-se central, pois se entende que fundamentar a educação no sujeito que aprende é condição básica para a construção de uma nova cultura sobre o ato educativo. Esta cultura caracteriza-se por levar em conta não apenas aquisições acadêmicas, mas também, e especialmente, a maneira como se constitui a própria vida tanto dos professores quanto dos alunos (NOVOA, 1997, p. 11).

Diante disso, três aspectos básicos propostos por Veiga (2010) fortalecem a noção de formação permanente e oferecem subsídios para encontrar os caminhos na construção da profissionalização dos professores na atualidade: a habilidade de trabalhar coletivamente e de encontrar seu lugar no trabalho coletivo, a habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa e a capacidade para a criatividade organizativa.

Assim, ao se referir à profissionalização do professor é preciso pensar em oferecer a ele uma formação que leve em consideração a sua própria história, a sua realidade, a qual esta em permanente processo de transformação, pois são esses elementos que dão vida e complementam o ato de ensinar. Além disso, também é importante que o professor se especialize em uma área determinada do conhecimento de modo a desenvolver uma docência e uma didática capaz de contribuir com a universidade e com a sociedade.

Os estudos de Sacristán (1998) apontam no sentido da transcendência da história de vida como método e como estratégia de formação nos processos de profissionalização dos professores. Segundo o autor, o professor acumula uma experiência pré-profissional, como resultado da diversidade de vivências durante seu contato com a escola em geral e com os alunos em particular, que é rica, imediata e contínua no que se refere a sua relação com o conhecimento. Essa experiência precisa e pode ser resgatada por intermédio da flexibilidade do próprio professor, quando lhe é colocado o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite ou faz os alunos aprenderem.

Aguerrondo (2002) considera primordial a formação de professores para o bom desempenho docente. Para tal, no próprio ato de sua formação devem ser aproveitados os dados do contexto desse profissional.

A saber: a) usar uma rede de conhecimentos e interações entre pessoas para construir de forma conjunta e consciente uma visão compartilhada, a disposição de experimentar; b) investigar novos enfoques e aprender com a experiência passada sem se prender a ela; c) reagir proativamente no enfrentamento de problemas-aprender com os outros; d) propiciar a reflexão institucional entre seus membros para fortalecer a prática a fim de que ela se torne uma atividade inovadora, para estimular o planejamento flexível que proporcione tomada de decisão e maior autonomia para atuar (AGUERRONDO, 2002, p. 8).

Conforme pode ser percebido, as mudanças sociais, econômicas e culturais contemporâneas implicam em transformações significativas nas estratégias de formação do docente universitário e, diretamente, implicam em novas competências necessárias ao professor para o desempenho de suas atividades em uma sociedade “informatizada”.

A primazia das tecnologias na sociedade contemporânea torna necessária ao professor,

conforme afirma Perrenoud (2000, p. 126), o desenvolvimento de práticas com e para os meios de informação e comunicação, a exploração das potencialidades didáticas dos softwares, a aprendizagem sobre os métodos e processos de comunicação e a distância, a aprendizagem técnica e tecnológica dos recursos. Reconhecer estas competências implica em reconhecer a necessidade de modificações nas práticas docentes, de maneira que haja aproximações entre as formas de aprendizagem do aluno contemporâneo, as estratégias didático-pedagógicas dos professores e, como resultado, pode-se inferir em novos olhares sobre o lugar que a escola ocupa nesta sociedade.

Pode-se observar a preocupação de muitos autores quanto ao papel das tecnologias na educação contemporânea. Zabalza (2006), por exemplo, considera que os professores não podem mais continuar a ser apenas bons manipuladores de livros, pelo que é preciso também incorporar novas competências que permitam considerar as fontes de comunicação e informação advindas das tecnologias, uma vez que essas fontes e os mecanismos para distribuí-las foram informatizados, elevando ainda mais as dificuldades associadas a concepção de processos didáticos na universidade.

As exigências aos professores, no que tange este domínio tecnológico, perpassam por atividades tais como: compreender a técnica dos mecanismos informatizados; assumir o caráter de autoria de materiais didáticos e desenvolver a capacidade de disponibilizá-los em diferentes suportes (blogs, ambientes virtuais etc.); ensinar novas atitudes baseadas na autonomia intelectual dos alunos de tal modo que, eles mesmos desenvolvam estratégias de seleção e análise de produções científicas disponibilizadas em ambientes informatizados etc.

Observa-se que estes conhecimentos ajudam o professor a, por um lado, reconhecer a existência de saberes necessários aos alunos que são obtidos por meio da rede de computadores; por outro, o fato de não prescindirem dos saberes acumulados pelo docente ao longo de seu processo de formação profissional. Nesse sentido, um dos grandes desafios do professor é que além do domínio no uso das tecnologias ele também precisa ter competências para tornar as tecnologias espécies de “amplificadoras” do espaço pedagógico da sala de aula. Isso resulta em práticas que levem o aluno a desenvolver atividades de ampliação e socialização dos conhecimentos construídos na sala de aula por meio de discussões com docentes de diferentes universidades, com alunos de outros estados e/ou países.

Isso ocorre devido ao fato da Internet, bem como as tecnologias a ela associadas, ter ampliado de maneira exponencial o espaço e as oportunidades para a discussão, a parceria, a troca e a construção de novos conhecimentos. Ao ajudar a construir essas teias, a Internet acabou retirando da universidade boa parte da primazia que tinha sobre os conhecimentos.

Resulta destas ações a ampliação dos espaços de diálogos entre professores e alunos que rompem com a ideia de que a tecnologia é autoexplicativa ou que a técnica se sobrepõe ao processo formativo. Observa-se que, nesta nova configuração educativa, a tecnologia é mediadora das relações que estabelecem os sujeitos entre si, e os sujeitos com seus objetos de aprendizagem e que ela não substitui nem se superpõe ao processo educativo secular. Entretanto, o distanciamento do professor destas tecnologias acaba por torná-lo também distante das relações que os seus alunos estabelecem com os saberes, e por conseguinte, pode resultar em dificuldades para desenvolver intervenções didático-pedagógicas de qualidade.

De modo que o professor, na perspectiva de Sacristán (1999, p. 74), deixa de ser um técnico ou um improvisador, para transformar-se em um profissional com capacidade para utilizar o seu conhecimento e a sua experiência no desenvolvimento pessoal em contextos pedagógicos preexistentes. Sendo assim, uma formação comprometida com a educação lhe possibilitará ampliar cada vez mais seus conhecimentos educacionais e culturais permitindo-o atuar com destreza e habilidade em situações desafiadoras tanto no contexto da sala de aula como até mesmo em outros espaços pedagógicos.

Nesta perspectiva o diálogo torna-se importante, pois é por meio de dele que teremos condições de compreender as dificuldades dos professores em relação às tecnologias de informação e comunicação, tanto na sua dimensão formativa, quanto na dimensão da prática pedagógica.

Consideramos que um programa de formação deve proporcionar em quem dele participa um conjunto de conhecimentos, habilidades, capacidades, destrezas, valores e competências para o desempenho eficaz de sua atividade profissional. Além disso, uma formação de professores só tem sentido, quando os sujeitos envolvidos no processo conseguem identificar significados naquilo que estão desenvolvendo, lendo e praticando. Assim, o professor sai do mundo da abstração e passa para o mundo real, onde tudo possui sentido e significado ideal e real para o seu fazer pedagógico.

Corroborando com esta ideia, Tavares (2007) considera que é possível ajudar os professores a se locomoverem nesse universo das comunicações virtuais, desde que os mesmos sejam preparados para utilizar adequadamente os recursos disponíveis:

Na prática educacional, observa-se uma explosão de usos da rede mundial de computadores para os mais variados propósitos, desde professores que, individualmente, apresentam os trabalhos a serem feitos pelos seus alunos em uma página da web até universidades virtuais que oferecem cursos e graduações completas através da Internet. Com a crescente oferta de cursos on-line, torna-se cada vez mais necessária e urgente a capacitação do professor para atuar via redes de comunicação. (TAVARES, 2007, p. 1).

Na realidade, para Santos & Radike (2005, p. 328),

a formação não pode ser dissociada da atuação, nem limitar à dimensão pedagógica a uma reunião de teorias e técnicas. A formação e a atuação de docentes para uso da informática em educação é um processo que inter-relaciona o domínio de recursos tecnológicos com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para refletir, compreender e transformar essa ação.

Sendo assim, a formação do professor para essa atividade, é concebida de forma inacabada, uma vez que um dos principais desafios para o ensino a distância é o de incorporar as tecnologias em seu contexto escolar. No entanto, o que fazer quando se tem currículos fechados, que muitas vezes não possibilitam esse diálogo.

Mercado (2008, p. 61) afirma que:

Para que essas mudanças se concretizem é necessário que as universidades contemplem os seguintes aspectos [...]: existência de plano institucional que impulse e avalie a inovação educativa utilizando TIC; adoção de infra-estrutura e recursos informáticos mínimos nas universidades e salas de aula presenciais e virtuais; formação do professor e a predisposição favorável para uso das TIC; disponibilidade digital; configuração de equipes externas e apoio ao professor e as universidades destinadas a coordenar projetos e a facilitar a resolução de problemas práticos.

Percebe-se nesta afirmativa que, apesar das tecnologias estarem presentes na vida cotidiana dos professores, a inserção das mesmas no ambiente escolar cria condições para as discussões teóricas a respeito das maneiras como elas deverão ser utilizadas.

Neste sentido Bonilla (2006, p. 8) acredita que uma formação para o uso das tecnologias, de fato ocorrerá “quando houver uma democratização no uso das TICs, que se traduza na participação efetiva da população, de forma que os indivíduos tenham capacidade não só de usar ou manejar novos recursos, mas também de aprender, prover serviços, informações e conhecimentos”; ou seja, o professor precisa adquirir habilidades e competências didático-pedagógicas para trabalhar com as tecnologias digitais.

Por fim, torna-se cada vez mais necessário dialogar e compreender qual o nível de aprendizado do professor sobre a tecnologia de informação e comunicação, para que sejam providenciados cursos que atendam as suas reais necessidade de formação. Isso ocorre dado que, cada vez mais, na sociedade da informação a manipulação da internet, das redes de socialização (*Orkut, msn, Twiter*) e simulação se torna presente na vida de toda a comunidade escolar. Dessa forma, observa-se a primazia da formação do professor para atuar em um mundo em constante mudança, sob o

risco do ensino superior tornar-se obsoleto, no sentido de não ocupar a centralidade da formação profissional e integrada do aluno.

Dimensões da aula e das práticas pedagógicas na educação superior presencial e a distância

Para que realmente a universidade contribua para a sociedade, ela precisa estabelecer objetivos a médio e longo prazo, assumir uma nova visão de aluno e do processo de ensino aprendizagem. Além disso, manter uma orientação baseada no desenvolvimento pessoal, e não apenas na seleção, bem como atualizar os conteúdos do currículo formativo, dinamizar o âmbito das metodologias empregadas, de modo a propiciar cenários contínuos de formação.

Uma das peculiaridades básicas da sociedade do conhecimento é que se abre a possibilidade de uma visão horizontal da formação. Vivemos em uma sociedade molecular e policêntrica, na qual se produz uma espécie de 'efeito Jakuzzi' na disseminação do conhecimento: as competências profissionais, a cultura e as habilidades fundamentais para a vida são adquiridas em contextos muito diversos, sob uma grande policromia de orientações e agentes formativos. A incorporação das novas tecnologias da comunicação ao mundo da formação oferece múltiplas possibilidades de direcionamento das universidades para seu entorno, incluindo universidade do mundo inteiro (ZABALZA, 2004, p. 64).

Podemos dizer que a incorporação dos recursos tecnológicos amplia as potencialidades formativas da universidade contemporânea, tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Entretanto, as funções do professor neste contexto sofrem transformações que passam, inicialmente, pela mudança cultural advinda desse processo de inovação tecnológica.

Esta mudança transforma principalmente as relações sociais que determinam, dentre outras coisas, como os sujeitos se relacionam com a aprendizagem, como eles reconhecem aqueles que possuem maiores saberes sobre determinados assuntos e, portanto, permitem que eles sejam seus formadores, determinam ainda a centralidade da escola nesta sociedade – uma vez que a produção de informação é confundida com produção de conhecimento.

Devido a estas e outras questões, Tiffin & Rajasingham (2007, p. 91) indicam algumas das estratégias pedagógicas do professor virtual nesta realidade, que consiste em:

a) explicar ao aluno como o conhecimento se aplica aos problemas; b) estabelecer tarefas, testes e exames que permitam aos alunos a prática do sintagma; c) avaliar o desempenho do aluno; d) motivar os alunos, envolvê-los em uma interação dinâmica, de maneira que eles possam criticar com propriedade a relação conhecimento-problema; e) apresentar os alunos à comunidade de conhecimento no paradigma da disciplina e ajudá-los a pesquisar, contextualizar e refletir sobre a maneira que aprendem.

Juntamente com essas características, encontram-se as habilidades comunicativas de saber quando, por quanto tempo, em que teor, em que sequência, com quais alunos e em que ambiente, explicar, demonstrar, questionar e julgar. O trabalho também exige uma administração sensível da imensa variedade de contingências que ocorrem no eixo de comunicação professor-aluno.

As funções docentes associadas ao novo contexto universitário exigem do professor, de acordo com Zabalza (2004, p. 168), "uma 'dupla competência': a competência científica como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes". Nesta perspectiva, é possível compreender que a qualidade da formação do estudante universitário não se restringe à modalidade da educação oferecida.

Diante disso, observa-se que a universidade enfrenta problemas didático-pedagógicos tanto na educação presencial quanto a distância. A ausência de uma discussão ampla e sólida sobre aquilo que se espera na formação do professor universitário implica em cursos de baixa qualidade, seja nos aspectos acadêmicos ou pedagógicos, seja na educação presencial ou na EaD.

Masetto (2001) tece significativas considerações sobre as relações estabelecidas em sala de aula, como espaço e tempo no que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo. Neste sentido, tem-se que a sala de aula universitária hoje não pode mais ser entendida meramente como espaço físico e um tempo determinado em que o professor transmite conhecimentos, que os alunos apenas absorvem de maneira mecânica.

Por sua vez, Veiga (2008, p. 273) afirma que o objetivo principal da organização didática da aula é “possibilitar um trabalho mais significativo e colaborativo, conseqüentemente, mais comprometido com a qualidade das atividades previstas”. Este objetivo entra em concordância com ambas as modalidades de educação, entretanto, na EaD existem ainda discussões teóricas lacunares sobre a aula e a didática do professor na atividade pedagógica.

De acordo com essa autora na organização da aula, há três aspectos que são particularmente significativos, a saber:

a) a importância da relação professor-aluno como a ideia nuclear da concepção de docência. A docência existe para uma relação com os alunos, para agir com eles. É uma relação que tem o outro, no caso, o aluno, por princípio e fim. Apesar do reconhecimento deste aspecto em ambas as modalidades, na EaD esta relação é mediada pela tecnologia, o que demanda do docente uma nova maneira de se pensar a ação pedagógica, mesmo porque ela se dá mais pela materialidade do objeto mediador do que pela aproximação física.

b) diz respeito à dimensão socializadora da aula, uma vez que os professores reconhecem a importância de envolver ativamente os alunos em seu processo de aprendizagem. A socialização na educação presencial é, aparentemente, mais próxima para o docente, pelo fato de que historicamente estamos acostumados a nos comunicar face a face – na verdade esta é a forma mais antiga e mais comum de socialização. Já na EaD, a mediação tecnológica pode, por um lado, ampliar as potencialidades de socialização dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Mas, a própria dimensão histórica destas tecnologias cria dificuldades para os docentes envolverem seus alunos, uma vez que ambos estão em processo de transição nas formas como se comunicam e constroem o conhecimento.

c) Está relacionada às condições, muitas vezes adversas, a serem enfrentadas pelos professores, tais como: tamanho da turma, características dos alunos, falta de materiais e equipamento adequados, tempo escasso, intensificação dos trabalhos acadêmicos, em virtude das exigências da produção científica, além dos “percalços e contradições do mundo da prática”. Todas as condições acima citadas dizem respeito a as modalidades – presencial e a distância –, entretanto, percebe-se uma intensificação das adversidades na EaD, pois tudo é multiplicado, devido à característica de educação de massa (exemplo: na sala presencial, o professor desenvolve suas atividades para 40 alunos, já na EaD, este número pode chegar a centenas).

Ao organizar a aula, em ambas as modalidades, o professor deve levar em consideração a realidade de seu aluno, no sentido de detectar as suas necessidades formativas, ou seja, realizar um balanço dos resultados alcançados, rever as orientações, ementas do projeto pedagógico do curso, analisar criticamente as diretrizes curriculares nacionais e confrontar as ementas e programas de outros componentes curriculares afins, bem como fazer uma análise da própria prática docente.

Na aula presencial o aluno está acostumado com a presença do professor, que dialoga,

esclarece dúvidas, oferece oportunidades de expressão, bem como enriquecimento teórico-prático e garante uma linearidade na oferta dos espaços de diálogo. Os quais, o aluno sabe que semanalmente, em dias e horários pré-fixados poderá contar com a presença do professor e de seus colegas para obter apoio pedagógico e prosseguir os estudos.

Já na EaD o processo pedagógico é diferente. Apesar de o aluno saber que o professor está disponível nos ambientes virtuais de aprendizagem online, pode escolher não frequentar os mesmos pois, caso o professor não crie mecanismos para manter o aluno no curso, a probabilidade dele ausentar-se ou desistir é muito maior. Haja vista que, nem mesmo os seus colegas de classes possuem dias e horários fixos para se encontrarem – isso cria um ambiente que por um lado é flexível, mas por outro, promove distanciamentos gerados pela própria flexibilidade que diminui o contato físico entre os sujeitos aprendentes.

A partir deste cenário, as formas de expressão dos alunos são mediadas por algum tipo de tecnologia, entretanto, nem sempre é possível ao aluno saber a resposta de sua expressão, isso ocorre devido ao fato de a maioria dos mecanismos de comunicação ser assíncronos (ocorrem em tempos diferentes) do aluno. Até mesmo os mecanismos síncronos, como o bate-papo, não são plenamente incorporados. A flexibilidade da EaD não permite que todos estejam presentes ao mesmo tempo nos horários agendados pelos professores.

Outro aspecto de relevância nesta discussão diz respeito à ideia equivocada de que o processo de ensinar e aprender são separados. Esta compreensão leva a concepções errôneas tanto na educação presencial quanto a distância, pois de acordo com Nuñez (2009 p. 26):

A aprendizagem, como atividade transformadora tem caráter mediatizado por instrumentos, ou seja, ferramentas que se interpõem entre o sujeito e o objeto da atividade. Vygotsky confere grande importância aos signos como instrumentos especiais [...]. A mediação se dá pela intervenção de objetos (materiais ou espirituais, instrumentos ou signos) na relação entre o sujeito e o objeto, e entre os sujeitos.

Esta afirmativa demonstra a importância dos recursos tecnológicos como objetos mediadores, isso ocorre por não ser possível pensar em docência sem a mediação de algum objeto, e, por conseguinte, também não é possível pensar em uma formação de professor universitário que prescindia desta discussão.

Além disso, a separação entre objeto e professor pressupõe a ausência da mediação do mais experiente. Uma situação de aprendizagem que tenha esta característica, possivelmente terá como resultado o fracasso escolar, pois o aluno necessita deste tipo de intervenção para aquisição de conhecimento formativo. Lave (1991) e Himanen (2001) também concordam que em uma sociedade baseada nas tecnologias digitais, a experiência e o saber fazer são fundamentais para a aprendizagem. Estes autores citam as comunidades de aprendizagem como elementos substantivos desta realidade educacional, pois a Internet potencializa os encontros e a constituição de comunidades.

Dessa forma, é possível inferir que a separação citada anteriormente é um equívoco didático, que acaba por atribuir ao aluno o próprio fracasso. É possível encontrar muitas experiências no âmbito da EaD com esta linha didática – são os chamados cursos em que o aluno aprende por si só – o “autoaprendiz”, em que, o objeto não é considerado mediatizador, mas fim do processo educativo. Nesta perspectiva, Zabalza (2004, p. 29-30) considera que existe:

a necessidade de alterar profundamente os suportes e as estratégias de ensino e aprendizagem utilizados na universidade. Os adultos que buscam a educação superior fazem-no com uma grande bagagem de experiências, a qual deve ser levada em consideração. Por outro lado, seu esforço e sua disponibilidade de tempo não são ilimitados, pois muitos deles dividem seu tempo entre os estudos, a vida profissional e familiar. Então, são necessárias novas fórmulas de ensino a distância ou semipresencial, a criação de materiais didáticos que facilitem o trabalho dos estudantes, a introdução de novas dinâmicas de relacionamento e novas formas de organizar a rotina dos estudantes.

Por fim, o que se quer dizer é que as características dos alunos da EaD acabam por exigir das Universidades novas posturas e políticas de formação de professores para desempenharem bem o seu papel de agentes da educação, levando em consideração as características específicas de um público-alvo com um novo perfil. Não se está fazendo uma crítica aos professores existentes que têm buscado desenvolver seus papéis neste contexto “virtual”. No entanto, é recomendável reconhecer que existem singularidades em diversos níveis que precisam ser consideradas pelos professores. Dentre elas, podemos citar: a formação do aluno, suas experiências de vida, relações familiares, experiências com o mundo do trabalho, relação com o tempo de estudo e com o espaço, autonomia, que muitas vezes não existe por parte do aluno para estudar a distância, dentre uma série de outros elementos. É preciso discutir quais as implicações de cada singularidade e analisar as possíveis estratégias norteadoras da Educação a Distância.

Considerações finais

Conforme pôde ser visto, o tema da formação de professores universitários para a educação presencial e a distância é ainda pouco abordado na literatura atual, o que demonstra a premência por discussões a este respeito, face ao amplo crescimento da educação superior no Brasil.

Formar os professores universitários implica na incorporação de discussões conceituais sobre educação, mas implica também em discutir o papel das mídias contemporâneas na vida do aluno e do próprio professor – afinal, ele também é usuário destes artefatos fora da escola.

A disseminação do uso destas mídias nos últimos anos trouxe para as discussões educacionais a obrigatoriedade de se compreender, ainda que parcialmente, as implicações nas formas de aprender e de ensinar na perspectiva de mediação do processo pela tecnologia midiática.

Além disso, no âmbito da EaD percebe-se ainda transformações significativas sobre o próprio ato docente – que perde sua autonomia como único responsável pela aula ministrada ao aluno e passa a desenvolver atividades integradas a equipes multidisciplinares que, em última instância, passam a ser responsáveis também pela aula ministrada ao aluno. O próprio conceito de docência precisa ser repensado no contexto da EaD.

Desconsiderar estas discussões na educação presencial e a distância, a nosso ver, implica em retirar a escola de sua centralidade na formação da sociedade.

Referências

AGUERRONDO, I. Escuelas Del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar en educación. In: AGUERRONDO, I; XINFRA, S. *La escuela del futuro I*. Cómo piensan las escuelas que innovan. 4. ed. Buenos Aires: Papers, 2002.

BONILLA, M. H. S. *Escola aprendente: para além da sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2005.

BRASIL/MEC. *Censo da Educação superior: resumo técnico 2009*. Disponível em: <200http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 13/dez./2010.

HIMANEN, P. *A ética dos hackers e o espírito da era da informação: a improtância dos exploradores da era digital*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

IMBERNÓM, F. *Formação docente e profissional: formarse para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MASETTO, M. T. *Didática: a aula como centro*. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

- MASETTO, M. T. *Competências Pedagógicas do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MERCADO, L. P. L. (Org.). *Práticas de formação de professores na Educação a distância*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- NÓVOA, A. Formação de professores e a profissão docente. In: _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- NÚÑEZ, I. B. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; BORGES, M. C. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 24, n.48, Jul/Dez. p. 273-298. 2010.
- PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; BORGES, M. C. Docência no ensino superior: um modelo educativo e um processo pedagógico de qualidade. *Ensino em Re-vista*. Uberlândia, v. 17, n. 2, Jul./Dez., 2010, p. 399-426.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *A Profissão professor*. Portugal: Porto, 1991.
- SANTOS, B. S.; RADIKE, M. L. Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente. In: PELLANDA, Nize. M. C.; SCHLÜNZEN, Elisa T.; SCHLÜNZEN, Klaus. S. J. (Org.). *Inclusão digital: tecendo redes cognitivas/afetivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- TAVARES, K. *A formação do professor on-line: de listas de recomendações à reflexão crítica*. Palestra ministrada no II Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia (Seminário LingNet), Faculdade de Letras, UFRJ, maio de 2007.
- TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. *A Universidade Virtual e Global*. Porto Alegre: Ed. Artemed, 2007.
- VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Org.). *A escola mudou que mude a formação de professores*. São Paulo: Papirus, 2010.
- VEIGA, I. P. A. *Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata*. In: _____. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 267-298.
- ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad e y desarrollo profesional*. Madrid-España: Narcea, 2006.
- _____. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 03 de março de 2011.

Aprovado em: 30 de março de 2011.