

MESTRADO

**SHEILANE MARIA DE AVELLAR CILENTO
RODRIGUES DE BRITTO**

**DOCÊNCIA *ONLINE* NO ENSINO SUPERIOR:
SABERES E FORMAÇÃO CONTINUADA**

2010



Estácio

*Mestrado em Educação – Campus Centro I
Avenida Presidente Vargas 642, 22º andar – Centro
20071-001 Rio de Janeiro – RJ
Telefones: (21) 2206-9740 / 2206-9858*

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação nos Processos
Educativos

SHEILANE MARIA DE AVELLAR CILENTO RODRIGUES DE BRITTO

DOCÊNCIA *ONLINE* NO ENSINO SUPERIOR:
SABERES E FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estácio de Sá para
obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Marco Silva.

Rio de Janeiro

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B862

Britto, Sheilane Maria de Avellar Cilento Rodrigues de
Docência *Online* no ensino superior: saberes e formação continuada. / Sheilane
Maria de Avellar Cilento Rodrigues de Britto. – Rio de Janeiro, 2010.

144 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2010.
Bibliografias: 132 – 137.

1. Docência *Online*. 2. Cibercultura. 3. Formação, Professores. 4. Saberes
docente. I. Título.

CDD 370



UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

**DOCÊNCIA ONLINE NO ENSINO SUPERIOR:
SABERES E FORMAÇÃO CONTINUADA**

elaborada por

SHEILANE MARIA DE AVELLAR CILENTO RODRIGUES DE BRITTO

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 26 de julho de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Silva
Presidente
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Lúcia Regina Goulart Vilarinho
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Gilda Helena Bernardino de Campos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Eduardo e aos meus filhos Luiza e Eduardo, que compreenderam a necessidade da minha dedicação ao Curso de Mestrado, contribuindo para que meus objetivos e sonhos fossem alcançados.

Aos meus pais Gilda e Adilson, cujos esforços e abdições me permitiram trilhar o caminho do conhecimento e, desta forma, construir minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marco Silva, por sua confiança, orientação e pela oportunidade de vivenciar a Educação como possibilidade de compartilhar saberes.

À coordenação do Programa de Mestrado em Educação da UNESA.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da bolsa, viabilizando parte de minha pesquisa.

À querida professora Dr^a Lúcia Regina Goulart Vilarinho por sua disponibilidade em ajudar sempre que precisei.

À minha muito estimada professora Dr^a. Lina Cardoso Nunes por compartilhar sua experiência e mostrar que mesmo na dor é possível seguir em frente.

Aos professores Alberto Tornaghi, Alda Judith Alves-Mazzotti, Estrella Bohadana, Sonia Mendes e Tarso Mazzotti pelas valiosas contribuições ao longo desta jornada.

A todos os companheiros de curso com os quais partilhei dúvidas, troquei calorosos debates, enfim co-criei.

À amiga Kelly Fernandes pelas conversas no MSN e no *Skype* que contribuíram para esclarecer muitas dúvidas e, em outros momentos, para desabafar e diminuir a ansiedade.

À Claudia Nobre, Isabel Andréia Barreiro-Pinto, Keite Melo e Tatiana Claro que disponibilizaram parte dos dados que foram essenciais para a realização de minha pesquisa.

À Ivone Jardim e Ana Paula Nunes pela presteza e boa vontade em ajudar.

Aos coordenadores e professores do Campus Virtual pela enorme acolhida e preciosas informações sobre a formação para a docência *online*.

O ser humano é um ser de raízes espaço-temporais e, à medida que se integra em seu contexto, em sua cultura, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito, que está no mundo e com o mundo, agindo e refletindo sobre sua realidade, inserido nela. É a sua integração com o seu contexto, com a sua realidade, que o enraíza, que o faz ser “situado e datado”, portanto, um ser histórico, que busca projetar-se, sair de si mesmo, transcender (Maria Cândida Morais, citando Freire, 2007).

RESUMO

Na medida em que a legislação oficial e as políticas públicas passaram a estimular a educação a distância, e tendo as tecnologias digitais invadido os mais distintos setores da vida social, verifica-se o crescimento da educação *online*. No entanto, esta expansão não tem sido acompanhada de uma formação pedagógica adequada, seja para os graduandos em Pedagogia, seja para aqueles professores que já estão atuando na docência via internet. Esta pesquisa questiona a qualidade da formação existente no Brasil para docência em ambientes virtuais de aprendizagem e tem como objetivo investigar os desdobramentos de um curso destinado à formação de professores para o exercício da docência no campus virtual de uma universidade particular de grande porte. Este objetivo geral gerou os seguintes objetivos específicos: (a) identificar as mudanças ocorridas na mediação da aprendizagem realizada por esses docentes a partir de um curso oferecido; (b) identificar as concepções dos professores sobre a docência *online* antes e depois do curso; (c) apontar sugestões para a melhoria da docência *online* a partir das falas dos docentes, após a realização do curso. O quadro teórico parte de abordagens sobre: (a) saberes docentes; (b) formação em nível superior; (c) cultura de massas, cultura das mídias e cibercultura; (d) formação para a docência *online*. A metodologia adotada é o estudo de caso. Para coletar as informações, adotamos questionários abertos e fechados, entrevistas semi-estruturadas e observação participante, que foram tratadas de forma qualitativa. Os resultados apontam para a necessidade de: (a) desenvolver saberes docentes que contemplem a especificidades do meio *online*; (b) desenvolver o diálogo entre professores e alunos enquanto parceiros que compartilham a construção do conhecimento; (c) rever o número de alunos por turma e a quantidade de turmas por docente para manter a qualidade dos cursos; (d) investir na formação continuada que proporcione ao docente aptidões pedagógicas específicas; competências sócio-afetivas; relações interpessoais com os alunos; organização do tempo; gerenciamento de atividades e procedimentos do curso; e competências tecnológicas que orientem a inclusão do aluno no ambiente virtual de aprendizagem, bem como sua própria inclusão. Com os resultados obtidos esta pesquisa espera contribuir com o debate sobre a qualidade da oferta de cursos via internet, quando a tendência ainda é a reprodução de práticas unidirecionais da sala de aula presencial.

Palavras-chave: Docência *online*. Cibercultura. Formação de professores. Saberes Docentes.

ABSTRACT

To the extent that the official legislation and public policies are stimulating online education, and digital technologies have invaded the most different areas of social life, it has been detected the growth of online education. Nevertheless, that expansion has not kept pace with an adequate pedagogical training for those graduating in Pedagogy or even for those who are already teaching in online courses. This research asks about the quality of the teachers training existing in Brazil for online environments and aims to investigate the unfolding of a course developed to train professionals for online teaching in a Virtual Campus of a large private university. This objective generated the following specific objectives: (a) identify the changes occurred in the mediation held by these teachers from the course offered; (b) identify the teachers' conceptions about the online teaching before and after the course; (c) point out suggestions for the improvement of the online teaching from the views of those teachers after the course. The theoretical framework was built from: (a) the teachers' knowledge; (b) teachers' training for college education; (c) mass culture, media culture and Cyberculture; (d) training for online teaching. The adopted methodology was the case study. In order to collect data, we adopted open and closed questionnaires, semi-structured interviews and participant observation, which were treated using a qualitative content analysis. The results indicate the necessity of: (a) development of online teaching knowledge that contains the online environments specificities; (b) develop the dialog between teachers and students while partners who share the knowledge construction; (c) review the number of students per class as well as the amount of classes for each teacher in order to maintain the quality of the courses; (d) investments in teachers training that provide specific pedagogical skills; social affective competencies; interpersonal relationships with students; time management and course procedures; and technological competencies which guide student's inclusion in the virtual learning environment , as well as their own inclusion. With the analysis of these results this research hopes to contribute with the debate about the quality of the online courses offer, when the tendency is still the reproduction of the traditional practices of face to face classroom.

Keywords: Online teaching. Cyberculture. Training of teachers. Teaching Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenvolvimento de Conteúdos.....	67
Figura 2 – Equipe de operações.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – saberes Docentes	27
Quadro 2 – comunicação	46
Quadro 3 – equipes que participam da construção de um AVA.....	54
Quadro 4 – relação com o aluno virtual.....	56
Quadro 5 – pré-requisitos tecnológicos para a docência <i>online</i>	59
Quadro 6 – estratégias para o aprendizado efetivo.....	60
Quadro 7 – promovendo o sucesso <i>online</i>	61
Quadro 8 – comportamento em ambientes virtuais de aprendizagem...	62
Quadro 9 – ter sido um aluno <i>online</i>	62
Quadro 10 – limitações e dificuldades	86
Quadro 11 – em relação à instituição.....	128
Quadro 12 – na relação professor-aluno	129
Quadro 13 – na expectativa do aluno	129
Quadro 14 – deseja-se que o docente.....	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – tempo que leciona <i>online</i>	71
Gráfico 2 – avaliação do AVA.....	73
Gráfico 3 – interfaces mais usadas.....	74
Gráfico 4 – interfaces menos usadas.....	75
Gráfico 5 – avaliação do AVA por categorias.....	78
Gráfico 6 – transposição da docência da modalidade presencial para o <i>online</i>	89
Gráfico 7 – como o docente avalia o aluno virtual.....	81
Gráfico 8 – resultado geral do curso.....	83
Gráfico 9 – turma 1.....	87
Gráfico 10 – turma 2.....	87
Gráfico 11 – turma 3.....	87
Gráfico 12 – turma 4.....	87
Gráfico 13 – turma 5.....	87
Gráfico 14 – turma 6.....	87
Gráfico 15 – turma 7.....	88
Gráfico 16 – turma 8.....	88
Gráfico 17 – turma 9.....	88
Gráfico 18 – turma 10.....	88
Gráfico 19 – relação alunos/turma/tempo que leciona (semestres) – docentes que possuem alguma formação para a modalidade <i>online</i>	108
Gráfico 20 – relação alunos/turma/tempo que leciona (semestres) – docentes que não possuem formação para a modalidade <i>online</i>	109
Gráfico 21 – se o docente sente falta do face a face.....	110
Gráfico 22 – se o discente rejeita a modalidade <i>online</i>	111

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	9
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE GRÁFICOS.....	11
CAPÍTULO 1	
A DOCÊNCIA <i>ONLINE</i>: UMA QUESTÃO DE SABERES E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	13
1. INTRODUÇÃO	13
1.1. OBJETIVO DA PESQUISA.....	21
1.2 METODOLOGIA.....	22
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	
SABERES DOCENTES, FORMAÇÃO DOCENTE, DOCÊNCIA <i>ONLINE</i> DO ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA <i>ONLINE</i>	25
21. SABERES DOCENTES.....	26
2.2. A FORMAÇÃO DOCENTE.....	32
2.3. DOCÊNCIA <i>ONLINE</i> NO ENSINO SUPERIOR.....	35
2.4. FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA <i>ONLINE</i>	42
CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DO CAMPO	
O CURSO DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA <i>ONLINE</i> E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO CAMPUS VIRTUAL	64
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS	
SABERES E FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FATORES DETERMINANTES PARA UMA DOCÊNCIA <i>ONLINE</i> DE QUALIDADE.....	70
4.1. CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA <i>ONLINE</i>	70
4.2. DOCÊNCIA <i>ONLINE</i> NO CAMPUS DA EAD.....	93
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	
SUGESTÕES DE CAMINHOS PARA UMA DOCÊNCIA <i>ONLINE</i> DE QUALIDADE.....	123
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS.....	137

CAPÍTULO 1. A DOCÊNCIA *ONLINE*: UMA QUESTÃO DE SABERES E FORMAÇÃO CONTINUADA

1. INTRODUÇÃO

A modalidade educacional *online*, que emerge com a cibercultura é recente e ganha centralidade no cenário da educação não presencial, por isso mesmo, demanda pesquisa. Segundo Lemos (2007, p. 12), podemos entender a cibercultura como a “forma sócio-cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 1970”. Neste contexto, não basta o professor ser um incluído digital, ter acesso e saber usar o computador conectado à internet para lecionar via *web*. Ele precisa desenvolver e construir saberes docentes para a especificidade do meio *online*. Neste sentido, há um crescente investimento em pesquisas que visam propiciar descobertas importantes para a formação da docência via internet. Descobertas capazes de reinventar uma prática docente classicamente construída na sala de aula presencial, criando uma nova identidade profissional que atenda às demandas sociais em sintonia com o espírito do nosso tempo.

Lévy (1997, p. 168) aponta para o problema da educação e da formação nos seguintes termos:

[...] o saber fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva alteram profundamente os dados do problema da educação e da formação. [...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. [...] devemos doravante preferir a imagem dos espaços de conhecimento emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, que se organizam de acordo com os objetivos ou os contextos e sobre os quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

Portanto, é necessário que a educação possibilite dinâmicas pedagógicas que não se limitem à simples transmissão ou disponibilização de informações, mas que esteja inserida no contexto da cibercultura, demandando “atitudes, modos de pensamento, valores construídos por novas práticas comunicacionais no ciberespaço (*e-mails*, listas, *weblogs*, jornalismo *online*, *chats*)” (SILVA, 2006). Essas dinâmicas podem ser potencializadas pela

incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e por uma estrutura curricular aberta, flexível e hipertextual. O hipertexto segundo Lévy (1997, p. 43) é um conjunto de nós conectados por expressões, figuras, “gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem ser eles os próprios hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como numa corda com nós: cada um deles, [...] estende suas ligações em estrela”, reticularmente, de forma que se pode navegar no hipertexto desenhando um caminho em rede, podendo cada nó conter toda a rede.

Espera-se que o docente, na cibercultura, saiba: explorar as novas redes de comunicação interativa e desenvolver uma pedagogia que contemple a dinâmica da *web*; fazer o uso adequado das novas tecnologias de informação e comunicação, proporcionando um aprendizado mais significativo e lidar com interfaces potentes que reúnem áudio, vídeo, bidirecionalidade, multidirecionalidade, apresentação, textos, *chat*, *wiki*¹, *fórum*, *Second Life*², tela tátil, dentre outras. Na definição de Lévy (1997) interfaces são todos os aparelhos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digitalizada e o mundo ordinário. Essas interfaces são canais interativos da internet que permitem a mediação interpessoal, compartilhamento, socialização e construção colaborativa mesmo na dispersão geográfica dos interlocutores. Todas essas disposições comunicacionais fazem com que sejam necessários novos saberes docentes que poderão ser desenvolvidos na formação continuada dos professores.

Tardif (2007, p. 33), ainda que não tenha se ocupado da formação para docência *online*, oferece significativa contribuição à problemática dos saberes docentes na modalidade presencial, pontuando aspectos que podem inspirar a pesquisa sobre docência na cibercultura:

¹ *Software* que permite redação colaborativa *online*. Um *Wiki* disponibiliza documentos em formato HTML, produzidos colaborativamente usando apenas um navegador. O termo *Wiki* tem origem no idioma havaiano, significa rápido e associa-se à velocidade de criação e atualização de páginas, uma das características principais desta tecnologia. Outra característica é ser uma interface de comunicação que permite aos participantes trabalharem conjuntamente de forma assíncrona, ou seja, a qualquer tempo, hora e lugar, numa mesma página (documento), para adicionar, expandir e alterar conteúdos, sendo que as persistências de versões anteriores serão mantidas, podendo ser restauradas (ANGELES, M, 2004).

² Ambiente 3D que integra jogos a diferentes formas de interação cultural. É um mundo virtual *online* livre, criado por aqueles que lá residem (PASSARELLI, 2007).

- Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e também os saberes dele.
- Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.
- Que embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite.
- O status particular que os professores conferem aos saberes experienciais, já que, constituem, para eles, fundamentos da prática e da competência profissional.

Os saberes docentes permitem o enfrentamento de problemas do dia a dia em uma sala de aula. Ensinar pressupõe aprender a ensinar, ou seja, dominar os saberes que são essenciais para a prática docente. São esses saberes que servirão de estofos para o ensino, não se limitando exclusivamente a conteúdos dependentes de um conhecimento especializado, mas que dizem respeito a diferentes objetos, questões e problemas que estão diretamente relacionados com o trabalho docente. Como relata Tardif (2007) a questão do saber é de fato estratégica, apoiando-se em um saber plural, ou seja, o saber proveniente dos programas e manuais; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas; o saber formação profissional, adquirido na formação inicial ou contínua; o saber oriundo da prática profissional e o saber cultural, herdado durante seu trajeto de vida. A partir desta questão, podemos verificar a necessidade de um docente com conhecimentos na área pedagógica e que deverá atuar como um mediador da aprendizagem, incentivando seu aluno a explorar os novos ambientes de aprendizagem, a usar adequadamente as tecnologias de informação e comunicação, valorizar o processo coletivo de aprendizagem e refletir sobre o processo de avaliação, tornando-o contínuo e formativo.

Masetto (2003), atento às modalidades educacionais presencial e *online*, no ensino superior chama a atenção para mudanças essenciais no âmbito da formação de professores, que devem focar: o processo de ensino, incentivo à pesquisa, a parceria entre professor e aluno, e o perfil do docente. Aliado a estas mudanças, o docente deve estar atento às especificidades da cibercultura no que tange às suas práticas comunicacionais, envolvendo *e-mails*, listas, *blogs*, jornalismo *online*, *webcams*, *chats* e “novos

empreendimentos que aglutinam grupos de interesse (cibercidades³, *games*, *software* livre, ciberativismo⁴, arte eletrônica e MP3” (SILVA, 2008, p. 03).

Com as possibilidades abertas pelo computador, verificamos um novo processo de distribuição e difusão de informações com infinitas articulações e caminhos a percorrer, que vão exigir cada vez mais o uso dos sentidos (visão, audição, tato e voz), permitindo um maior envolvimento, em termos educacionais, entre alunos e docentes. Surge, então, a possibilidade de um processo educativo em que o aluno pode construir e expressar autoria de forma participativa, compartilhando com outros sujeitos, com base na troca interativa de saberes e na inteligência coletiva.

O professor que não se inquietou com a cultura de massa⁵ e com a cultura das mídias⁶ tem agora o desafio mais complexo da cibercultura ou cultura digital, isto é, a ambiência de novos hábitos e comportamentos influenciados pela dinâmica informacional e comunicacional do computador e da internet, gerando-se a necessidade de refletir, cada vez mais, sobre o que são os saberes docentes neste contexto e, principalmente, quais as melhores formas de aí lecionar e aprender.

Além disto, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), locais em que ocorre a educação *online*, possuem características muito próprias e diferentes daquelas que conformam o ambiente presencial. A transição de um ambiente a outro não tem sido fácil para os docentes. Isto revela que eles necessitam de formação específica que contemple o conhecimento do contexto virtual, dos conteúdos, técnicas e metodologias a serem utilizadas.

³ A cibercidade é uma descrição/narração onde os olhos não vêem coisas, mas simulações de *quase-objetos*; ícones e símbolos gráficos como praças, ruas e monumentos (LEMOS, 2004, p. 14).

⁴ O ciberativismo é caracterizado por redes de cidadãos que criam arenas, até então monopolizadas pelo Estado e por corporações, para expressar suas idéias e valores, para agir sobre o espaço concreto das cidades ou para desestabilizar instituições virtuais através de ataques pelo ciberespaço (*hacktivismo*) (LEMOS, 2006).

⁵ A cultura de massa marca a sociedade industrial do século XX. Os *mass media* agem, nesse contexto, como fluxo massivo, difundindo os produtos culturais (emissões de rádio, TV, cinema, fotografia, música, artes plásticas, literatura) a partir de um pólo emissor (as emissoras de rádio e TV, os jornais, os editores de revistas e livros, as gravadoras de música, etc.) à uma massa de consumidores (receptores) (LEMOS, 2007).

⁶ A “cultura das mídias” tem seu surgimento com as novas formas de consumo cultural, provenientes das tecnologias existentes, como as copiadoras, os videocassetes, videoclipes, controle remoto, CDs e a TV a cabo (SANTAELLA, 2008).

Considerando esta questão, Kenski (2006, p. 90) afirma que o professor precisará ser:

[...] um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época, para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante. Em um momento social em que não existem regras definidas de atuação, cabe ao professor o exame crítico de si mesmo, procurando orientar seus procedimentos de acordo com seus interesses e anseios de aperfeiçoamento e melhoria de desempenho.

Assim, o docente deverá refletir sobre sua prática e procurar atuar junto a seus alunos como um mediador que leva em consideração os diferentes estilos de aprendizagem e valorize o aprendizado colaborativo. Entretanto, para que isto ocorra não basta somente a iniciativa particular de cada docente em busca de qualificação profissional, é preciso que nosso sistema educacional se organize estruturalmente e que invista na formação continuada dos seus docentes, de maneira a adaptá-los ao novo modelo educacional, inserindo-o digitalmente por meio do uso adequado das técnicas de ensino a distância. Além disto, deve haver uma nova orientação em relação “aos percursos individuais no saber, e contribuir para o reconhecimento do conjunto das competências das pessoas” tendo em vista que os docentes, na modalidade *online*, aprendem da mesma forma que seus alunos, pois a docência na cibercultura pressupõe a troca para que haja a possibilidade de construção coletiva do conhecimento (LÉVY, 1997, p. 182-184).

Sancho (2008) relata que a maioria das instituições educacionais organiza o ensino mediante modelos alicerçados na pedagogia da transmissão. Ao traçarmos um quadro comparativo entre o ensino, presencial e o *online*, observamos em ambos uma educação que se baseia na utilização de espaços controladores dos saberes, dos conteúdos supostamente adequados aos aprendizes e com pouca exigência cognitiva, intelectual e emocional, que não prepara o alunado para a vida atual nem para a futura. Ao aluno cabe o papel de repetir os conteúdos disponibilizados sem que haja qualquer parceria com o professor que, por sua vez, transmite a informação unilateralmente, no modelo um para todos.

Na modalidade *online*, por necessitar de uma formação docente específica, tem-se um docente que traz consigo a prática do modelo presencial tradicional, ou seja, centrado na transmissão de conteúdos fechados, onde o aluno ainda é um repositório de informações. Além disso, o desenho didático⁷ da sala de aula virtual não permite que o aluno interaja da forma adequada, limitando-se à execução de conteúdos e situações de aprendizagem fechados, como pacotes de informação.

Neste contexto, Silva (2006, p. 53) afirma que há uma reprodução do

[...] mesmo paradigma do ensino tradicional, em que se tem o professor responsável pela produção e pela transmissão do conhecimento. Mesmo os grupos de discussão, os e-mails, são ainda, formas de interação muito pobres. Os cursos pela internet acabam considerando que as pessoas são recipientes de informação. A educação continua a ser mesmo na tela do computador *online*. O que ela sempre foi: repetição burocrática ou transmissão de conteúdos empacotados. Se não muda o paradigma, a internet acaba servindo para reafirmar o que já se faz.

Sancho (2008), complementarmente, observa que já existem evidências de novos direcionamentos em ambas as modalidades, onde:

- a concepção do conhecimento deve ser transdisciplinar, orientada para a resolução de problemas, processual e focada no aluno;
- as informações a serem utilizadas devem vir de todas as fontes;
- o papel do docente deve ser o de facilitar o aprendizado do aluno;
- ao aluno cabe o papel de ser o responsável por sua aprendizagem, construtor de conhecimento, dotado de sentido;
- a avaliação deve ser continuada e autêntica (portfólio, ensaios, solução de situações-problema, pesquisa).

Portanto, o que se espera é que em ambas as modalidades tenhamos uma educação que priorize as dimensões intelectuais do aluno, possibilitando que ele desenvolva habilidades de pesquisa, seja reflexivo, autônomo e responsável por sua aprendizagem. Neste contexto, a formação discente ocorre tanto nas salas de aula presencial e virtual, como em outros locais (em casa, no trabalho).

⁷ O desenho didático é a arquitetura de conteúdos e situações de aprendizagem para estruturar uma sala da aula *online* contemplando as interfaces de conteúdo e de comunicação (SILVA, 2006).

A educação a distância (EAD) foi autorizada como modalidade educacional em 20 dezembro de 1996, através da Lei 9.394 (LDB), Art. 80⁸. No contexto desta pesquisa, interessa especificamente a portaria dos “20%” que regulamenta a introdução de disciplinas no modelo de educação semipresencial em até 20% da carga horária prevista para todo o programa de curso de educação superior. A distribuição das aulas fica a cargo da instituição, sendo que as aulas presenciais deverão contemplar o uso de métodos e práticas de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias da informação e comunicação.

Farias (2006) ressalta que a legislação que regulamenta a EAD no Brasil está em constante processo de transformação, assim como a própria dinâmica da educação brasileira, o que provocaria uma perda de flexibilidade do método de ensino e vácuos na regulamentação, mas que isto poderia ser atribuído a cuidados que estariam sendo tomados pelos órgãos responsáveis, de forma a não permitir o uso equivocado da EAD.

Giolo (2008) questiona a grande oferta de vagas em cursos *online*, o que vem causando apreensão, principalmente no que tange à qualidade, tema que quase sempre está atrelado com a atividade docente.

Devemos considerar que muitos docentes, cuja prática foi desenvolvida nas salas de aula clássicas, podem não obter sucesso se transpuserem sua prática presencial para o *online*. Pode ser difícil para estes docentes disponibilizar conteúdos e dar o apoio necessário aos seus alunos, de modo que possam “caminhar” da forma desejada na sala de aula virtual. Além disto, enquanto os aspectos tecnológicos podem possibilitar um aprendizado mais interativo, alguns alunos podem não ter acesso a programas necessários à

⁸ Sua base legal está assentada em quatro documentos principais (FARIAS, *apud* SILVA, 2006, p. 441-448):

- a Lei 9.394 que legaliza ao uso da EAD;
- a portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que vem a autorizar a introdução de disciplinas no modo semipresencial em 20% da carga horária de cursos de nível superior, reconhecidos pelo MEC⁸;
- a portaria 4.361, de 29 de dezembro de 2004, que vem a regulamentar o credenciamento de instituições de ensino para o uso da EAD em seus processos;
- o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que vem a regulamentar o Art. 80 da LDB, definindo a política oficial de EAD no país.

apropriação adequada de certos conteúdos, o que faz com que esses alunos sejam excluídos do processo. Desta forma, o aprendizado *online* fica desprovido de sua característica mais importante: a interatividade.

A interatividade na concepção de Silva (2006) é uma especificidade ou singularidade da interação, tendo fundamentos que dialogam e combinam entre si: participação-intervenção, onde participar significa interferir na mensagem; bidirecionalidade-hibridação, quando a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; e permutabilidade-potencialidade, situação em comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões, com liberdade para trocas, associações e significações.

Desta forma, se as teorias que tratam da docência, quer seja na modalidade presencial, ou no ensino *online*, apresentam caminhos que levam a um aprendizado significativo⁹, por que ainda são reproduzidos modelos que, comprovadamente, são ineficientes? Esta questão pode estar atrelada à necessidade de uma formação continuada em ambas as modalidades, podendo, também, ter relação com os saberes construídos por esses docentes ao longo de sua prática e que, talvez, sejam transpostos para outras modalidades de ensino que necessitam de outra especificidade no que tange a estratégias de ensino. Teríamos, portanto, um docente cuja formação profissional é invertidamente simétrica à situação de seu exercício profissional (MELLO, 2000).

O conceito de simetria invertida, na formação docente, diz respeito a duas particularidades muito especiais: a primeira se refere ao fato de que o docente aprende sua profissão em um local semelhante ao que vai atuar e a segunda é de que se trata de uma situação invertida. Esta situação nos leva a crer que deve haver “coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional” (Parecer CNE/CP¹⁰ 009/2001 Título 1.2.1 – A Simetria invertida, *apud* KRAHE, 2008, p. 02).

Ao levantarmos o estado da arte sobre o tema proposto – docência *online* no ensino superior – notamos que muito pouco tem sido pesquisado

⁹ O termo aprendizagem significativa foi cunhado por Ausubel (1968) e diz respeito ao processo por meio do qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo.

¹⁰ Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno.

sobre o assunto. No banco de teses da CAPES¹¹ encontramos apenas uma dissertação, no ano de 2006, inserida no programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha de pesquisa Educação e Contemporaneidade, cujo tema “Docência *Online*” aborda as rupturas e possibilidades para a prática educativa. Em 2007, localizamos uma tese voltada para a formação continuada de professores para o ensino de geometria. Na biblioteca digital, de domínio público da CAPES, não se encontrou ocorrências. Prosseguimos a busca em periódicos da CAPES¹² e mais uma vez não houve ocorrências. Encontramos um artigo na Revista Brasileira de Educação sobre “Reformas do Estado e da Educação e as Políticas Públicas para a Formação de Professores a Distância: implicações políticas e teóricas”, mas este não se relaciona ao tema aqui proposto.

Como podemos observar existe uma lacuna a ser preenchida sobre a formação de professores para a docência *online*, o que justifica a pesquisa aqui proposta.

1.1. OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como contexto principal de estudo um curso destinado à formação de professores para o exercício da docência *online* em uma universidade particular, cuja sede está situada no Rio de Janeiro e que contava, ao final de 2009, com mais de 70.000 alunos cursando as disciplinas oferecidas na modalidade *online*. O curso em questão visava a formação de professores de graduação desta universidade em ambientes *online* de aprendizagem, conscientizando-os de que a utilização adequada das tecnologias de informação e comunicação pode potencializar a docência e a aprendizagem na educação superior e diminuir os problemas advindos de uma formação pedagógica incompleta.

Ela se propôs à formulação do seguinte objetivo geral: investigar os desdobramentos de um curso destinado à formação de professores de uma universidade para o exercício da docência *online* nesta mesma universidade.

¹¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹² Disponível em < <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp> >.

Deste objetivo surgiram os seguintes objetivos específicos:

- identificar as mudanças ocorridas na mediação da aprendizagem realizada por esses docentes a partir do curso;
- contrastar as concepções dos professores sobre a docência *online* antes e depois do curso;
- apontar sugestões para a melhoria da docência *online* a partir das falas dos docentes, após a realização do curso.

1.2. METODOLOGIA

O curso de formação para docentes *online* contou com a participação de 334 docentes e teve a duração de 40h *online*, com cinco horas semanais e dez horas em dois encontros presenciais. Foram discutidos aspectos epistemológicos, metodológicos e legais no contexto brasileiro da educação a distância (EAD) e da educação *online*, com o objetivo de conscientizar o docente para a importância das tecnologias de informação e comunicação na mediação de novos processos de ensino-aprendizagem. Nele, também, foram abordados os saberes docentes para o exercício da educação *online*; o planejamento e arquitetura de situações de aprendizagem para a docência *online*; a vivência da prática docente através das interfaces que compõem o AVA adotado pela instituição e como promover a ressignificação do papel docente no programa da universidade em questão. O curso se iniciou em 08 de setembro de 2008 e teve seu término em 14 de novembro do mesmo ano. Após seu término, 100 docentes foram escolhidos por indicação de seus coordenadores e por seu desempenho no curso de formação, para compor o grupo que atualmente ministra todas as disciplinas *online* da mesma instituição, atuando como conteudistas e como professores. Eles trabalham em uma unidade da instituição juntamente com toda a equipe responsável pela coordenação, gestão, implementação e suporte de EAD. Esta é uma característica única e ímpar, que merecia uma investigação minuciosa, por se tratar de uma formação continuada em serviço sem precedentes, e que nos fez ampliar nosso contexto de estudo, iniciado com o curso de formação.

O processo investigativo demandou um mergulho nesta formação de professores para a docência *online*, valendo-se da observação detalhada do

curso mencionado. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa que buscou a compreensão de eventos, visando à descoberta, enfatizando a interpretação em contexto, tendo por finalidade compreender diferentes e/ou conflitantes pontos de vista presentes na situação de estudo, fontes variadas de coleta de dados para retratar a realidade de forma completa e profunda; enfim, buscamos um retrato vivo e completo da docência *online*, por meio de descrições e interpretações, evidências primárias e secundárias, afirmações, depoimento, resumos e citações das falas dos docentes. Por essas características, entendemos que a pesquisa constituiu um estudo de caso (ANDRÉ, 1989).

Goldenberg (1997, p. 33) defende que o estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma “análise holística, a mais completa possível que deve considerar a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade”, objetivando entendê-lo em sua completude. As informações a serem reunidas por intermédio de diferentes técnicas devem ser minuciosas, para que possam conter a totalidade da situação estudada, possibilitando a descrição da complexidade de um “caso concreto”, permitindo, desta forma, adentrar na realidade social.

De acordo com Alves-Mazzotti (2006, p. 02) o estudo de caso é entendido como “uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar”, de forma que se realize uma procura circunstanciada de informações. Os estudos de caso mais comuns visam à unidade, ou seja, têm caráter único, mas há também os que se caracterizam por serem múltiplos, onde vários estudos são realizados ao mesmo tempo, podendo se referir a indivíduos ou instituições. No caso desta investigação, por se tratar de um curso de formação para docentes *online*, que levou à escolha de um grupo que passou a exercer de forma específica a docência *online* desta instituição, admite-se a sua configuração como um estudo de caso intrínseco ou particular (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Segundo a definição técnica de Yin (2005) um estudo de caso compreende: uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre este fenômeno e seu contexto não estão bem delimitados; e uma

investigação de uma situação única, onde haverá mais variáveis de interesse do que pontos de dados, cujo resultado tem por base várias fontes de evidência, beneficiando-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Para a coleta de informações utilizamos questionários antes e depois do curso de forma a identificar, na fala dos docentes, inquietações a respeito da docência, bem como possíveis mudanças ocorridas na mediação da aprendizagem realizada por esses docentes a partir do curso. Coletamos, também, as falas desses professores registradas no ambiente virtual do curso, bem como as emitidas durante os encontros presenciais. Trabalhamos com o grupo de docentes, escolhidos pela instituição, que passaram a ensinar quase que exclusivamente na modalidade *online*, e realizamos junto a eles, de forma individualizada, entrevistas semi-estruturadas, para compreender como se deu a formação em serviço e como eles percebem essa nova forma de lecionar, ou seja, junto à equipe de EAD. Além disto, por estarmos inseridos no interior do grupo observado, utilizamos o método de observação participante de forma a analisar a realidade social, captar os conflitos e tensões surgidas, unindo o objeto a seu contexto, numa tentativa de identificar nestes grupos a “sensibilidade e motivação para as mudanças necessárias” (QUEIROZ *et al*, 2007, p. 278). Como forma de identificação de ocorrências durante o processo de formação, elaboramos alguns gráficos a partir de critérios constituídos, cujas informações foram tratadas, de forma quantitativa, a partir de uma comparação matemática. Como a formação está acontecendo em várias etapas, realizamos um estudo comparativo dos dados obtidos.

CAPÍTULO 2. REFERENCIAL TEÓRICO: SABERES DOCENTES, FORMAÇÃO DOCENTE, DOCÊNCIA *ONLINE* NO ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA *ONLINE*

O referencial desta pesquisa está estruturado a partir de quatro eixos temáticos: saberes docentes, formação docente, docência *online* e formação para a docência *online*.

O primeiro deles diz respeito aos saberes docentes construídos durante a vida profissional e que determinam a prática de sala de aula. Neste sentido, é importante destacar: a natureza desses saberes, de que maneira são adquiridos e qual é a importância desses saberes para outros conhecimentos que determinam a atividade escolar (TARDIF, 2007).

No segundo eixo temático tratamos da formação docente, mais especificamente na Universidade, tendo em vista que esta pesquisa foca a docência *online* ensino superior. Esta formação é necessária, pois estamos vivendo em diversos níveis, o desenvolvimento tecnológico e isto afeta dois aspectos que são o coração da própria universidade: produção e divulgação do conhecimento e a revisão das carreiras profissionais (MASETTO, 2003).

No terceiro abordamos a docência *online* no ensino superior, trazendo as especificidades que cercam esta modalidade de ensino, suas potencialidades, limitações decorrentes de aspectos que envolvem as tecnologias de informação e comunicação, além de sugestões pedagógicas que potencializem o ensinar *online*. No contexto destas especificidades é importante a abordagem das chamadas cultura de massas e cultura das mídias (SANTAELLA, 2008), que serão a base para o desenvolvimento da cibercultura ou cultura digital, cenário comunicacional em que ocorre a modalidade educacional *online*.

No último eixo focamos a formação para a docência *online*, que demanda um profissional que saiba lidar com as redes de comunicação interativas e que compreenda o significado de ser docente na cibercultura. Neste sentido, abordamos a questão da transposição da mediação docente, que ocorre quando se passa de uma modalidade a outra e requer um cuidado especial, para que não se reproduza no *online* o praticado no presencial.

Somado a isto abordamos, segundo Masetto (2003), as mudanças que se fazem necessárias à formação docente, tanto no presencial, quanto no *online*, para que se atenda às demandas de nosso tempo, além de propor (SILVA, 2006) uma reflexão a ser feita pelo docente no que se refere à sua prática, ou seja, se ela está centrada no modelo comunicacional unidirecional. Neste contexto, o desejável é que ambas as modalidades (presencial e *online*) contemplem a modalidade comunicacional interativa, propondo, para isto, algumas distinções da comunicação.

Na docência *online* abordamos a multiplicidade de papéis que envolvem esta formação; a sala de aula em que esta docência ocorre; o aluno virtual e, por fim, a docência em seu contexto atual, que não pode estar dissociada da formação.

2.1. SABERES DOCENTES

A importância deste eixo temático para o tema proposto está no fato de que o docente na modalidade *online* traz consigo os saberes adquiridos ao longo de sua prática. Neste sentido, Tardif (2007) ressalta que os saberes docentes construídos ao longo da carreira profissional levam o professor a aprender, progressivamente, a dominar o ambiente em que trabalha. Além disso, afirma o autor, o saber docente é algo que surge da necessidade de se realizar algo, estando ligado à pessoa, sua identidade, experiência de vida e trajetória profissional. Portanto, entender a temática dos saberes docentes é fundamental para a pesquisa sobre a docência *online*.

Ainda segundo o mesmo autor estes saberes se manifestam por meio das relações complexas entre professores e alunos. O trabalho docente demanda do professor uma pluralidade de saberes, ou seja, o docente deve:

[...] ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica estabelecida em hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural decorrente da cultura comum e de saberes cotidianos que ele partilha com seus alunos; deve ser capaz de discutir com eles; deve ser capaz de se exprimir como uma certa autenticidade diante de seus alunos; deve ser capaz de administrar estrategicamente uma classe para atingir objetivos de aprendizagem, ao mesmo tempo podendo negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los em uma certa medida [...] (TARDIF, GAUTHIER, 2001, p. 201).

É dentro de um repositório de saberes que o docente retira suas razões e formas para agir, validando, assim, suas ações. Essas ações levam a uma tomada de decisões, a fazer escolhas, não se limitando a fatos, mas a um saber empírico (TARDIF, GAUTHIER, 2001).

Numa tentativa de clarificar o pluralismo do saber docente Tardif (2007) propõe identificar e classificar saberes, além de evidenciar como são adquiridos e como se integram ao trabalho do docente:

Quadro 1 – Saberes docentes¹³

Saberes dos docentes	Fontes sociais pelas quais são adquiridos	Como se integram no trabalho docente
Saberes pessoais	Família, ambiente social, a educação no sentido lato	História de vida e por meio da socialização primária.
Provenientes da formação escolar anterior	Escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais
Provenientes da formação para o magistério	Estabelecimentos de formação para o magistério, os estágios, os cursos de formação continuada, etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de docentes.
Provenientes dos programas e livros didáticos que utiliza em sua prática	Utilização do ferramental dos docentes: programas, livros didáticos e de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho e sua adaptação às tarefas
Provenientes de sua experiência profissional, na sala de aula e na instituição	Prática da profissão na instituição e na sala de aula, a experiência dos pares	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

A partir do quadro proposto pelo autor percebemos que o docente utiliza seus conhecimentos pessoais de forma personalizada, saberes que se baseiam na utilização de programas e livros que usa em seu dia a dia, e saberes que são provenientes de sua formação escolar e de sua formação para o magistério. Somado a isto, estes saberes são constituídos socialmente, ou seja, não são constituídos somente pelo docente. São, na verdade, constituídos de diferentes lugares sociais, antes e depois de sua formação para

¹³ Adaptado do quadro – Os saberes dos professores (TARDIF, 2007, p. 63).

a docência. Assim, o “saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação” (TARDIF, 2007, p. 64). Portanto, são estes saberes que servirão de base para o ensino e cujos fundamentos, segundo o autor, são existenciais, sociais e pragmáticos.

São existenciais na medida em que o docente elabora seu pensar a partir de sua história de vida, não somente intelectualmente, mas levando em consideração os aspectos emocionais, afetivos, pessoais e interpessoais. O docente não pode ser visto como um

[...] sujeito epistêmico que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” através de seu sistema cognitivo, indo buscar em sua memória, por exemplo, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza novas informações. Ele é um “sujeito existencial” [...] um “ser-no-mundo”, uma pessoa completa com seu corpo, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo [...] (TARDIF, 2007, p. 103-104).

Evidencia-se neste fundamento, que o docente está comprometido com sua história de vida e com a forma como vai usar seu saber para ensinar. É através de sua história, construída por meio das relações sociais, familiares e profissionais, que ele conduzirá suas ações em vista de novas situações a que será submetido.

Os fundamentos do ensino são sociais por se originarem de fontes diversas e em tempos sociais distintos, como na infância, na escola, na universidade e na formação profissional e contínua, sendo legitimados e produzidos pelos grupos sociais. Neste contexto, é importante destacar que a relação do docente com seus saberes está sempre acompanhada de uma relação social e que o uso destes saberes implica também em relacionar-se com outros grupos, que, da mesma forma, são responsáveis por produzirem saberes sobre o ensino.

Por fim, os fundamentos do ensino são pragmáticos por estarem profundamente ligados ao ofício e, da mesma forma, ao docente. São saberes de ordem prática e normativos, adequando-se às funções exercidas, aos problemas que surgem e aos objetivos educacionais. Os saberes, neste

contexto, são interativos, “pois são mobilizados e modelados no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educacionais” (TARDIF, 2007, p. 106). Cabe ressaltar, que a prática docente deve ter por objetivo o ser humano e, desta forma, para que seja bem sucedida, deve ser essencialmente interativa, importando aqui, a “dimensão da linguagem e, mais amplamente, a dimensão comunicativa de suas interações com os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 248). A atividade comunicacional, na definição de Habermas, segundo os autores, diz respeito à interação entre um ou mais sujeitos capazes de iniciar uma relação interpessoal, verbal ou não, e cujos agentes procuram estabelecer um entendimento sobre determinada situação e a partir daí agir conforme as estratégias de ação criadas em comum acordo.

Assim, segundo Silva (2006), disponibilizar de forma consciente a interatividade em sala de aula potencializa o ato comunicacional, onde o docente precisará garantir e promover a participação-intervenção, a bidirecionalidade-hibridação e a permutabilidade-potencialidade, sendo estes, os fundamentos da interatividade, que serão mais profundamente abordados no terceiro eixo proposto.

Este terceiro fundamento é de extrema importância para nosso tema, pois evidencia que o docente necessita desenvolver saberes que o façam dialogar com o aprendiz e com o mundo no qual ele se insere. Neste contexto, a educação pode ser vista como um sistema aberto que sofre modificações por meio das trocas ocorridas, e que podem ser entendidas pelas interações e *feedback*, levando o educador ao seu grande desafio em relação ao educando que é:

[...] garantir o *movimento*¹⁴ para que o processo seja mantido, dirigindo as transformações que ocorrem para que a sua atuação não leve a interação professor-aluno a um fechamento, decorrente de uma mecanização da forma de pensar, da apresentação de verdades absolutas ou de encaminhamentos únicos para o desenvolvimento da aprendizagem [...] (MORAES, 2007, p. 149).

Um sistema fechado pode ser entendido como a sala de aula tradicional, onde se prioriza a centralidade no docente, que detém o conhecimento absoluto e não leva em consideração que a educação deve ser vivenciada por

¹⁴ A compreensão de organismos como sistemas abertos e auto-organizadores que se transformam mediante processos de assimilação, acomodação e equilibração trazem em seu bojo o *movimento* como uma das principais características dos sistemas vivos (MORAES, 2007).

todos os que participam do processo, e onde o aluno tem papel preponderante. No cenário desejado, a educação deve ser vista como um sistema que transforma por meio do diálogo e cujos fundamentos interativos “representam as transações locais traduzidas pelas relações entre educador e educando, educando e seu contexto, escola e comunidade” (MORAES, 2007, p. 150) e que levam à construção do conhecimento, fazendo com que seus atores, em suas atuações, busquem novas formas de desempenharem seus papéis.

Concordamos com Tardif e Lessard (2008) quando dizem que um dos principais problemas do ser docente está em saber como interagir com os alunos, que possuem características próprias e são diferentes uns dos outros e, simultaneamente, “atender a objetivos próprios de uma organização de massa, baseada em padrões gerais” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 271), o que vem a causar uma tensão no ofício de ensinar, ou seja, como lidar com o coletivo atingindo os indivíduos que o compõem. Neste contexto, os autores entendem que:

[...] os professores nunca poderão atender às necessidades particulares de todos os alunos, assumindo juntamente, padrões gerais de uma organização de massa. De um modo ou de outro, alguma coisa ficará para trás [...] cada professor adota mais ou menos conscientemente, na ação concreta, algumas soluções para esse problema de equidade. Cada um deles tem sua própria maneira de distribuir sua atenção e gerir suas relações com o grupo [...] Pode-se dizer que o estilo de cada professor está em parte na solução que ele encontra para esse problema [...] (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 272).

Desta forma, a pedagogia que envolve as ações docentes é estabelecida, ainda segundo os mesmos autores, na relação com o outro, ou seja, nas interações que ocorrem, fazendo com que ela se distinga do conhecimento técnico e científico, voltado para a “objetivação e a manipulação dos fatos” (TARDIF; LESSARD, p. 273).

No âmbito específico da docência *online*, chamamos a atenção para o número ideal de alunos que cada docente deve ter para que, além de desenvolver uma relação que possibilite ao aluno construir o conhecimento por meio do trabalho colaborativo, possa dar a atenção que estes alunos necessitam para o estudar *online*. Neste sentido, Palloff e Pratt (2004) sugerem que este número deve ficar, para professores experientes, em torno de 20 a 25

e, para docentes iniciantes, não mais que 15 alunos. Entretanto, é fato que este número é visto como baixo por muitas instituições, o que acarreta em turmas com mais de 50 alunos e professores que possuem entre 5 a 12 turmas. Como é possível, neste universo, dar atenção a tantos alunos, mesmo que a frequência seja em torno de 30%, como relatam as instituições? Este é um equívoco muito grave, conforme expõem os autores, e com o qual concordamos, pois, o aluno *online* deseja um alto grau de interação, tanto com seus professores como com seus colegas de turma, o que não é possível em uma turma com muitos alunos, tendo por consequência a falta de *feedback* adequado e a não observação de suas demandas. Por outro lado, “o trabalho do professor cresce exponencialmente, causando atrasos maiores na resposta aos alunos e a impossibilidade de manter-se atualizado no fórum de discussão” (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 142), podendo levar o aluno a uma desmotivação e, conseqüentemente, ao abandono do curso.

Em síntese, extraímos dos autores considerados neste item as seguintes idéias básicas:

- (a) para ensinar é necessário aprender a ensinar, dominar os saberes necessários à prática docente;
- (b) os saberes se manifestam nas relações complexas entre professores e alunos;
- (c) o trabalho docente demanda uma pluralidade de saberes, não podendo estar limitados a conteúdos dependentes de um conhecimento especializado;
- (d) os saberes são provenientes de programas e manuais, da formação profissional inicial ou contínua, da prática profissional e do saber cultural;
- (e) o docente deve estabelecer o diálogo com os alunos e possuir uma competência cultural comum e saberes do dia a dia, partilhado com estes alunos;
- (f) é necessário que o docente tenha conhecimentos na área pedagógica e que atue como um mediador da aprendizagem;
- (g) no contexto atual da educação, o docente necessita de saberes que permitam que ele faça o uso correto das TIC e que valorize o processo coletivo de aprendizagem, de forma a possibilitar a este aluno a construção do conhecimento;

(h) na modalidade *online*, o docente traz consigo os saberes da prática profissional;

(i) os saberes são interativos e dizem respeito à dimensão comunicativa das interações como os alunos, que desejam um alto grau de interação, o que não é possível, na modalidade *online*, com um número muito grande de alunos por turma, pois o professor não consegue dar a atenção necessária e individualizada a este aluno;

(j) um dos principais problemas para o docente é saber interagir com os alunos, como lidar com o coletivo e atingir a todos os indivíduos que o compõem.

2.2. A FORMAÇÃO DOCENTE

Tendo em vista que a presente pesquisa diz respeito à docência *online* no ensino superior, tratamos da formação docente para este nível de ensino. Neste sentido, podemos dizer que a estrutura em que se organiza o ensino superior no Brasil, desde seu início até hoje, ainda privilegia o domínio de conhecimentos (saberes) e experiências profissionais como requisitos que seriam suficientes para se lecionar em cursos a nível superior (MASETTO, 2008). Tal estrutura tem por objetivo transmitir conhecimentos e experiências de “um professor que sabe para um aluno que não sabe e não conhece” (MASETTO, 2003, p. 12). A crença é a de que quem detém o conhecimento sabe, e, por conseguinte, pode ensinar. Porém, há uma crescente consciência de que o papel na docência para o ensino superior precisa mudar, pois, assim como em qualquer outra atividade, os docentes necessitam de uma formação própria e específica, que “não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão” (MASETTO, 2003, p. 13). Portanto, lhes falta a competência pedagógica para ensinar. Em outro sentido, a necessidade do uso das tecnologias de informação e comunicação surge em nossa sociedade afetando diretamente a produção e divulgação do conhecimento, demandando do docente uma formação que contemple as exigências de nosso tempo.

O professor que ainda se coloca como um mero repassador de informações atualizadas encontra-se no limite, “uma vez que diariamente estamos sujeitos a ser surpreendidos com informações novas de que dispõem

nossos alunos, as quais nem sempre temos oportunidade de ver nos inúmeros sites existentes na internet” (MASETTO, 2003, p. 15).

Em relação ao âmbito do conhecimento, o autor chama a atenção para um novo mundo que se abre, onde

[...] o ensino superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção de conhecimento e pesquisa, e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com seus próprios alunos [...] (MASETTO, 2003, p.15).

Esperamos que além de estar aberto ao diálogo, o docente tenha em mente que educar compreende: formar pessoas, capacitando-as profissionalmente para que possam exercer sua cidadania; prover oportunidades para o aprendizado permanente; implementar pesquisas, reforçando os vínculos entre a educação superior, o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade; ressaltar a importância do aluno no processo dialógico; utilizar uma nova pedagogia que contemple novos métodos que levem o alunado a ir além do domínio cognitivo das disciplinas; entender que novos métodos pedagógicos necessitam estar associados a novos métodos de avaliação e possibilitar a criação de novos ambientes de aprendizagem que compreendem desde os serviços de educação a distância, até os sistemas em que haja a possibilidade de uma educação superior completamente virtual (MASETTO, 2003).

Portanto, a formação docente necessária para o mundo contemporâneo demanda um docente cujo perfil muda de especialista para mediador da aprendizagem, quer seja no ensino presencial ou no *online*. Ainda segundo Masetto (2003), o principal foco de mudança encontra-se na própria ação do professor, que deixa de ser o centro do processo e passa para um cenário de aprendizagem em que o aprendiz (aqui compreendendo tanto o professor como o aluno) ocupa a centralidade. Neste novo cenário, docente e aluno tornam-se parceiros e co-participantes do mesmo processo. Esta transformação leva à necessidade de uma formação em que se repense as competências básicas para realização da docência no ensino superior. Na mediação como entendemos, além da competência pedagógica e técnica, o mediador deve

desenvolver: competências sócio-afetivas, estabelecendo relações interpessoais com os alunos, favorecendo à criação de um ambiente propício à aprendizagem; competências que o levem a organizar seu tempo, bem como gerenciar as atividades e procedimentos do curso; e competências tecnológicas que orientem a inclusão do aluno no ambiente virtual de aprendizagem. Igualmente relevante é a atenção dada ao aluno, quer seja de forma individual ou em relação ao grupo, ou mesmo ao grupo como um todo. O termo competência, no contexto utilizado, apóia-se na descrição de Perrenoud e Thurler, cuja definição se refere a uma “aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando, de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (PERRENOUD; THURLER, *apud* MASETTO, 2003, p. 25). Assim, tem-se um cenário em que o docente necessitará desenvolver saberes, conhecimentos, habilidades específicas, valores e atitudes.

Do mesmo modo que na seção anterior, sintetizamos as ideias básicas:

- (a) a estrutura atual da docência no ensino superior ainda privilegia o domínio de saberes e experiências profissionais como pré-requisitos para se lecionar;
- (b) há a necessidade de se desenvolver no docente a competência pedagógica para ensinar;
- (c) no contexto atual da educação há cada vez mais uma demanda de professores que tenham uma formação específica para o uso das TIC;
- (d) o docente deve priorizar uma educação que forme pessoas para o exercício da cidadania, possibilitando um aprendizado ao longo da vida; engajar o aluno em pesquisas; promover o diálogo; fazer uso de uma pedagogia que leve o aluno ir além do domínio cognitivo das disciplinas; associar esta pedagogia a novos métodos avaliativos e possibilitar a criação de novos ambientes de aprendizagem que contemplem a EAD.
- (e) mudar o perfil docente de especialista para mediador da aprendizagem, que passa da centralidade à co-parceria e co-autoria com os alunos.

2.3. DOCÊNCIA ONLINE NO ENSINO SUPERIOR

O maior desafio dos docentes para uma educação de qualidade está em integrar todas as dimensões que permeiam o ser humano. Entretanto, para que isto seja viável é preciso que este docente compreenda que o aprendiz de nosso tempo está, desde o berço, sintonizado com a “multimídia, e quando lidam com texto, fazem-no mais facilmente com o texto conectado através de *links*, de palavras-chave, o hipertexto”, mais próximo “da sensibilidade deles, das suas formas mais imediatas de compreensão” (MORAN, 2007, p. 21), tornando o ensino tradicional¹⁵ não tão atraente, e onde

[...] muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais. Aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade interconectada? (MORAN, 2007, p. 11)

Assim, a docência como um todo deve levar em consideração o mundo e a cultura do aprendiz para que possa atender aos anseios, curiosidades e questionamentos destes, diminuindo as lacunas existentes entre o mundo do professor (aqui compreendendo também as instituições) e o mundo do aluno (MORIN, 2000).

Em uma sociedade caracterizada pelo “movimento, dinamismo, abertura, interatividade e complexidade, que requer processos pedagógicos também dinâmicos, abertos, flexíveis e criativos” (PORTO, 2003, p. 105), o aprendizado deve ser contínuo, permanente, dialógico e participativo, possibilitando ao aprendiz relacionar-se com a realidade que a ele se apresenta. Desta forma, o docente poderá, “equipar a sala de aula, com agenciamentos de comunicação capazes de atender o perfil do *novo espectador*” (SILVA, 2006, p. 158),

¹⁵ Segundo Vilarinho (1984) alguns aspectos caracterizam a escola tradicional, entre eles salientam-se: (a) o objetivo básico do ensino é o domínio do conteúdo de estudo; nesta direção o ensino é sinônimo de transmissão de conhecimentos; (b) o professor é o elemento mais importante do processo, pois representa a autoridade máxima; (c) o aluno recebe e aceita passivamente o conteúdo; é preparado para a obediência, subserviência e passividade; (d) a matéria é um fim em si mesma, sendo organizada segundo a lógica do adulto para ser memorizada pelo aluno; (e) o método por excelência nesta escola é a exposição oral, ou seja, tem cunho verbalista e se projeta para a dimensão intelectual do aprendiz. As orientações da aprendizagem são coletivas, desconsiderando-se as diferenças individuais.

permitindo que os alunos tenham um espaço de expressões plurais, que os levem ao diálogo, permitindo a co-criação e à construção do conhecimento.

O *novo expectador*, os nativos digitais¹⁶ nascidos a partir dos anos 80, quando as tecnologias sociais digitais surgiram, é capaz de, ao mesmo tempo, assistir à TV, enviar uma mensagem de texto para diferentes usuários, usar o *laptop* e falar ao celular. Somado a isto, não possui restrições ao uso das tecnologias, ao contrário, é cada vez mais atraído por elas. Adora experimentar novos games, produz todos os tipos de *blogs*, visita todos os tipos de *sites*, conversa e faz tarefas pelo MSN, interage mais, enfim, é diferente, pois se comunica de maneiras diversas, muito diferente das gerações que o antecederam. Os imigrantes digitais, ainda estão se integrando às novas tecnologias e muitos ainda o fazem com muitas restrições. Neste contexto, entender os conceitos de cultura em sua evolução da cultura das massas para a cultura das mídias e, a partir daí, para a cultura digital (cibercultura) é fator preponderante para a compreensão do aprendiz de nosso tempo.

✚ Cultura das massas e cultura das mídias

Conforme abordado na parte introdutória desta pesquisa, a intensidade e rapidez em que ocorrem as mudanças a nível tecnológico fazem com que haja intensas transformações nas relações do homem com o meio em que vive, fazendo com que exista uma profunda mudança em termos de hábitos no consumo da cultura. No contexto específico deste tema, traçamos os elementos que levaram ao surgimento da cibercultura, a partir da cultura de massas, o que não significa que outras formas de cultura, como a oral, a escrita e a impressa, tenham menor importância, ao contrário, todas coexistem em um caldeirão de misturas (SANTAELLA, 2008).

A cultura das massas, segundo a mesma autora, surge em um primeiro momento, com o aparecimento dos meios de reprodução técnico-industriais como, por exemplo, o jornal, a foto e o cinema e, posteriormente, com rádio e a televisão, impactando e dividindo a cultura em erudita e culta, por um lado, e cultura popular de outro. Alicerçada pela razão e a revolução científica, há uma

¹⁶ Termo cunhado e descrito por Marc Prensky em 2001 e publicado no artigo "On the horizon". Disponível em < www.marcprensky.com > acesso em março de 2009.

grande expansão de conhecimentos que se desenvolvem paralelamente ao desenvolvimento dos meios de comunicação. Especificamente a TV solidifica o conceito de uma lógica unidirecional, ou seja, uma audiência recebendo informações de forma passiva, e cujo objetivo é o de criar condições favoráveis ao consumo por meio da persuasão em massa. O receptor, na visão de Primo (2007) tinha formas limitadas de intervenção, ou seja, poderia apenas dar um telefonema, escrever para as emissoras e eventualmente participar de um programa, não havendo a possibilidade de trocas com outras formas de interação. Na verdade, são formas de comunicação meramente reativas. Nos dias de hoje, numa tentativa de adequar a televisão às novas formas de comunicação (via computador, celulares, *iPods*®, dentre outros) existem canais que possibilitam uma maior participação dos interagentes, via *blogs* e *chats*, por exemplo, onde o telespectador é convidado a participar de discussões sobre um tema veiculado ou mesmo com os próprios autores das mais diversas áreas do saber.

A cultura das mídias tem seu surgimento com as novas formas de consumo cultural, provenientes das tecnologias existentes, como as copiadoras, os videocassetes, videocliques, controle remoto, CDs e a TV a cabo.

Sob a ótica de Cultura, há uma preocupação como os níveis de produção humana que consideravam principalmente os seguintes aspectos (SANTAELLA, 2008): o nível da produção em si; o nível da conservação dos produtos culturais ligados à memória; o nível da circulação e difusão, ligado à distribuição e comunicação dos produtos culturais e o nível da recepção desses produtos, ou seja, como eles são percebidos, absorvidos e consumidos pelo receptor.

A cultura midiática amplia os mercados culturais e é responsável pela expansão e criação de novos hábitos de consumo da cultura, tendo no computador o veículo que possibilitaria converter a mensagem em suas multiformas – texto, som, imagem, vídeo – em uma linguagem acessível a todos, por meio da compressão de dados, onde todas as mídias podem ser traduzidas, manipuladas, armazenadas, reproduzidas e distribuídas digitalmente, produzindo o fenômeno da convergência das mídias. (SANTAELLA, 2008). Há, portanto, uma mudança na “relação receptiva de sentido único com o televisor para o modo interativo e bidirecional que é

exigido pelos computadores” (SANTAELLA, 2008, p. 81). O novo perfil do receptor pode, segundo Castells (2000), escolher suas mensagens e aprofundar sua segmentação, intensificando o relacionamento individual entre o emissor e o receptor.

Com o computador, passa a existir um novo processo de distribuição e difusão de informações, com infinitas possibilidades e caminhos a percorrer e que vão exigir cada vez mais o uso dos sentidos, permitindo um maior envolvimento, em termos educacionais, entre alunos e docentes. Há, portanto, a necessidade de se refletir cada vez mais sobre o que é o saber neste contexto e, principalmente, quais as melhores formas de ensinar e aprender.

Surge a partir desta nova lógica comunicacional, um novo tipo de cultura, que possibilita a cada um de nós

[...] tornar-se produtor, criador, compositor, montador, apresentador, difusor de seus próprios produtos. Com isso, uma sociedade de distribuição piramidal começou a sofrer a sofrer a concorrência de uma sociedade reticular de integração em tempo real. Isso significa que estamos entrando numa terceira era midiática, a **cibercultura** (SANTAELLA, 2008, p. 82, grifo nosso).

Vivencia-se, na era midiática, um novo senso comum, traduzido pelo processo digital, no qual todas as fontes de informação, “incluindo fenômenos materiais e processos naturais, abrangendo também as nossas simulações sensoriais [...], estão homogêneos em cadeias sequenciais de 0 e 1” (bits). (SANTAELLA, 2008, p. 83). A codificação em termos de zeros e uns torna a mensagem compreensível ao computador, ponto crucial na informação digital.

Neste sentido, os dados digitais podem representar qualquer forma de informação subjacente. Isto significa que a informação digital pode ser informação multimídia¹⁷ (FELDMAN, 1997). Segundo o autor, a informação digital é especial e impactante por ser:

- manipulável, ou seja, ao nos apropriarmos da informação do mundo analógico – o mundo real, compreensível e palpável aos seres humanos – e traduzindo-a no mundo digital, nós a tornamos infinitamente modificável;

¹⁷ Mistura de áudio, vídeo e dados que se refere ao tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto e programas informáticos) com a mesma linguagem universal (SANTAELLA, 2008, p. 83).

- pode ser compartilhada com um grande número de pessoas simultaneamente;
- densa, ou seja, uma enorme capacidade de armazenamento de informações, a exemplo do CD;
- compressível, a exemplo da tecnologia do vídeo digital;
- imparcial, pois sistemas computacionais não se interessam sobre o que bits e bytes representam, nem mesmo a quem pertencem.

Em termos de evolução digital, o extraordinário desenvolvimento da multimídia ocasiona o fenômeno da convergência das mídias, onde se reúnem, ao mesmo tempo, as principais formas de comunicação conhecidas pelo homem até então: documento escrito sob a forma da imprensa, das revistas e dos livros; o áudio-visual, representados pelo vídeo, cinema e TV; as telecomunicações e a informática (SANTAELLA, 2008).

A Cibercultura

Conforme vimos no item anterior o advento do computador ocasiona profundas mudanças nos hábitos dos indivíduos, mudanças nas relações de recepção da informação, até então unidirecionais, como a TV, para uma relação que possibilita o modo interativo e bidirecional, este, uma demanda dos computadores. Neste sentido, o computador, se comparado a outras inovações

[...] é uma máquina com produtos inteligentes. Ele está focado na informação, no conhecimento. Quando ligado às redes digitais, o computador permite que as pessoas troquem todo tipo de mensagens entre indivíduos ou no interior de grupos, participem de conferências eletrônicas sobre milhares de temas diferentes, tenham acesso às informações públicas [...], construam juntos mundos virtuais [...], constituam uns para os outros uma imensa enciclopédia viva, desenvolvam projetos políticos, amizades, cooperações (SANTAELLA, 2008, p. 103).

O computador, segundo Lévy, utiliza o ciberespaço¹⁸ como “prática de comunicação interativa, recíproca, comunitária e intercomunitária, [...] como

¹⁸ Espaço de comunicação aberta pela interligação mundial dos computadores e das memórias informáticas (LÉVY, 1997, p. 95) e cuja dinâmica social, segundo Lemos (2007) pode ser traduzida pelo desejo que as pessoas têm de estarem conectadas com todos, de forma planetária, criando um espaço de discussão.

horizonte do mundo virtual vivo, heterogêneo, e intotalizável” (1997, p. 131) e onde todos podem participar e construir um local social, que possibilita a troca de saberes e o aprendizado colaborativo. Neste sentido, podemos entender a cibercultura como a forma sociocultural que surge das relações de troca entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias da modernidade. Lévy (1997) relata que a Cibercultura é uma nova forma de universalidade, ou seja, o universal sem totalidade, nascida de um movimento social e que faz surgir perturbações nas novas relações com o saber, fazendo com que sejam necessárias reformas no âmbito da educação.

A cibercultura, segundo Lemos (2007), tem origem com o surgimento dos *mass media*¹⁹, mas tem uma melhor definição na atualidade com o aparecimento do computador pessoal, na microeletrônica de massa, aliados à telecomunicação e à informática. “É essa sinergia entre condição pós-moderna²⁰ e as novas tecnologias que vai marcar a cultura contemporânea” (*Idem*, 2007, p. 260). Desta forma, será evidenciada por diferentes formas de apropriação social-midiática²¹ da técnica, que vão configurar novas formas de pensar e de conviver (LÉVY, 1997). As TIC, segundo Lemos (2007), surgidas a partir de 1975, com a fusão das telecomunicações analógicas com a informática, possibilitam a veiculação, sob um mesmo suporte (computador), de distintas formatações de mensagens.

Essa revolução digital implica, de forma progressiva, na passagem das chamadas mídias de massas, representadas pela TV, o rádio, a imprensa, para outras formas de difusão e armazenamento de informação. Tem-se a informação não mais circulando do sentido da árvore, ou seja, um para todos e sim no sentido multidirecional, ou seja, todos-todos.

Para Lemos a cibercultura é “digital, imediata, multimodal, rizomática²², requer transversalidade, descentralização e a interatividade” (2007, p. 71).

¹⁹ Simbolizados pela TV, o rádio, a imprensa e o cinema.

²⁰ A condição pós-moderna, para Lemos é a “fase da comunicação e da informação digital, [...] e do surgimento da tecnologia digital, permitindo escapar do tempo linear e do espaço geográfico”. Passam a ser considerados a “tele-presença, mundos virtuais, o tempo instantâneo, a abolição do espaço físico”, caracterizando a fase da cibercultura.

²¹ Por social midiática, entende-se a micro-informática, a internet e as atuais práticas sociais.

²² Espécie de haste subterrânea, que se diferencia dos demais tipos de caules e das raízes subterrâneas, pois tem forma muito diversa. “Desde sua extensão superficial ramificada em

Como afirma Lévy (1997), ela é universal, porém, sem ser totalitária, trata de fluxos de informação bidirecionais, imediatos e planetários, sem uma homogeneização de sentidos, potencializando vozes e visões diferenciadas.

No mundo contemporâneo, “o sentimento é de compressão do espaço e do tempo, onde o tempo real (imediato) e as redes telemáticas, desterritorializaram (desespacializaram) a cultura, tendo um forte impacto nas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais” (LEMOS, 2007, p. 67).

A cibercultura será, portanto,

[...] uma configuração sociotécnica onde haverá modelos tribais associados às tecnologias digitais, opondo-se ao individualismo da cultura do impresso, moderna e tecnocrata. Com a cibercultura, estamos diante de um processo de aceleração, realizando a abolição do espaço homogêneo e delimitado por fronteiras geopolíticas e do teor cronológico linear, dois pilares da modernidade ocidental [...] (LEMOS, 2007, p. 72).

O ciberespaço, por possibilitar a circulação de informações em todos os sentidos, gera, a partir das discussões e trocas estabelecidas, novos conhecimentos e a “coletivização dos saberes” (LEMOS, 2007, p. 135). Desta forma, em termos de Educação, a principal função do ensino já não mais contempla a difusão dos conhecimentos, pois esta é garantida pelos meios possibilitados pela cultura digital.

O digital, na visão de Lévy (1997) é fluido, permitindo toda sorte de transformações, aceitando todos os envolventes e, da mesma maneira, todas as deformações. Esta evolução ocasiona o abandono de “um hábito antropológico mais do que milenário, algo que não se pode fazer em poucos anos” e onde se situa uma escola que se baseia há “quase cinco mil anos, no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno, e desde há quatro séculos, no uso moderado da imprensa” (LÉVY, 1990, p. 11). Neste contexto, o autor chama a atenção para o fato de que o docente deve desenvolver competências que o levem a atuar como um “animador da inteligência coletiva dos grupos de que se encarrega” (LÉVY, 1997, p. 184). Sua função será a de gerenciador das aprendizagens, ou seja, promover a troca dos saberes por

todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos... há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha” (DELEUZE; GUATTARI, *apud* KENSKI, 2006, p. 41)

intermédio do uso das tecnologias de informação e comunicação. Neste cenário, o aluno deve protagonizar seu processo educativo enquanto cidadão crítico que se coloca de forma participativa, partilhando seu conhecimento com outros sujeitos, possibilitando a troca interativa de saberes que culminarão com as possibilidades de aumento do potencial de inteligência coletiva. Seria em termos da cibercultura, ainda segundo Lévy, uma perspectiva espiritual e fim último. Portanto, o ciberespaço, por suportar tecnologias intelectuais que estão em constante processo de amplificação, vai modificar o número de funções cognitivas do ser humano e, desta forma, favorecer novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e conhecimento.

Como síntese das principais idéias abordadas nesta seção, temos:

- (a) a docência como um todo deve levar em consideração o mundo e a cultura do aprendiz;
- (b) a sociedade atual demanda processos pedagógicos dinâmicos, abertos, criativos e flexíveis;
- (c) o aprendizado deve ser contínuo, dialógico, colaborativo e criativo, inserindo o aluno na realidade que a ele se apresenta;
- (d) o docente deve compreender o novo perfil do aluno (os nativos digitais) e inserir-se na cultura digital;
- (e) é importante que se compreenda os conceitos de cultura em sua evolução até a cultura atual – a cibercultura, como forma de entender o contexto em que se insere o aprendiz de nosso tempo;
- (f) no contexto da Cibercultura há a necessidade de se desenvolver novas práticas docentes, gerenciar as aprendizagens e promover a troca de saberes;
- (g) compreender os conceitos que permeiam a Cibercultura.

2.4. FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA *ONLINE*

A modalidade educacional *online* surge com o cenário comunicacional em emergência. As novas formas de relação com o saber demandam reformas nos sistemas de ensino vigentes, bem como nos processos de formação docente. O professor deve estar consciente de que para ser docente na aprendizagem *online* precisa saber explorar as redes de comunicação interativa e, para isto, é necessária uma adaptação a um novo estilo de

pedagogia, na qual se contemple diferentes estilos de aprendizagem bem como favoreça a aprendizagem de cooperação em rede. Ser docente na cibercultura é estar atento ao fato de que há uma necessidade de adaptação ao novo estilo de aprendizagem e que no novo modelo comunicacional, “comunicar não é simplesmente transmitir, mas disponibilizar múltiplas disposições à intervenção do interlocutor”, que participa por meio da interação e intervenção na mensagem (SILVA, 2006, p. 69). Neste âmbito, o conhecimento é construído por meio de interações, diálogos, transformações e enriquecimentos entre professores e alunos, em que ambos ensinam e aprendem.

Não se trata, como diz Martín-Barbero (2009), de negar a importância e lugar do ensino tradicional, mas de redimensionar a ação docente, onde o professor deverá:

- dar conta do hipertexto²³, que em sua forma não sequencial, permite conexões em rede, transformando a leitura em escritura;
- se conscientizar que o hipertexto, permite que se potencialize sua ação, de forma que de mero transmissor de saberes, passa a formulador de problemas, provocando interrogações, coordenando grupos de trabalho, sistematizando experiências e possibilitando, desta forma, o diálogo entre culturas e gerações;
- articular a leitura de texto com hipertexto, inserir uns com os outros, reconfigurando a leitura como um conjunto de diversos modos de navegar textos.

De fato, o professor está diante de uma nova realidade, uma nova cultura, um novo aluno, fazendo-se necessário um novo olhar, caso contrário, estaremos diante de professores que irão reproduzir nas aulas *online* os mesmos métodos que utilizam em suas aulas presenciais, resultando na insatisfação de professores e alunos, bem como um sentimento de

²³ O texto eletrônico, hipertexto, é um produto verbal diferente, um produto de um novo tempo, veiculado por um novo suporte que atua também tanto sobre a natureza e feição dos textos quanto sobre os processos de apropriação e significação por parte dos leitores. Trata-se de um texto *híbrido* que, por “escrito”, lança mão de recursos da oralidade e de ícones para se tornar mais próximo da conversação natural (KENSKI, 2006, p. 62).

impossibilidade de uso das tecnologias que se inserem nos ambientes *online* de aprendizagem.

Neste sentido, para ser docente *online* é necessário que se faça a distinção da mediação docente na sala de aula presencial e na sala de aula virtual.

Transposição da Mediação docente.

[...] Toda mediação é uma transposição e toda transposição implica transformação de significado, de relevância e de valor estético e ético, coerente com a mudança do espaço da ação educativa, do presencial ao virtual. Para isso, é necessário distinguir a prática educativa presencial e a dos ambientes *online* para que ocorra a transposição, a passagem ou realização da mediação educativa [conhecida e analisada em espaços presenciais] quando esta se realizar em ambientes mediados por computadores em rede por entender que o espaço é parte integrante da cultura [...] (SEED²⁴).

Na educação a distância, por haver uma mudança no ambiente em que ocorre o processo educativo, devemos estar atentos para que não haja a reprodução da docência realizada no ensino presencial. Desta forma, deve haver uma coerência “com os princípios dos mais novos paradigmas educacionais, superando as limitações das abordagens empiristas e reprodutivistas, propondo novos papéis ao estudante” (RAMAL, 2006, p. 190).

Todavia, o que ocorre, na maioria das vezes, na mudança da docência presencial para a docência *online* é uma repetição de práticas baseadas em lógicas comunicacionais lineares, ou seja, uma pedagogia voltada para o domínio de conteúdos em determinada matéria e experiência profissional, onde dar aulas se resume em ministrar palestras ou expor determinado assunto. Trata-se de uma pedagogia na qual “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p. 13). Ora, este é um conceito ultrapassado mesmo para a modalidade presencial. Os professores precisam se abrir para o diálogo, usando outros meios que possibilitem a construção do conhecimento, devem se tornar parceiros de seus alunos, ou seja, devem modificar a comunicação. Atento às modalidades educacionais, presencial e *online* no

²⁴ Secretaria de Educação a Distância, Disponível em <http://www.seednet.mec.gov.br/upload/gerenciador/2/237_2_conteudo.htm>. Acesso em 08/06/2009.

ensino superior, Masetto sugere que sejam feitas algumas mudanças essenciais no âmbito da formação de professores, onde:

- no processo de ensino, o docente passa da centralidade em si mesmo, ou seja, voltada para a transmissão de informações e experiência, para um processo que busca o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos. Procura desenvolver neste aluno a capacidade de construir seu próprio conhecimento, por meio do estudo cooperativo entre professores e alunos;
- no incentivo à pesquisa, busca-se a integração de diferentes áreas do conhecimento, incentivando-se a produção de pesquisa pelos alunos, que por sua vez, possibilita a formação de novos pesquisadores. Conseqüentemente, ocorre um maior desenvolvimento educacional por intermédio do ensino por projetos e da introdução das tecnologias de informação e comunicação (informática e telemática), como formas de estudo e aprendizagem e não apenas como meio de se modernizar a transmissão de informações;
- no trabalho colaborativo, possibilitado pela parceria entre professores e alunos, o aluno aprenda o que se propõe e o que deseja para si. Para que a aprendizagem significativa ocorra, o docente deve propiciar a interação através do incentivo à participação como forma de motivar o aluno a se interessar pela matéria, possibilitando, assim, uma melhor comunicação entre eles;
- na modalidade unidirecional o aluno é um mero receptor de informações, que praticamente não interage com o emissor. Já na modalidade interativa, há um processo de trocas entre emissor e receptor, fazendo com que este se torne o responsável por sua de aprendizagem, de forma a ter em mãos a opção de transformar os conteúdos transmitidos e, assim, tornar-se por meio da co-autoria, o co-criador.
- nos ambientes de aprendizagem virtuais, procura explorar com seus alunos o uso das tecnologias de informação e comunicação, valorizar o processo coletivo de aprendizagem (o aluno aprende não apenas com o professor e por intermédio dele, mas com os colegas, com outros professores e especialistas, com profissionais não acadêmicos) e

repensar o processo de avaliação, agora voltado para a aprendizagem com elemento motivador, com *feedback* contínuo, oferecendo informações para que o aluno supere suas dificuldades e aprenda ainda durante o tempo em que frequenta determinada matéria.

Em particular, esta última mudança, essencial no âmbito da formação de professores para a docência *online*, supõe compreender os conceitos de cibercultura e suas implicações em educação. É importante que haja uma maior conscientização em relação à nova dinâmica de aprendizagem que contempla a construção coletiva do conhecimento, as trocas de experiências, promova a autonomia, reconhecendo-se os diferentes estilos de aprendizagem e múltiplos interesses. O aluno não deve ser visto como um receptor passivo de informações, que não é estimulado a fazer descobertas, e, portanto, negligenciado sem suas necessidades. Ele não é mais o mesmo, ou seja, não se contenta mais com uma “postura passiva diante da emissão”, pois estão inseridos no mundo digital (SILVA, 2006, p. 68).

Portanto, é necessário que o docente reflita, primeiramente, se sua prática está centrada no modelo comunicacional unidirecional, pois o desejável, é que em ambas as modalidades (presencial e *online*) se contemple a modalidade comunicacional interativa. Para esta reflexão, Silva (2006, p. 70) sugere a emergência de um novo leitor que faça as seguintes distinções em termos da comunicação:

Quadro 2 – Comunicação

MODALIDADE UNIDIRECIONAL	MODALIDADE INTERATIVA
Mensagem: fechada, imutável, linear, seqüencial.	Mensagem: modificável, em mutação, na medida em que responde às solicitações daqueles que a manipula.
Emissor: “Contador de histórias”, narrador que atrai o receptor (de maneira mais ou menos sedutora e/ou por imposição) para o seu universo mental, seu imaginário, sua récita.	Emissor: “ <i>designer de software</i> ”, constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar; ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto de intrincado (labirinto) de territórios abertos a navegações e dispostos a interferências, a modificações.
Receptor: assimilador passivo.	Receptor: “usuário”, manipula a mensagem como co-autor, co-criador, verdadeiro concepor.

Fonte: Sala de Aula Interativa (SILVA, 2006, p. 70)

Na modalidade unidirecional o aluno é um mero receptor de informações, que praticamente não interage com o emissor. Já na modalidade interativa há um processo de trocas entre emissor e receptor, fazendo com que este, se torne o responsável por sua aprendizagem, de forma a ter em mãos a opção de transformar os conteúdos transmitidos e, assim, tornar-se por meio da co-autoria o co-criador.

A sala de aula, tanto no presencial quanto no *online*, deve, segundo Silva (2006, p. 158), dar enfoque à “interatividade como perspectiva de modificação da comunicação”, que no contexto atual se dá segundo o modelo “arborescente” que se limita à simples transmissão ou disponibilização de informações. A interatividade, ainda segundo o mesmo autor, é um princípio da era digital e, como tal, rompe com a lógica de distribuição de massa, possibilitando ao usuário modificar a mensagem em sua origem, deixando de ser um mero receptor passivo, tornando-se um co-criador da mensagem.

Neste sentido, o docente deve ser capaz de promover a (SILVA, 2006, p. 158):

- participação-intervenção – participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada; significa interferir na mensagem de modo sensório-corporal e semântico;
- bidirecionalidade-hibridação – a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam;
- permutabilidade-potencialidade – a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações potenciais.

Somado a isto, os docentes necessitam compreender o novo receptor, o novo aluno e além de incluir-se digitalmente, deve considerar em sua prática (SILVA, 2006):

- explorar as vantagens da flexibilidade e funcionalidade possibilitadas pelo hipertexto; costurar nós em múltiplos caminhos, em teias infinitas em inúmeros atalhos, que podem ser reconectados a qualquer instante;
- possibilitar a inclusão de mecanismos que evitem que o usuário se perca, mas que da mesma forma não o impeça de se perder. O docente ao propor um tema deve considerar múltiplos caminhos a serem percorridos de forma que o aluno possa adentrar por estes caminhos e

experimentar o labirinto, o “pensamento complexo”²⁵, onde se trabalha o acaso e a incerteza e, desta forma, aprender e não fraquejar. Ao possibilitar ao aluno uma exploração orientada o docente motiva a participação individual e coletiva, mas deve estar atento aos estilos e interesses particulares destes alunos;

- fazer o uso apropriado da retórica tradicional, levando-se em consideração a frase e o parágrafo, sem deixar de considerar a gramática do hipertexto. Esta deve incluir questões do desenho didático, arquitetura de tela e interface do usuário;
- levar em consideração as necessidades dos usuários e atentar para o fato de que tudo aquilo que for produzido terá inúmeros leitores. Desta forma, deverá ser considerada a diversidade e não a “uniformidade social”, onde “o interesse do aluno é personalizado e se manifesta individualmente e em grupo, em ‘redes flexíveis de linguagem’, em ‘topografias variadas’ (SILVA, 2006, p. 197);
- definir quais interfaces devem ser utilizadas, bem como os “softwares multimodais mais apropriados a cada aplicação, pois estes podem se valer de diferentes modos de comunicação” (LÉVY, 1997, p. 61), como por exemplo: textos, grafismos, imagens, sons, vídeos, dentre outros.

O desafio consiste em pensar a educação no contexto da cibercultura, onde no

[...] ciberespaço o hipertexto cria narrativas não lineares que convivem com a linearidade confortável da leitura de um livro, de assistir passivamente a um filme ou programa de televisão. No universo das tecnologias digitais a interatividade é instantânea, o imediatismo é o tempo possível para o *click* do mouse e tomada de decisão [...] (PASSARELLI, 2007, p. 53).

²⁵ “O pensamento complexo parte dos fenômenos simultaneamente complementares, concorrentes, antagônicos, respeita as coerências diversas que se associam em dialógicas ou polilógicas e, por isso, enfrenta a contradição por vias lógicas. O pensamento complexo é o pensamento que quer pensar em conjunto com as realidades lógicas/polilógicas entrelaçadas juntas (complexos). A complexidade é a união da significação e da complexidade [...]. O complexo volta, ao mesmo tempo, como necessidade de apreender a multidimensionalidade, as interações, as solidariedades, entre inúmeros processos. [...] Assim, o pensamento complexo deve operar a rotação da parte ao todo, do todo à parte, do molecular ao molar, do molecular, do objetivo ao sujeito, do sujeito ao objeto” (MORIN, 2001, *apud*, SANTOS, 2004, p. 10).

Portanto, na diversidade de nosso tempo, não cabe um docente centralizador que se vale de uma metodologia norteada pela lógica da distribuição de massa, mas sim um docente que tem diante de si o desafio de mudar a educação por meio do uso das novas formas de comunicação que levam ao diálogo “complexo” (SILVA, 2006). O docente deve possibilitar ao aluno o direito de ver o mundo, de dialogar com ele e com todos aqueles que partilham de interesses comuns, deve problematizar para instigar seu aluno a querer saber mais, levando-o a aprender a ser crítico, questionador e autônomo. Mas para que isto seja possível necessita refletir se em sua prática, dita idéias, ao invés de trocar idéias; se discursa aulas, ao invés de promover o debate e discutir temas; se trabalha sobre o educando e não com ele; se impõe uma ordem, a qual seu aluno não adere, mas se acomoda e impede seu aluno de “pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhes damos o aluno simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado da busca de algo que se exige, de quem o tenta, esforço de recriação e procura. Exige reinvenção” (FREIRE, 2005, p. 104-105).

A multiplicidade de papéis do docente *online*

Vimos no item anterior que na formação para a docência *online*, devemos tomar o cuidado para que não haja a transposição das práticas educacionais do ensino presencial, pois o ambiente em que ocorre a ação educativa, ou seja, a sala de aula virtual possui especificidades muito diferentes se comparada à sala de aula do ensino presencial. Por outro lado, “os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas e atividades” (MORAN, 2006, p. 43). O docente *online* necessita trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação, com um computador de banda larga, com diversos tipos de *softwares*, com videoconferências, ou seja, com a tecnologia digital. Para isto, precisa, em sua formação, incluir-se digitalmente e fazer o uso apropriado desta tecnologia, de forma a não subutilizá-la. O docente passa a assumir uma multiplicidade de papéis, nos quais haverá uma mudança na

[...] relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. O espaço de trocas se estende da sala de aula para o virtual. O tempo de enviar e receber informações se amplia para qualquer dia da semana. O processo de comunicação se dá na sala de aula, na Internet, no *e-mail*, no *chat*. É um papel que combina alguns momentos do professor convencional – às vezes é importante dar uma bela aula expositiva – com um papel muito mais destacado de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador dos resultados. É um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição e domínio tecnológico [...] (MORAN, 2006, p. 51).

O papel principal do docente será o de mediador entre o aluno e sua aprendizagem, o incentivador e motivador dessa aprendizagem. O ensino ocorrerá integrando este aluno às tecnologias, com o individual, o grupal e o social. A aprendizagem, neste contexto, deve ser “significativa, desafiadora, problematizadora e instigante” de maneira a levar o aluno e o grupo a “buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referenciais teóricos/práticos” (BEHRENS, 2007, p. 77). A educação passa a ter um sentido de continuidade, ou seja, ao longo da vida, assentada, segundo proposição de Delors (1999) em quatro pilares:

- *aprender a conhecer*, visando a instigar o aluno a ter o domínio do prazer da descoberta, da investigação, em ser curioso, construir e reconstruir o conhecimento, superando, desta forma, a decoreba à qual os alunos estão tão acostumados;
- *aprender a fazer*, que não podendo estar dissociada do pilar anterior, deve levar o aluno a ir além da tarefa de repetir um conteúdo, mas sim ao incentivo da criatividade com senso crítico e autonomia. Num sentido mais amplo, leva o aluno a atuar, profissionalmente, com mais competência e habilidade. “O docente deve ter a preocupação de criar problematizações que levem o aluno a acessar os conhecimentos e aplicá-los como se estivesse atuando como profissional (BEHRENS, 2007, p. 80);
- *aprender a viver juntos*, levando os alunos a descobrir o outro e com ele interagir, participando de projetos que despertem neles o espírito de cooperação, de forma a prepará-los para o enfrentamento das demandas de nossa sociedade;

- *aprender a ser*, no qual a educação deve “contribuir para o desenvolvimento total da pessoa. [...], preparando-a para “elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os próprios juízos de valor, de modo a poder decidir” quais caminhos seguir diante dos percalços que a vida lhe trará (DELORS, 1999, p. 99).

Deste modo, mediação pedagógica abre um caminho para o diálogo com o estudante, estabelecendo novas relações com o saber. Para que a mediação seja efetiva, o docente deve:

[...] dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real [...]; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais pro vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos seja por meios convencionais, seja por meio das novas tecnologias [...] (MASETTO, 2007, p. 145-146).

Percebemos que a atuação do docente muda completamente evidenciando que, enquanto mediador da aprendizagem, possibilitará ao aprendiz desenvolver habilidades que o levem à busca do próprio saber e a se relacionar com ele, valorizando as habilidades e tipos de inteligência de cada indivíduo, ou seja, suas múltiplas inteligências. “A teoria das Inteligências Múltiplas”, desenvolvida por Howard Gardner (1994) propõe que o ser humano possui oito tipos de inteligências: lingüística²⁶, lógico-matemática²⁷, intrapessoal²⁸, interpessoal²⁹, visual-espacial³⁰, cinético-corporal³¹, musical³² e

²⁶ Habilidade para lidar com palavras de maneira criativa e de se expressar de maneira clara e objetiva. Disponível em www.ead.unifei.edu.br/~livrodigital/. Acesso em 07/11/2007.

²⁷ Habilidade para o raciocínio dedutivo e para solucionar problemas matemáticos. Disponível em www.ead.unifei.edu.br/~livrodigital/. Acesso em 07/11/2007.

²⁸ Capacidade de conhecer-se e de estar bem consigo mesmo, de administrar os próprios sentimentos a favor de seus projetos. Disponível em www.ead.unifei.edu.br/~livrodigital/. Acesso em 07/11/2007.

a espiritual³³. Estas compreendem a importância dos fatos históricos e culturais no desenvolvimento das capacidades humanas, além de aspectos que envolvem fatores biológicos e de ordem pessoal. Da mesma forma, “reconhece a relevância do contexto, da cultura, dos diferentes sistemas simbólicos que interagem com o sistema nervoso do indivíduo, o seu papel formador e sintetizador no modo de evolução das competências intelectuais” (MORAES, 2007, p. 95), entendendo que o ser humano é também um resultado de sua cultura.

✚ A sala de aula virtual

Outro fator de igual importância na formação para a docência *online* é o conhecimento do ambiente virtual de aprendizagem, local em que ocorre a educação *online*. Este, por possuir características muito próprias e diferentes daquelas que conformam a sala de aula presencial, torna difícil a transição de um ambiente a outro.

²⁹ Capacidade de compreender as pessoas e de interagir bem com os outros, o que significa ter sensibilidade para o sentido de expressões faciais, voz, gestos e posturas de habilidade para responder de forma adequada às situações interpessoais. Disponível em www.ead.unifei.edu.br/~livrodigital/. Acesso em 07/11/2007.

³⁰ Capacidade de reproduzir, pelo desenho, situações reais ou mentais, de organizar elementos visuais de forma harmônica; de situar-se e localizar-se no espaço. Disponível em www.ead.unifei.edu.br/~livrodigital/. Acesso em 07/11/2007.

³¹ Capacidade de utilizar o próprio corpo para expressar ideias e sentimentos. Disponível em www.ead.unifei.edu.br/~livrodigital/. Acesso em 07/11/2007.

³² Capacidade de entender a linguagem sonora e de se expressar por meio dela. Disponível em www.ead.unifei.edu.br/~livrodigital/. Acesso em 07/11/2007.

³³ Capacidade de aplicar nas ações do cotidiano, princípios e valores espirituais, com o objetivo de encontrar paz e tranquilidade. Envolve a capacidade de encontrar um propósito para a própria vida e lidar com problemas existenciais. Disponível em www.ead.unifei.edu.br/~livrodigital/. Acesso em 07/11/2007.

Na definição de Santos (2006, p. 225-226) um AVA é

[...] um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem. [...] Os AVA agregam interfaces que permitem a produção de conteúdos e canais variados de comunicação; permitem também o gerenciamento de banco de dados e o controle total das informações circuladas no e pelo ambiente.

Estes ambientes devem ser muito bem estruturados de maneira a possibilitar o acesso rápido à informação. Nele, o aluno é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem e constrói o conhecimento a partir da interação com outros sujeitos, que também participam do processo colaborativo.

Segundo a autora, os AVAs foram criados a partir do pressuposto de que a educação mediada por computador possa ser traduzida como um resultado de transformações ocorridas de trocas relacionais e ao mesmo tempo devem:

- apoiar, ampliar e enriquecer os espaços de convivência, privilegiando a atividade do sujeito na construção do conhecimento, a partir de propostas inter e transdisciplinares;
- dar a oportunidade da existência de um espaço de desenvolvimento, pesquisa, ação e capacitação de forma sistemática e sistêmica, vivenciando uma aprendizagem que implique rupturas pragmáticas;
- propiciar o acesso às tecnologias de educação aos agentes do processo educacional visando à construção do conhecimento e das competências sociais.

Os AVA na visão de Almeida (2006) permitem integrar mídias, todos os tipos de linguagens e recursos, apresentando informações de maneira organizada e possibilitando o desenvolvimento de interações entre pessoas e objetivos. Essas interações ocorrem, no momento, ritmo de trabalho e espaço geográfico em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio.

Construir um AVA requer a participação de um grande número de profissionais que necessitam estar sincronizados entre si. Podemos dividir esta equipe em seis categorias, conforme definição de Braga *et al.* (2007), que são:

a equipe de planejamento, responsável pelas atividades do curso; equipe de desenvolvimento, composta por especialistas em tecnologia; equipe de divulgação; equipe de implementação, responsável por oferecer o curso ao público a que se destina; equipe de suporte, que mantém o curso em funcionamento e a equipe de planejamento, responsável pelo gerenciamento.

O quadro a seguir apresenta um resumo das principais características de cada equipe.

Quadro 3 - Equipes que participam da construção de um AVA³⁴

Planejamento	Planeja todas as atividades do curso, geralmente formada por uma equipe formada de: especialista em conteúdo e especialistas em aprendizagem a distância
Desenvolvimento	Especialistas em tecnologia que determinam o conjunto de ações que levam a produção dos materiais de um curso, visando o bom funcionamento das tecnologias empregadas.
Divulgação	Responsável pela divulgação do curso em diferentes mídias
Implementação	Responsável pelo oferecimento do curso, sendo de sua responsabilidade a matrícula, acompanhamento e avaliação dos alunos, englobando: professores e tutores.
Suporte	Mantém o ambiente virtual e a rede funcionando para acesso dos participantes do curso.
Coordenação	Decisões sobre o gerenciamento de cursos (LMS) e das equipes envolvidas, capacitação do pessoal, avaliação da qualidade e continuidade do curso, e orientação para aprimoramento dos cursos.

Cabe ressaltar, ainda, que o especialista em conteúdo é o responsável pela exatidão do conteúdo, pelos problemas e exemplos mais adequados ao ensino, pelas verificações de aprendizagem e material de referência. Já os especialistas em aprendizagem a distância, os *designers*, asseguram a utilização das melhores estratégias de ensino, meios ou tecnologias e comunicação para o conteúdo proposto.

³⁴ Elaborado a partir dos estudos realizados no livro digital produzido pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI).

Observamos que o professor é, geralmente, o principal especialista de conteúdo e que colaborou no desenvolvimento do curso, e que os mediadores pedagógicos são professores que se responsabilizam pela interação com os alunos, atuando como elo entre estes e os coordenadores, e que, geralmente, não têm permissão para modificar os conteúdos e as abordagens pedagógicas.

Esta distinção, no entanto, segundo Santos (2006, p. 220):

[...] separa o *fazer* do *saber*, a teoria da prática. Assim, a autoria do professor se reduz à elaboração de conteúdos a serem transmitidos como pacotes fechados e imutáveis. A produção e distribuição dos conteúdos e materiais são separadas do acompanhamento do processo de aprendizagem, não permitindo a intervenção crítica dos sujeitos envolvidos. Ademais, a autoria se reduz a quem cria o material didático que circula no ciberespaço, fazendo do estudante e do professor/tutor pólos separados no esquema baseado no modelo de massa um – todos [...].

Portanto, deve haver uma nova atitude em termos pedagógicos que venha a contemplar a autoria do professor e do aluno, que atua como co-autor. Na educação *online* urge uma comunicação interativa, onde “*saber* e *fazer* transcendem as atitudes burocráticas que separam quem elabora, quem ministra, quem tira dúvidas, quem administra o processo da aprendizagem e quem recebe os pacotes de informação” (SANTOS, 2006, p. 220).

O aluno virtual

A formação para a docência online não pode estar dissociada do principal protagonizador da Educação, o *novo espectador*, o aluno virtual. Este não se contenta mais com a proposta educacional cartesiana, demandando novas práticas pedagógicas, um currículo mais aberto, um docente que lhe possibilite pensar criativamente e criticamente.

Na modalidade *online* conhecer este aluno, quais são suas necessidades e objetivos, ajuda no planejamento, desenvolvimento e aplicação de um curso *online*. No ambiente *online* devemos, segundo Weimer (2002), dedicar atenção exclusiva à aprendizagem, no sentido de verificar o que este aluno está aprendendo, como este aprendizado ocorre, as condições que

viabilizam o aprendizado, como ele retém e aplica o que aprende, de forma a utilizar este conhecimento em uma aprendizagem futura.

Neste sentido, Palloff e Pratt (2004) sugerem que atentemos para os seguintes pontos:

Quadro 4 – relação com o aluno virtual

Em relação à instituição de ensino	Na relação professor-aluno	Na expectativa do aluno há a necessidade de:
<p>Uma educação de qualidade;</p> <p>Acesso aos serviços e recursos oferecidos;</p> <p>Uma consistente estrutura tecnológica, disponível a qualquer hora;</p> <p>Suporte técnico;</p> <p>Uma boa relação custo-benefício;</p> <p>Programa e curso que levem as necessidades do aluno em consideração.</p>	<p>Compreender quem são esses alunos;</p> <p>Entender como ocorre a aprendizagem desses alunos;</p> <p>Entender as questões que afetam as vidas desses alunos e como eles as transportam para a sala de aula;</p> <p>Identificar suas necessidades de forma a proporcionar a aprendizagem;</p> <p>Compreender como ajudá-los em seu desenvolvimento reflexivo;</p> <p>Envolvê-los na elaboração do curso e no processo avaliativo;</p> <p>Respeitá-los em seus direitos como alunos e no papel que desempenham na aprendizagem;</p> <p>Desenvolver cursos e programas de qualidade que visem o processo contínuo de aprendizagem e que priorizem os objetivos e metas dos alunos.</p>	<p><i>Feedback</i> rápido e claro nas colocações feitas nos fóruns de forma a verificar se estão no caminho certo;</p> <p>Instruções claras;</p> <p>Dar ao aluno a liberdade de se colocar em relação ao curso e ao professor/tutor;</p> <p>Orientar sobre a tecnologia usada;</p> <p>Suporte técnico.</p>

Fonte: O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes *on-line* (PALLOFF; PRATT, 2004)

Para a melhoria das práticas em educação *online*, as autoras sugerem sete princípios, nos quais a boa prática:

- incentiva o contato aluno-professor: os professores devem oferecer diretrizes claras para a interação com os alunos;
- incentiva a cooperação entre alunos: os trabalhos de discussão bem elaborados facilitam a cooperação significativa entre os alunos;

- incentiva a aprendizagem ativa: os alunos devem apresentar projetos;
- dá *feedback* imediato: os professores precisam disponibilizar dois tipos de *feedback*: sobre a informação e de reconhecimento;
- enfatiza o tempo gasto em uma tarefa: os cursos *online* precisam estabelecer prazos;
- comunica altas expectativas: tarefas desafiadoras, estudos de caso e o elogio ao trabalho de qualidade. Em termos de avaliação é necessário que não se transponha as práticas do ensino presencial para a modalidade *online*. De fato é preciso que se desenvolvam outros meios avaliativos que considerem as contribuições nos *fóruns* e em outras interfaces do ambiente *online*;
- respeita os diferentes talentos e maneiras de aprender: permitir que os alunos escolham os tópicos abordados nos projetos faz com que surjam diferentes pontos de vista.

✚ A docência em seu contexto atual

A análise do estado atual da docência não pode estar dissociada da relação entre ensino e pesquisa, nem os modos pelos quais as tecnologias têm sido incorporadas aos processos pedagógicos. Não se trata de colocar a tecnologia à frente do professor, ou seja, em seu lugar, mas de utilizá-la como apoio, pois as novas tecnologias da informação e comunicação abrem novas possibilidades educacionais, implicando em novos desafios para o trabalho docente. A partir daí construímos uma nova perspectiva em que há a necessidade de dialogar com os novos conhecimentos, de forma a se tecer múltiplas redes. Neste contexto, um curso de formação de professores deve ser um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, e o ponto de partida são as competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um novo paradigma curricular, cujos conteúdos devem propiciar aos alunos o desenvolvimento de capacidades e a construção de competências (BARRETO, 2002).

Portanto, cabe ao docente refletir sua prática e procurar atuar junto a seus alunos como um mediador que leva em consideração os diferentes estilos

de aprendizagem e valorize o aprendizado cooperativo. Porém, são necessários investimentos na formação continuada destes professores, e, anterior a isto, que nosso sistema educacional se organize estruturalmente, de maneira a se adequar às demandas de nossa época.

Na EAD, além de ser necessária uma formação docente que atenda às especificidades do modelo educacional *online* é necessário que criemos condições para que ela tenha qualidade. Entretanto, segundo Gatti (2009, p. 94):

[...] a incipiente capacidade de regulação e de controle da qualidade por parte do poder público e a ausência de políticas de EAD terminam, contudo, favorecendo o desenvolvimento desvinculado das iniciativas de educação a distância no interior das instituições públicas de ensino superior. Alimentam também a diluição dos limites entre o público e o privado. Serviços de terceiros passam a ser contratados para manter o funcionamento dos cursos; materiais produzidos por terceiros são adquiridos; instituições privada e não governamentais obtêm subsídios públicos [...].

Desta forma, com o objetivo de contribuir para a formação de novos referenciais normativos, que norteiem os processos de avaliação e de supervisão, e desta forma, oferecer cursos de graduação com qualidade, devemos estar atentos para que haja a

1. Elaboração de um novo conceito de educação a distância, incorpore as TIC e a internet, e promova uma relação cooperativa entre alunos, professores e instituições;
2. Equivalência de *status* entre EAD e a educação presencial, atendidos os seus aspectos específicos, e assegurada a boa qualidade da educação em ambas as modalidades;
3. Integração da EAD no Plano de Desenvolvimento da Instituição e no planejamento pedagógico das IES (GATTI, 2009, p. 96).

Em 2007 o MEC por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), cria novos critérios de qualidade para a EAD, incorporando-os aos de 2003 (SANCHEZ, 2008), visando:

- dar maior ênfase ao projeto político-pedagógico;
- proporcionar instruções mais claras e precisas aos envolvidos no processo;
- dar maior ênfase aos processos de interação entre professor, tutor, alunos, coordenação e responsáveis pelo gerenciamento dos cursos,

como forma de atenuar o alto grau de evasão atribuído ao sentimento de isolamento e à falta de informação;

- formas de comunicação mais efetivas, de maneira a acelerar a resolução de problemas referentes à aprendizagem e aos conteúdos;
- a elaboração de materiais didáticos a serem concebidos de acordo com o projeto político pedagógico, contemplando as habilidades e competências específicas;
- uma avaliação que compreenda as aprendizagens realizadas presencialmente e a distância e a institucional;
- qualificação do corpo de docente, tutores, e técnico-administrativo, bem como melhoria dos pólos de apoio presencial no que tange às instalações, estruturas essenciais, previsão de manutenção de forma geral e definição do número de alunos a serem atendidos qualitativamente;
- integrar a EAD aos processos da instituição, assegurando ao aluno condições de aprendizagem e suporte iguais às oferecidas nos cursos presenciais.

Além dos critérios de qualidade, sugeridos pelo MEC, o *North American Council for Online Learning* (NACOL, 2006) indica alguns padrões de qualidade para o ensino *online*, adaptados pela autora, e que talvez possam ser úteis para entendermos o que se espera do docente *online*:

Quadro 5 - pré-requisitos tecnológicos para a docência *online*

O professor deve possuir os pré-requisitos tecnológicos para o ensino <i>online</i>, e para isto:
<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar habilidade de efetivamente usar o Word, Excel e <i>softwares</i> de apresentação, como por exemplo, o <i>PowerPoint</i>®; • Demonstrar saber usar efetivamente os navegadores, e-mail, aplicações e correto uso da netiqueta; • Usar as interfaces síncronas e assíncronas; • Resolver problemas típicos de software e <i>hardware</i> (como por exemplo, troca de senhas, <i>downloads</i>, <i>plug-ins</i>);

Fonte: NACOL (2006)

Quadro 6 – estratégias para o aprendizado efetivo

**O docente deve planejar, elaborar e incorporar estratégias para encorajar o aprendizado efetivo, a interação, participação e colaboração no ambiente *online*.
Neste sentido, espera-se que:**

- Demonstre técnicas e estratégias efetivas que engajem o aluno no processo de aprendizado como, por exemplo, a resolução de problemas em grupo, escrita, análise, sínteses e avaliação, ao invés de aulas/palestras passivas;
- Possibilite e monitore interações apropriadas entre alunos;
- Construa e mantenha a comunidade de aprendizes pela criação de relações de confiança, demonstrando efetivas habilidades facilitadoras, estabelecendo expectativas confiáveis e consistentes;
- Promova o aprendizado através da interação do grupo;
- Possibilite a criação de grupos de instrução *online* que são orientados para um objetivo, baseados em projetos e orientados para o questionamento;
- Demonstre conhecimento e responda apropriadamente ao *background* cultural e necessidades de aprendizado do aprendiz;
- Diferencie o nível básico de instrução através dos estilos e necessidades do aluno, ajudando-o a assimilar a informação para adquirir compreensão e conhecimento;
- Demonstre maturidade em estratégias de ensino de forma a se beneficiar das pesquisas e práticas atuais;
- Crie uma atmosfera amigável e convidativa que promova o desenvolvimento do senso de comunidade entre os participantes;
- Encoraje os alunos a levarem exemplos da vida real para a sala de aula *online*;
- Se a conversação se encaminha em uma direção errada forneça condições para que o aluno busque o caminho correto;
- Forneça uma estrutura para os alunos que permita a flexibilidade e negociação;
- Use as melhores estratégias para promover a participação;
- Inicie cada aula com um pequeno, porém amigável, sumário, indicando o objetivo da lição e os objetivos primários que serão cobertos;
- Forneça recursos extras e atividades para desenvolver os níveis a serem atingidos.

Fonte: NACOL (2006)

Quadro 7 – promovendo o sucesso *online*

O professor deve possibilitar a liderança *online* de maneira a promover junto ao aluno seu sucesso por meio de respostas imediatas e expectativas claras e, portanto, espera-se que:

- Encoraje a interação e cooperação entre os alunos, encoraje o aprendizado significativo, dê o *feedback* imediato, respeite os diferentes talentos e estilos de aprendizagem;
- Seja persistente, de forma razoável, até que o aluno obtenha sucesso;
- Estabeleça e mantenha uma freqüente interação professor-aluno e aluno-aluno;
- Estabeleça com os alunos os critérios do curso;
- Monitore o desempenho, o tempo para o cumprimento das atividades propostas, o aprendizado e planeje os percursos que levam o aluno ao aprendizado;
- Proveja o *feedback* de questionamentos e atividades realizadas;
- Entre em contato com alunos que não estejam participando;
- Encoraje o aluno a participar das atividades propostas;
- Personalize o *feedback* por meio de palavras de encorajamento, apoio e que realcem o bom aproveitamento do aluno.

Fonte: NACOL (2006)

Quadro 8 – comportamento em ambientes virtuais de aprendizagem

O professor deve estabelecer, guiar e encorajar o comportamento que se baseie em observar os aspectos legais éticos, de segurança e dos direitos autorais relacionados ao uso das tecnologias. Neste sentido deve:

- Viabilizar aos alunos o acesso a informações de aspectos legais e éticos relacionados à tecnologia e à sociedade;
- Estabelecer os princípios básicos a serem observados e seguidos para assegurar a integridade acadêmica e os usos apropriados da internet e da comunicação escrita;
- Levar ao conhecimento dos alunos os riscos de um comportamento acadêmico desonesto;
- Demonstrar e conscientizar como o uso da tecnologia pode impactar o desempenho do aluno;
- Utilizar conteúdos cuja propriedade intelectual é reconhecida;
- Demonstrar conhecimento dos recursos e técnicas para lidar com problemas que advêm do uso inadequado de conteúdos e informações acessados eletronicamente;
- Informar aos alunos de seu direito à privacidade e das condições sob as quais seus nomes ou submissões *online* podem ser compartilhados com outros.

Fonte: NACOL (2006)

Quadro 9 – ter sido um aluno *online*

O professor já foi um aluno <i>online</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Já fez cursos online e aplica suas experiências enquanto aluno para desenvolver ou implementar estratégias para o ensino online; • Demonstra habilidade de antecipar desafios e problemas que possam surgir em aulas <i>online</i>; • Demonstra um entendimento da perspectiva do aluno online através de atitudes motivadoras.

Fonte: NACOL (2006)

Da mesma forma que nas seções anteriores extraímos dos autores considerados neste item as seguintes ideias básicas:

- (a) as novas formas de relação com o saber demandam um docente que saiba: explorar as redes de comunicação interativa; dar conta do hipertexto, reconfigurando a leitura como um conjunto de diversos modos de navegar textos; atuar como um formulador de problemas, provocar interrogações, coordenar grupos de trabalho; possibilitar o diálogo entre as culturas e gerações; olhar o novo aprendiz que demanda novas práticas pedagógicas, um currículo mais aberto; dar enfoque à interatividade como possibilidade de modificar a comunicação; valorizar o processo coletivo de aprendizagem e Possibilitar ao aluno pensar criativamente e criticamente;
- (b) o docente deve refletir se sua prática está centrada no modelo comunicacional unidirecional, que prioriza a centralidade no docente;
- (c) deseja-se que o docente contemple a modalidade comunicacional interativa, que contempla a autoria do professor e do aluno, que atua como co-autor;
- (d) o docente deve assumir múltiplos papéis, atuando, principalmente como um mediador entre o aluno e sua aprendizagem;
- (e) na docência *online*, o docente necessita conhecer o ambiente virtual de aprendizagem e suas especificidades;
- (f) o docente *online* deve: possuir os pré-requisitos tecnológicos para o ensino *online*; possibilitar o contato entre professor-aluno, promover a cooperação entre alunos; agenciar a aprendizagem ativa por meio de projetos; dar o *feedback* imediato e expectativas claras; estabelecer prazos para a realização

de tarefas; comunicar altas expectativas por meio de atividades desafiadoras e estudos de caso; elogiar trabalhos; respeitar diferentes talentos e maneiras de aprender; planejar, elaborar e incorporar estratégias que contribuam para o aprendizado efetivo; possibilitar a interação, a participação e a colaboração; estabelecer, guiar e encorajar o comportamento que se baseie na observação dos aspectos legais éticos, de segurança e dos direitos autorais relacionados ao uso das TIC; e ter tido experiências como aluno *online*;

(g) o docente na modalidade *online* deve estar atento para não transpor as práticas do presencial que são incompatíveis com as especificidades do ambiente *online*.

CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO DO CAMPO: O CURSO DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA ONLINE E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO CAMPUS VIRTUAL

A presente pesquisa parte do pressuposto que as teorias que abordam a docência quer seja na modalidade presencial, ou das possibilidades para o ensino *online*, apresentam caminhos que levam à construção do conhecimento e ao aprendizado significativo. Entretanto, nos questionamos por que ainda são reproduzidos modelos educacionais, que, comprovadamente, são ineficientes. Esta problemática da docência pode estar relacionada à necessidade de uma formação continuada em ambas as modalidades, podendo, da mesma forma, estar atrelada aos saberes construídos pelos docentes ao longo de sua prática, e que, talvez, sejam transpostos para outras modalidades educacionais que demandam outra especificidade no que tange às estratégias de ensino.

Para responder nossas questões, investigamos detalhadamente o processo de formação para a docência *online* em uma grande instituição de ensino, de maneira a identificar as mudanças ocorridas na mediação da aprendizagem realizada por esses docentes a partir de um curso de formação especialmente criado para a docência *online*.

O Curso de formação foi elaborado por docentes com ampla experiência na educação a distância na modalidade *online* e que fazem parte de Programas de Pós-Graduação de diferentes instituições inclusive da instituição que ofereceu o curso. Nele foram discutidos os aspectos epistemológicos, metodológicos e legais que fazem parte do contexto da educação a distância no Brasil e da educação *online*. Da mesma forma, foram abordados os saberes, competências e desafios da docência *online*, além dos processos de avaliação desta modalidade de ensino. O objetivo geral foi a formação de professores do curso de graduação da instituição para que pudessem atuar como docentes em ambientes *online* de aprendizagem. Os objetivos da aprendizagem focaram, além dos aspectos metodológicos, epistemológicos e legais, levarem o docente a compreender a importância das TIC, bem como seu potencial pedagógico, comunicacional e tecnológicos, como forma de possibilitar a mediação de novos processos de ensino e aprendizagem. Além disto, os docentes puderam vivenciar a prática como alunos como docentes no

ambiente virtual de aprendizagem da instituição, por meio de interfaces síncronas e assíncronas, planejando e arquitetando situações de aprendizagem no contexto *online*. A partir dessas experiências puderam ressignificar seu papel como docentes desta instituição a partir de uma docência, que por suas especificidades, necessita de uma formação específica.

Os conteúdos ministrados foram distribuídos da seguinte forma:

✚ Eixos de estudo:

- Contextualização da EAD e da Educação *Online*;
- Legislação da EAD;
- O significado de ser docente na cibercultura;
- Saberes docentes;
- Docência *online*: teorias da aprendizagem com ênfase na teoria interacionista;
- Interatividade na EAD e a construção da autonomia do aluno;
- As mídias e as interfaces na educação como forma de auxiliar o docente *online*;
- Uso das interfaces que compõem o AVA utilizado pela instituição.

✚ Carga horária do curso:

- 40h *online* (com 5 h semanais) e 10 h distribuídas em dois encontros presenciais;

✚ Duração do curso

- De 08 de setembro de 2008 a 14 de novembro de 2008;
- Os encontros presenciais ocorreram no dia 06 setembro e 12 de dezembro de 2008;

✚ Metodologia

- Situações de aprendizagem utilizando interfaces síncronas³⁵ e assíncronas³⁶;

³⁵ Interfaces síncronas são aquelas que permitem comunicação em tempo real, ou seja, os participantes estão presentes em um encontro num mesmo espaço de tempo. Como exemplo, podemos citar o *Chat* ou bate-papo, conferências telefônicas e vídeo-conferência (BRAGA *et al.*, 2007).

- Experiência do discente no AVA da instituição.

✚ Recursos didáticos utilizados

- Conteúdos e situações de aprendizagem que contemplaram a hipertextualidade e desenvolvimento da interatividade no AVA.

✚ Avaliação da aprendizagem

- Durante o processo, apresentando carácter formativo por intermédio do acompanhamento das atividades *online* e que foram avaliadas por indicadores de qualidade específicos para cada situação de aprendizagem apresentada.

✚ Equipe

- Uma coordenação geral composta por um docente com larga experiência na educação online;
- Quatro professores que auxiliaram na coordenação;
- Um professor que atuou na mentoria (responsável pela coordenação dos docentes formadores);
- Um professor conteudista (coordenador geral);
- Um profissional responsável pelo desenho didático;
- Um professor responsável pela coordenação de objetos de aprendizagem;
- Dez docentes com larga experiência na educação *online* para as dez turmas criadas para atender aos docentes da instituição.

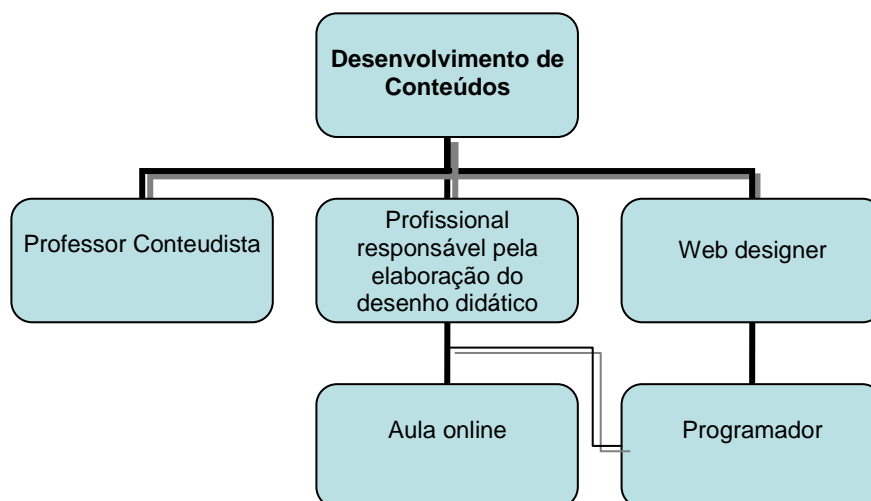
Após esta formação inicial, analisamos a formação em serviço destes docentes, que ocorre em um setor destinado à EAD, criado no segundo semestre de 2009. É neste setor que ocorre todo o processo de produção e operação de um curso/disciplina à distância e onde o docente *online* trabalha

³⁶ Nas interfaces assíncronas os participantes não têm a necessidade de estarem reunidos em um mesmo espaço de tempo para que a interação ocorra. Como exemplo, temos o fórum de discussão, o correio eletrônico e algumas teleconferências computadorizadas (BRAGA *et al.*, 2007).

diretamente com toda a equipe responsável pelo desenvolvimento de conteúdos e com a equipe operacional.

Para esclarecer a complexidade dos sujeitos envolvidos, apresentamos dois esquemas explicativos:

Figura 1 – Desenvolvimento de conteúdos³⁷

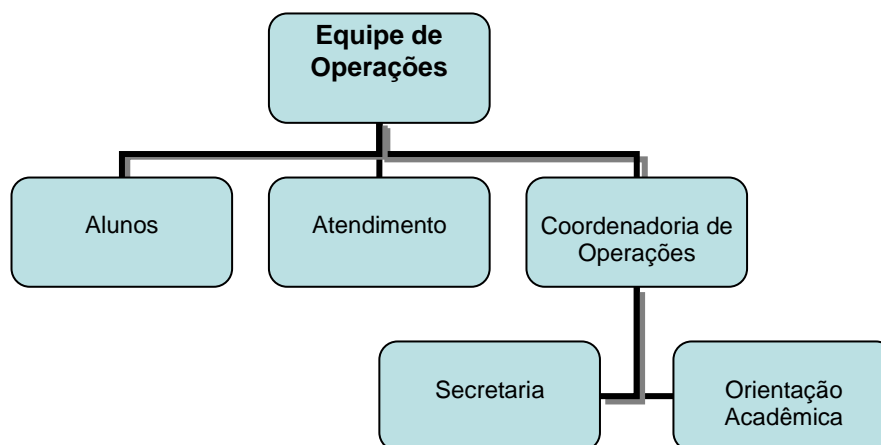


O desenvolvimento dos conteúdos, como esclarece a instituição, parte dos princípios da interatividade como forma de possibilitar uma maior participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

O professor conteudista produz o material didático, algumas questões avaliativas e o professor tutor/mediador, além da mediação dos conteúdos, elabora questões para o banco de dados.

³⁷ Elaborado a partir de informações colhidas no site na instituição.

Figura 2 – Equipe de operações³⁸



A equipe de operações é responsável pelas etapas que envolvem o atendimento ao aluno desde sua matrícula, orientação acadêmica até os assuntos inerentes ao servidor.

Conforme já abordado na metodologia, nossa pesquisa discute características únicas, pois se trata de uma docência na qual os professores atuam em um mesmo local juntamente com todos os responsáveis pelo processo, conforme mostramos nos fluxogramas acima. Cabe ressaltar que a docência *online* normalmente ocorre à distância, ou seja, o docente a realiza de sua casa ou no trabalho, porém, sem o contato direto com a equipe multidisciplinar. Esta característica pode contribuir positivamente para a docência, pois problemas, como por exemplo, acesso ao curso, conteúdos que não são encontrados, dificuldades no manuseio das interfaces, etc., podem ser resolvidos mais rapidamente.

Junto aos professores atua uma equipe de cinco pessoas responsáveis pela formação em serviço de mais de 200 docentes. Estes profissionais podem ser descritos da seguinte forma:

- a. dois atuam como coordenadores dos docentes, um na área operacional e outro a nível pedagógico. Porém, estas atribuições podem ser intercaladas, caso haja necessidade, o que quase sempre ocorre.

³⁸ Elaborado a partir de informações colhidas no site na instituição.

- b. um profissional responsável pelo banco de dados que contém as questões avaliativas;
- c. um professor validador, com larga experiência em Avaliação Institucional, responsável pela formação e qualificação das questões que compõem o banco de dados e desenvolvimento de oficinas destinadas à melhoria da docência.;
- d. um profissional com experiência em tecnologias educacionais, que já trabalhou na SEED/MEC e na coordenação do ProInfo³⁹, atuando junto aos professores no sentido de colher dados sobre a forma como eles atuam, ou seja, na própria mediação.

Estes dois últimos profissionais também atuam como docentes *online* na instituição pesquisada.

A partir dos dados encontrados, comparamos as concepções dos professores sobre a docência *online* antes e depois desta formação e apontamos sugestões para a melhoria da docência *online* a partir das falas dos docentes.

O capítulo a seguir trata da análise destes dados, dividindo-se em dois momentos:

- a. o primeiro momento trata das informações colhidas no curso de “Formação para Docentes *online*”, que fez parte do programa de formação de professores para a implementação do ensino *online*, no qual participamos colaborativamente, coletando dados das dez turmas criadas e que posteriormente foram utilizados nos relatórios enviados à instituição como forma de contribuir para a melhoria da docência *online* da mesma instituição.
- b. o segundo momento trata da análise dos dados colhidos na formação em serviço dos docentes que compõem o atual campus virtual desta instituição e onde ocorre a docência *online* de todos os cursos de graduação e pós-graduação, parcialmente ou totalmente a distância.

³⁹ Programa Nacional de Informática na Educação · MEC.

CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS DADOS: SABERES E FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FATORES DETERMINANTES PARA UMA DOCÊNCIA ONLINE DE QUALIDADE

4.1. CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA ONLINE.

Nossa coleta iniciou-se no primeiro encontro presencial, realizado antes do início do curso de formação, reunindo a equipe responsável pelo projeto, os dirigentes responsáveis pela educação a distância da instituição e os docentes cursistas (DC).

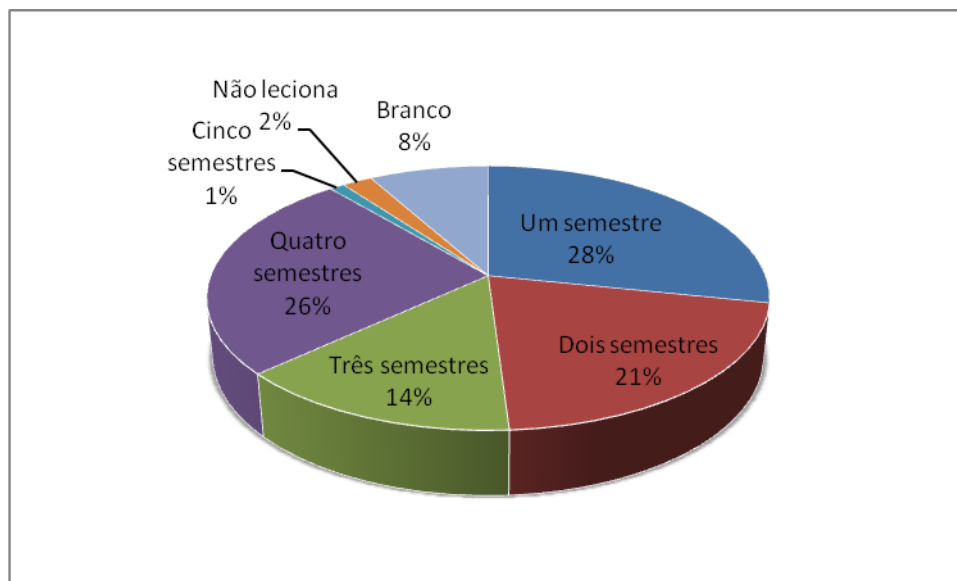
Neste encontro foram divulgados os objetivos e metas a serem atingidos e como se daria o desenvolvimento das aulas, além de serem apresentados os componentes da equipe com a qual eles estariam em contato a partir do início das aulas.

Como forma de se traçar o perfil dos docentes cursistas para um melhor planejamento das ações a serem desenvolvidas, distribuímos um questionário (Anexo 1) para os 294 docentes presentes no primeiro encontro presencial, com quatro perguntas abertas e três fechadas. Ao final do curso, analisamos as participações dos docentes, através de critérios elencados nas frequências de determinadas ocorrências e nos fóruns e *chats* ocorridos nas dez turmas, procurando identificar as mudanças ocorridas nas percepções destes docentes a partir de sua primeira formação para docência *online*. Estes resultados foram socializados no segundo encontro presencial, ocorrido em dezembro de 2008.

O perfil do docente cursista

- Análise das questões fechadas

Questão (1) - Quanto tempo lecionavam na modalidade *online*.

Gráfico 1 – Tempo que leciona *online*

Responderam a esta pergunta 67,74% dos docentes, dentre os 294 presentes. Percebemos que a grande maioria já estava lecionando *online* há pelo menos um semestre (28% dos respondentes) e que mais de 50% já lecionavam há dois anos, porém, não sabemos quantos destes possuíam alguma formação específica para esta modalidade. Partimos da pré-suposição, pelos dados colhidos na segunda fase desta pesquisa (e que serão discutidos posteriormente), que a grande maioria não possuía uma capacitação para o ensino *online*. Chamamos a atenção para este dado, pois revela que se o docente não possui o saberes necessários para a especificidade da modalidade *online*, muito provavelmente, fará a transposição dos saberes que adquiriu em sua formação profissional e experencial, alicerçados, segundo Tardiff e Gauthier (2001) em hábitos, rotinas e truques do ofício. Somado a isto, muitos destes docentes ainda utilizam em sua prática na sala de aula presencial, modelos que têm por base a transmissão de conteúdos fechados e controladores do saber (SANCHO, 2008), que fazem com que o docente tenha dificuldades de promover o ato comunicacional, tão importante no *online* (SILVA, 2006). Isto poderia justificar o fracasso da educação *online* em algumas instituições, que por não terem docentes com uma formação específica e mesmo a formação pedagógica, não atuam como mediadores da aprendizagem e não sabem como motivar seus alunos para o uso adequado das tecnologias da informação e comunicação, que possibilitam a valorização

do processo de aprendizagem coletivo. Neste sentido, o docente encontra dificuldades em interagir com seus alunos, pois não desenvolveu os saberes que o fazem relacionar-se com o coletivo, discutir com ele, partilhar os saberes do cotidiano e desta forma identificar neles os diferentes estilos de aprendizagem (TARDIF; GAUTHIER, 2001).

Ressaltamos, nas falas dos docentes (DC) retiradas da interface Anotações do AVA, na fase inicial do curso de formação, esta dificuldade:

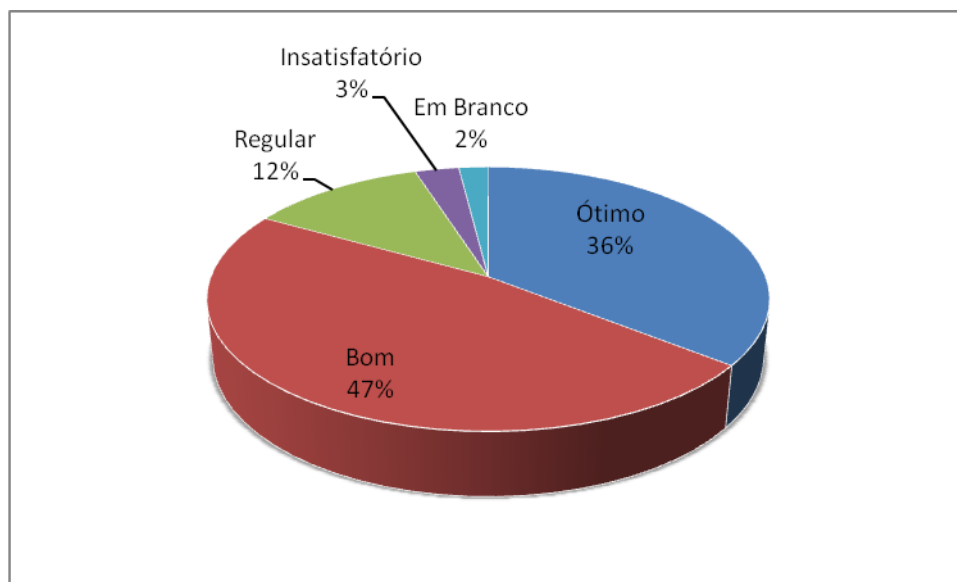
DC50 [...] acredito que independente da matéria específica que leciono sempre há algo a mais que o professor pode acrescentar na relação ensino-aprendizagem. Na modalidade presencial sempre procuro **estabelecer uma relação mais próximas com os alunos que demonstram interesse pelas aulas**. Não tenho conseguido alcançar este objetivo na modalidade online. Acho que eu devo continuar a aprender mais técnicas de motivação neste ambiente e, juntamente, gostaria de ver mudanças no sistema online de tal forma a criar certa obrigatoriedade para que os alunos participem nos fóruns. [...] (grifo nosso).

DC2 [...] pensar o ambiente de ensino-aprendizagem referenciando-o com as perspectivas do futuro exigem do professor-imigrante uma dedicação significativa e, um empenho 'quixotesco': conseguir adequar as ementas tradicionais e as fiscalizações conservadoras aos diversos perfis de alunos e as heterogeneidades que envolvem suas condições sociais interesses e expectativas. Há muito ainda o que se fazer!

O trecho que destacamos realça nestes docentes sua prática alicerçada nos moldes tradicionais, onde, inconscientemente, ou não, estabelecem suas relações sociais em sala com aqueles que estão motivados, não atentando para os outros alunos, que por alguma razão não o estão. Quando o docente diz que não tem conseguido alcançar este objetivo no *online*, ou seja, interagir com o grupo que lhe parece mais interessado, estaria transpondo o hábito de se relacionar apenas com os grupos que ele julga estarem mais interessados e deixaria de lado os que não estariam participando. No *online*, a docência se faz no sentido rizomático, ou seja, todos-todos. (LEMOS, 2007), portanto, cabe ao professor criar uma atmosfera amigável e convidativa que promova o desenvolvimento do senso de comunidade entre os participantes, conforme destacamos nas sugestões para o ensino *online* de qualidade, na seção 2.4 (NACOL, 2006).

Questão (2) Como o docente avalia o ambiente virtual de aprendizagem adotado pela instituição.

Gráfico 2 – Avaliação do AVA



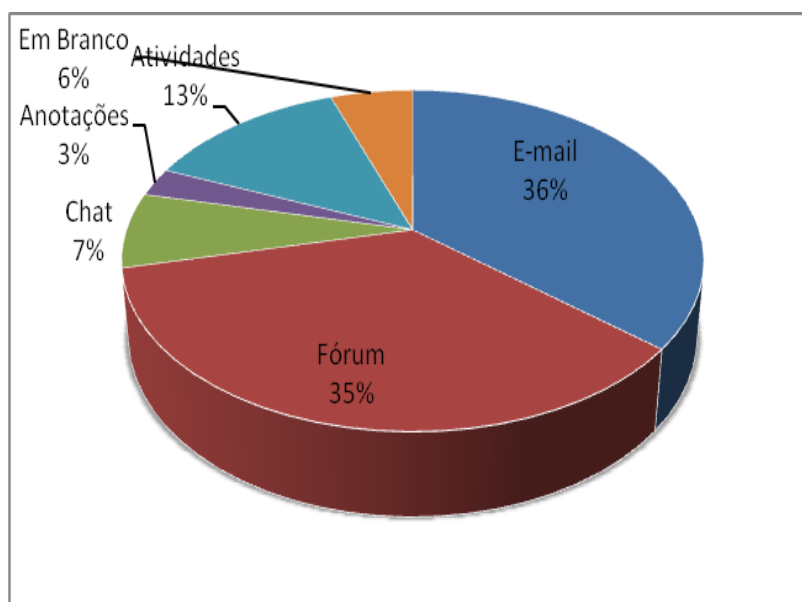
Responderam a este questionamento 68,70% dos docentes e a grande maioria o considerou de bom para ótimo, o que facilitaria muito o processo da docência, pois aponta que o docente se sentia confortável em sua sala de aula virtual. Isto talvez fosse um indício de que já tivessem uma formação específica com o conhecimento do contexto virtual, dos conteúdos, técnicas e metodologias a serem utilizadas em tais ambientes. Porém, ao compararmos com os resultados obtidos quando estes docentes se tornaram alunos no curso de formação, notamos que provavelmente muitos deles tiveram uma baixa participação (42%) e mesmo uma ausência considerável (19%) por problemas com o AVA, conforme detalhamos nas páginas 77-78. Talvez isto tenha ocorrido, devido à pouca familiaridade com o ambiente e com os problemas de instabilidade e usabilidade no AVA. Traçando um paralelo com o corpo discente desses professores, conforme veremos mais adiante, estas podem ser as causas da pouca participação, destacada por eles, ou seja, 32%. Neste sentido, ressaltamos na fala de um dos docentes (no curso de formação) a preocupação em ouvir o que o aluno tem a dizer:

DC57 [...] outro ponto fundamental é ouvir a voz do 'cliente', não que eu acredite que o aluno é cliente do professor, mas de qualquer forma, é fundamental ouvir o que o aluno tem a dizer. Esta capacitação para professores está nos dando uma oportunidade impar, de podermos estar do outro lado, entender dificuldades que nossos alunos têm. Falamos como se todos os alunos fossem nativos, mas sabemos que esta não é uma verdade absoluta. Temos muitos alunos que são tão imigrantes quanto nós, aí a dificuldade é ainda maior.

Em relação ao AVA chamamos a atenção para a importância da boa estruturação deste espaço onde ocorrem as interações significativas entre seres humanos e objetos técnicos que levarão à possibilidade de ocorrência da construção do conhecimento, conforme destacam Santos e Almeida (2006). Sem esta estruturação não há a possibilidade de acesso à informação disposta por meio da integração das mídias e com isto, não há a possibilidade de ocorrência da interatividade, essencial, para o ensino *online* (SILVA, 2006).

Questão (3) Quais as interfaces mais utilizadas.

Gráfico 3 – Interfaces mais usadas

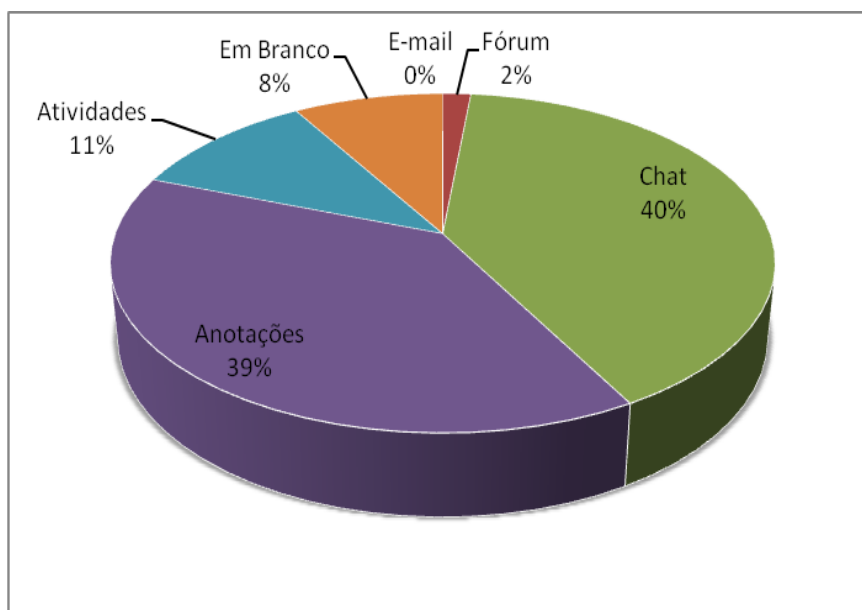


Responderam a esta pergunta 294 docentes. Destacamos o uso do *e-mail* como forma de comunicação com o aluno (36%), e o baixo número de docentes (apenas 35%) que utiliza o fórum, recurso de comunicação

assíncrona que auxilia no processo de cooperação e interação. É através do fórum que ocorrem as principais discussões dos temas abordados nos conteúdos e onde o aluno tem a oportunidade de se colocar como co-autor do processo educativo. Este espaço é de extrema importância para que ocorram as trocas de experiência que levarão ao ato reflexivo, à construção coletiva do conhecimento e onde o docente realiza sua função de mediador da aprendizagem. Talvez a ausência no fórum possa ser explicada porque naquele momento os docentes tinham dificuldade de saber interagir com os alunos, em lidar com o coletivo e atingir a todos os indivíduos que o compõem ou mesmo por não saberem usar a interface em toda sua potencialidade, desconhecendo as estratégias que levam o aluno à comunicação interativa, conforme destacam, Masetto, Gauthier, Silva e Tardif.

Questão (4) Quais as interfaces menos utilizadas.

Gráfico 4 – interfaces menos usadas



Responderam a este questionamento 63,23% dos docentes e nos chama a atenção o fato de que 40% destes não utiliza o *chat*, interface de comunicação síncrona, que dá ao docente a oportunidade de se comunicar com seus alunos em tempo real. Isto pode estar associado ao AVA ou ao fato de que para que se use este recurso é necessário que haja um agendamento

prévio, o que nem sempre é possível ocorrer devido à disponibilidade dos alunos. Somado a isto, podem ocorrer problemas de instabilidade do ambiente, bem como de conexão. O *Chat* deve acontecer com um tema pré-estabelecido e ser mediado pelo docente/mediador, para manter a organização e dar a todos a oportunidade de participar. Postagens não pertinentes ao tema também devem ser evitadas para que o foco no assunto abordado não seja desvirtuado. O horário estabelecido deve ser respeitado, pois dependendo do número de participantes do curso, várias sessões podem ser necessárias.

Como pudemos verificar no gráfico 4, o número de docentes que utilizam o Bloco de Anotações ainda é pequeno (39%) o que significa que, talvez ele não conheça a funcionalidade da interface.

A interface Anotações funciona como um diário de bordo, onde o aluno pode fazer comentários sobre seu percurso na sala de aula em determinada data, registrar suas opiniões sobre determinado conteúdo, ou mesmo expressar seu grau de satisfação/insatisfação. Pode também ser usada para algum lembrete a ser recuperado a qualquer momento que o aluno deseje. O acesso a esta interface pode ser público, ou seja, liberado a todos os usuários ou apenas acessado pelo aluno e o docente. Do ponto de vista da utilização pelo docente é uma interface que permite que ele conheça melhor seu aluno, suas limitações, seus anseios e objetivos. A partir deste conhecimento, o professor pode elaborar estratégias que lhe permitam atuar junto ao aluno de forma a motivá-lo e a sanar possíveis dúvidas de conteúdo, ou mesmo compreensões equivocadas. Colhemos nesta interface 61 falas dos docentes e muitas foram utilizadas como exemplo em nossa pesquisa para dialogarem com o referencial teórico.

Exemplificando o uso desta interface, enfatizamos a fala de um dos docentes, que nos fornece pistas para traçarmos o seu perfil:

DC19 [...] não sou uma nativa, certamente... Mas leio online, tenho livros digitais que jamais irei imprimir, ultimamente tenho consultado muitas informações na rede... Minha agenda é um palmtop. Acabei de baixar outro livro. Penso que sou uma imigrante muito bem adaptada... Quase uma nativa... Talvez uma 'naturalizada'??? Pensando em nossos alunos fico um pouco apreensiva, a tendência é imaginarmos jovens bem adaptados a vida cibernética... Na prática sabemos que não é bem assim, **temos diversos alunos que estão apresentando muitas dificuldades, uns pela informática propriamente dita, outros pelos velhos hábitos de uma vida escolar focada em modelos arcaicos de educação.**

DC 19 [...] penso que nosso maior desafio é mostrar a esses alunos que eles são imprescindíveis na construção de seu conhecimento... Parece absurdo, mas vejo que muitos deles não percebem ainda desta forma, eles insistem em nos ver como transmissores e acabam se colocando em segundo plano quando na prática todos estamos no mesmo barco...

Tenho relativa facilidade em lidar com recursos como notebooks, PCs, *ipods*, PDA, mas **confesso que sou chegada a um manual...** Não de primeira, mas assim que não conseguir atingir algum objetivo almejado... Na internet tenho facilidade para encontrar o que procuro e para me comunicar, costumo usar *MSN* e *Skype* como uma forma de economia de telefonemas, prefiro bate-papos online (videoconferência ou áudio-conferência) a ficar teclando (perde-se muito tempo digitando...). **Só me comunico com conhecidos, mal tenho tempo para meus amigos reais, imagine ficar cativando *webfriends*.**[...] (grifo nosso).

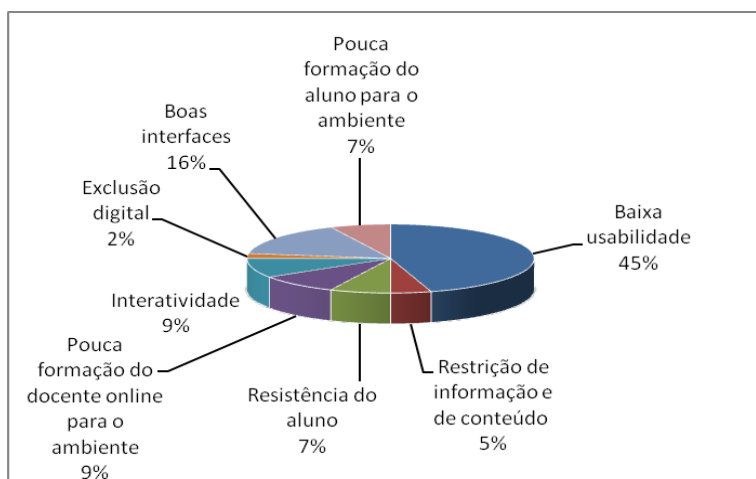
O relato nos mostra que esta docente, apesar de nos parecer ser uma imigrante digital, tem consciência das dificuldades dos alunos em se situarem na centralidade do processo educativo e, por isso, ainda se comportam como receptores de conteúdo. Evidencia, da mesma forma, ter habilidades para utilizar a tecnologia digital, o que pode ser de grande valia para seu trabalho como docente.

- Análise das questões abertas

De forma a analisar o conteúdo contido nas respostas às questões abertas, definimos algumas categorias significativas a partir da frequência em que ocorreram:

Questão (5) Avaliação do AVA por categorias.

Gráfico 5 - avaliação do Ava por categorias



Neste questionamento, curiosamente, apenas 14,96% dos docentes o responderam, o que nos leva a pressupor que algumas das categorias pudessem ser desconhecidas.

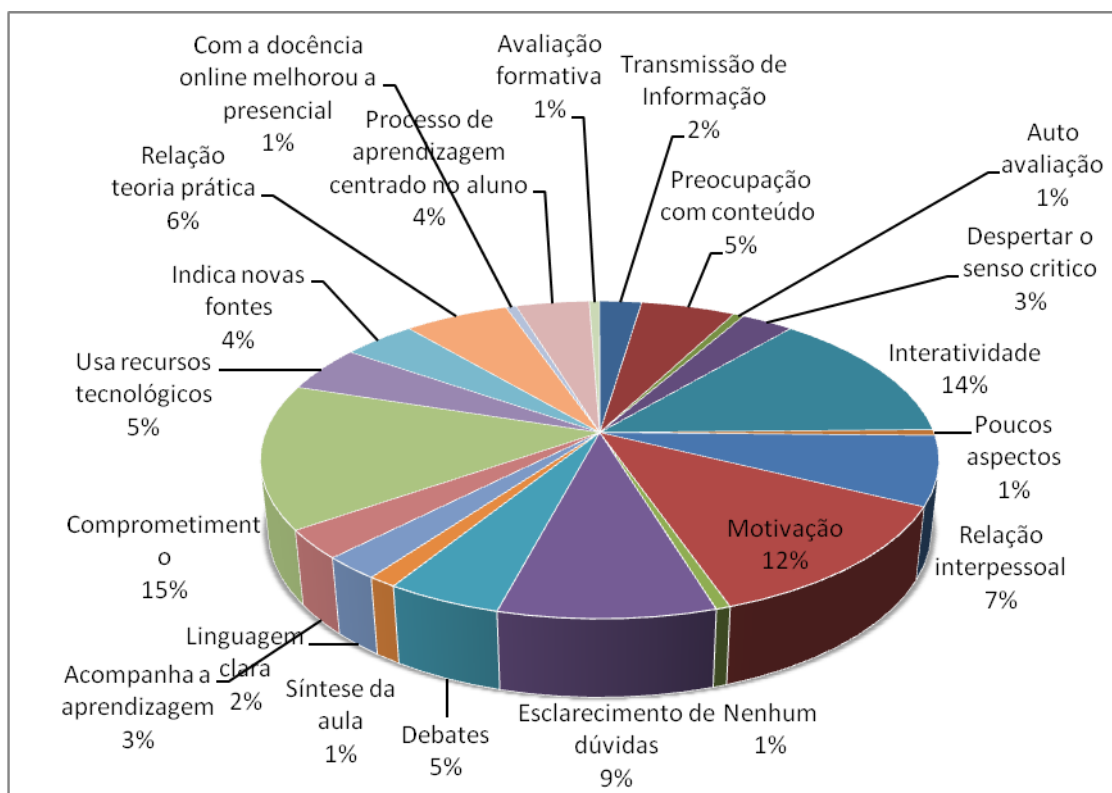
Percebemos, ao comparar com os dados obtidos no gráfico 2, algumas discrepâncias:

- 47% dos docentes consideram o AVA bom e 36% o consideram ótimo (num contexto de 202 respondentes). Porém, nesta questão, 78% dos docentes não deram sua opinião sobre o AVA quando questionados em relação às categorias.

Dos que responderam, conforme podemos ver no gráfico acima:

- 45% consideram que o ambiente possui uma baixa usabilidade. Esta, está diretamente ligada ao diálogo na interface e à capacidade do *software* em permitir que o usuário alcance suas metas de interação com o sistema. Significa possibilitar uma utilização eficiente e apresentar poucos erros.
- 16% apenas consideram que a interfaces são boas, ou seja, os canais interativos da internet que permitem a mediação interpessoal e compartilhamento, socialização e construção colaborativa mesmo na dispersão geográfica dos interlocutores, conforme destaca Lévy (1997) não são contemplados pelo ambiente, o que compromete sobremaneira o ensino *online*.
- Não nos surpreende, dentro do contexto dos nativos digitais, que apenas 7% dos alunos não tenham uma formação adequada para o uso do ambiente. Porém, em um universo de 70.000 alunos em disciplinas *online* este número ainda é bastante significativo. Da mesma forma, o baixo percentual de docentes sem uma formação adequada (9%), nos leva a crer que os respondentes (44) talvez sejam os que já têm alguma formação para o ensino *online*.

Questão (6) Quais aspectos da docência realizada em aulas presenciais estão presentes nas aulas *online*.

Gráfico 6 – Transposição da docência da modalidade presencial para a *online*

Responderam a esta pergunta 57,82% dos docentes. Destacamos algumas características essenciais na docência *online* e enfatizadas nas respostas dadas: comprometimento, interatividade, motivação, esclarecimento de dúvidas, relação interpessoal e debates. Estes resultados, mesmo representando maior percentual, ainda são insuficientes, para se garantir uma docência de qualidade. Atribuímos tais resultados, a uma docência que se faz, tanto no presencial como no *online*, ainda baseada na lógica unidirecional, conforme destaca Masetto (2003), onde o aluno é um mero receptor de informações e que pouco interage com o professor e com seus colegas.

A grande parte dos docentes nos parece utilizar uma pedagogia baseada no domínio de conteúdos, que não promove o debate, não dá o *feedback* (apenas 9% se preocupa em esclarecer dúvidas) e, talvez, não desperte no aluno o senso crítico, tão importante para o ato reflexivo que leva ao desenvolvimento da cidadania.

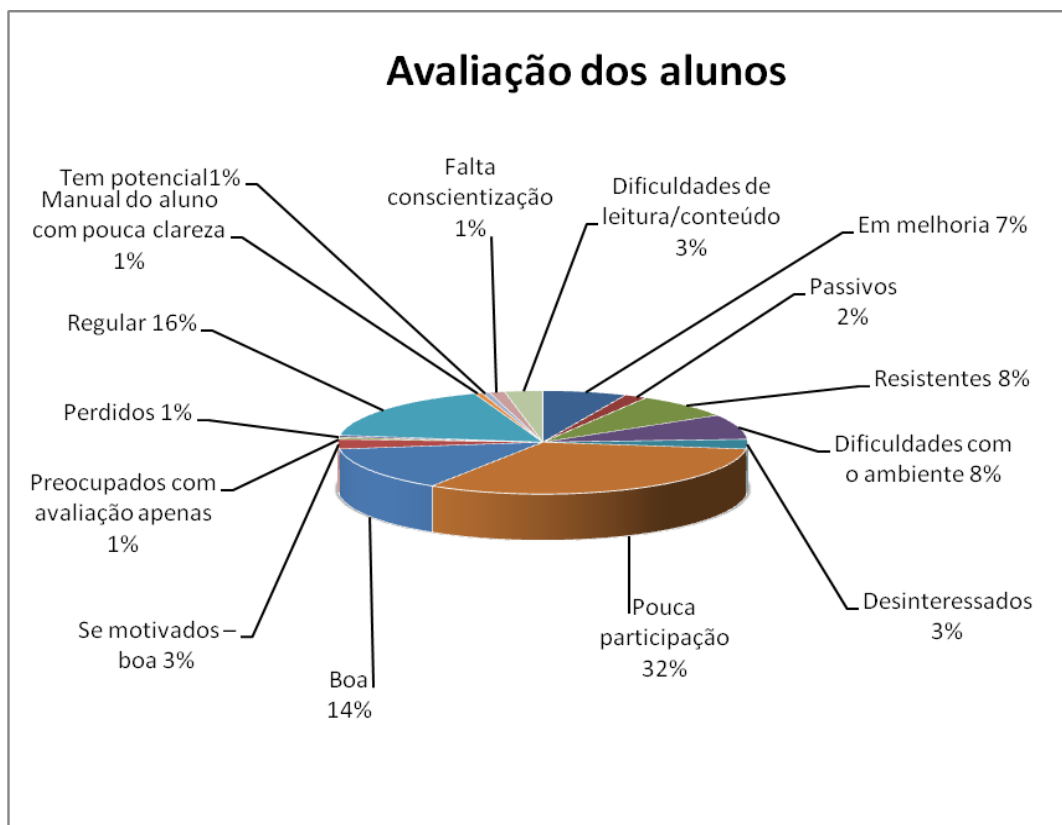
Outro dado importante é a pouca atenção dada ao processo de aprendizagem centrado no aluno (4%), o que denota, mais uma vez, a centralidade no docente. Conforme vimos no segundo eixo desta pesquisa, o

docente no contexto da cibercultura, passa da centralidade em si mesmo, ou seja, voltada para a transmissão de informações e experiência, para um processo que busca o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos, possibilitando que ele desenvolva a capacidade de construir seu próprio conhecimento, por meio do estudo cooperativo entre professores e alunos. A centralidade, em qualquer modalidade de ensino, deve estar focada em todos os que participam do processo e não no professor ou no aluno.

Igualmente relevante é o pouco uso das tecnologias, apenas 5% fazem a transposição do presencial para o *online*. Este resultado pode estar relacionado ao fato de que estes docentes pertencem a uma geração que não faz uso das tecnologias digitais, ou que o fazem de forma precária ou mesmo que não saibam como usá-las. Neste sentido, é importante que se introduza as tecnologias de informação e comunicação (informática e telemática) como formas de estudo e aprendizagem e não apenas como meio de se modernizar a transmissão de informações, conforme ressaltamos na fala de Masetto no capítulo destinado à formação do docente.

Questão (7) Como o docente avalia a situação dos alunos.

Gráfico 7 – como o docente avalia o aluno virtual



Achamos importante ao traçar o perfil do docente, saber o que ele pensa sobre a atuação de seus alunos nas disciplinas *online*. Conforme podemos ver nos índices obtidos, a participação dos alunos (32%) ainda pode ser considerada baixa, podendo significar desde a insatisfação com a docência realizada, até a não compreensão dos conteúdos disponibilizados ou mesmo por não darem a devida importância ao processo como um todo.

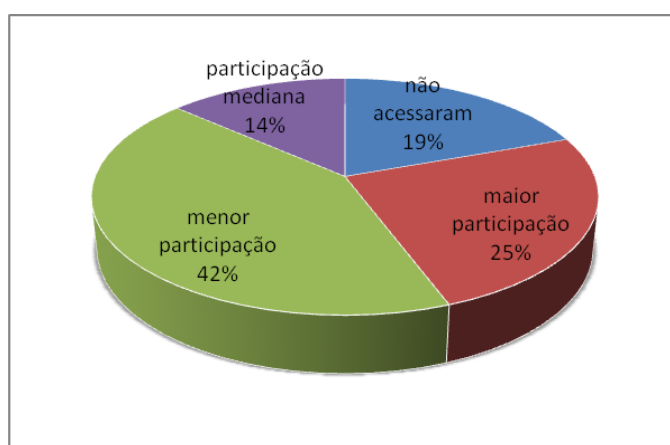
Em recente pesquisa com alunos de um curso de graduação na mesma universidade, Batista Junior (2009), constata que 40,4% desses alunos consideram ruim a interação com o professor, classificando-a como um ponto negativo para a qualidade do ensino *online* e apenas 2% a consideram muito boa. Podemos afirmar que a falta de interação e, por conseguinte, da interatividade, leva à desmotivação e justificaria a pouca participação dos alunos constatada em nossa pesquisa na visão do professor. Isto pode estar relacionado, conforme dispusemos em nosso referencial teórico, à falta de saberes e formação específica para o ensino *online*. Outro dado importante obtido na pesquisa deste autor se refere ao fato de que os alunos entrevistados não gostam da interação acadêmica e que só o fazem para tirar dúvidas pontuais, se sentem desconfortáveis para fazer um comentário sobre uma postagem de um colega. Neste sentido, existe um sentimento de frustração que o movimento assíncrono acarreta, ou seja, a demora que quase sempre ocorre, no *feedback* a ser dado pelo professor e pelo colega, que por muitas vezes, nem acontece. Isto implica em um sentimento de solidão virtual que leva à desmotivação e conseqüentemente à ausência no ambiente. Porém, tudo isto poderia ser minimizado se houvesse uma maior compreensão de todos os interagentes do que significa ser aluno e docente nesta modalidade.

✚ Análise dos dados obtidos a partir do Curso de Formação para Docentes *Online*.

No curso de Formação de Professores para Docência *Online* foram matriculados aproximadamente 334 docentes de diferentes áreas da instituição e alocados em dez turmas que variavam entre 33 e 34 alunos cada, número que consideramos razoável para que haja uma docência de qualidade.

A partir dos fóruns, *chats*, postagens no bloco de anotações coletamos informações que nos permitiram criar alguns critérios de acordo com a frequência do docente no curso. Apresentamos a seguir o resultado geral do curso e o resultado por turma. Eles são importantes porque nos revelam o comprometimento do professor com a formação continuada proporcionada pela instituição, e que lhes possibilitaria compensar a falta das competências e habilidades necessárias para o exercício da docência *online*, conforme pudemos supor em nossa análise anterior.

Gráfico 8 – resultado geral do curso



Os critérios adotados foram definidos de acordo com a frequência com que os docentes participaram desde a entrada no ambiente até a participação qualitativa nos fóruns temáticos, *chats*, uso do bloco de anotações, e comunicação via *e-mail* :

- não acessaram: refere-se ao aluno que nunca acessou o curso ou que fez o login, acessou o curso mas não participou ou não retornou;
- menor participação: corresponde àqueles docentes que tiveram um aproveitamento geral no curso e que variou de 21% a 49%;
- participação mediana: corresponde ao a um aproveitamento geral no curso que variou de 50% a 69%;
- maior participação: docentes cujo aproveitamento foi acima de 70%.

Os resultados mostrados no gráfico acima nos revelam alguns dados significativos:

(a) o percentual de docentes que não acessaram o curso foi de 19%, ou seja, em torno de 63. Consideramos este número bastante elevado, tendo em vista

que a instituição ofereceu o curso gratuitamente e à distância, com apenas dois encontros presenciais. Atribuímos tal falta a algumas hipóteses: falta de tempo para a realização do curso; falta de interesse em fazer a formação continuada, por acharem que já possuem tal qualificação; ou por não acreditarem na formação continuada na modalidade a distância. Em relação à primeira hipótese ressaltamos a seguinte fala de um dos docentes, retirada da interface Anotações:

DC1 [...] é claro que para que um curso seja bom, também é preciso que o corpo discente seja interessado e participe do processo de construção do conhecimento. No entanto, nas “conversas de corredores”, tenho constatado que nós, agora alunos, não estamos conseguindo acompanhar as atividades propostas, pois, como professores, temos muitas obrigações urgentes a serem cumpridas também. Escuto muitos, como eu, a se lamentar de não poderem fazer o curso com mais calma, com leituras mais atentas, maiores participações nos fóruns e nos chats e de não conseguirem cumprir os prazos de postagem em fóruns, por exemplo [...].

Da mesma forma, o docente a seguir justifica sua pouca participação, nos fóruns e *chats*, enfatizando o cumprimento de suas obrigações enquanto discente.

DC51 [...] chego em casa todos os dias após às 23h00, em face das minhas atividades profissionais na nossa instituição e na empresa, em função disto não consegui participar dos *chats* e dos fóruns. Além disto, em muitos finais de semana estava ministrando palestras em outros estados do país. No entanto, desempenhei as minhas obrigações de discente [...].

Chamamos a atenção nesta fala, que o cursista, de certa forma, entende que compensa sua falta nos *chats* e fóruns, realizando as atividades propostas, porém, se priva de uma das principais características de cursos na modalidade *online*, que é a oportunidade de dialogar e trocar com seus colegas e professor, de criar e co-criar. Cabe lembrar que na modalidade interativa, espera-se que haja trocas entre o emissor e o receptor e que este, ao se apropriar dos conteúdos possa, juntamente com os outros interagentes, transformá-lo, e desta forma, transformar a si mesmo, por meio do aprendizado colaborativo (MASETTO, 2003).

(b) o percentual de docentes cuja atuação foi considerada pequena, é de 42%, ou seja, em torno de 140. Isto significa que somados ao resultado anterior, aproximadamente 203 docentes não participaram como esperado. Lembramos

que o total de inscritos foi de 334, o que nos levou a verificarmos as razões pelas quais tal fato ocorreu. Neste sentido, perguntamos aos dez docentes formadores das turmas se eles tentaram fazer o resgate desses alunos e como o fizeram. Obtivemos as seguintes respostas:

- contato com a coordenação responsável da instituição, no sentido lembrar a importância do curso;
- envio de *e-mail* via ambiente da sala de aula virtual;
- envio de *e-mail* para o endereço eletrônico particular;
- chamada no fórum todos - todos.

Ao final do curso constatamos que muitos dos docentes tiveram as seguintes limitações:

Quadro 10 – Limitações e dificuldades

Limitações encontradas	pelos docentes cursistas
<ul style="list-style-type: none"> • Obrigatoriedade de realizar o curso sem terem sido consultados sobre disponibilidade e período mais adequado para tal; • Dificuldades de acesso; não retorno do suporte do AVA da instituição para casos de alunos que não receberam o <i>login</i> e a senha de acesso ao curso; • Dificuldades com os chats: não sabiam utilizar a interface; o AVA não permitia a entrada ou não garantia a permanência dos alunos nos <i>chats</i>; • Dificuldades com os <i>e-mails</i>; download de vídeos por problemas de conexão; encontrar o material na biblioteca; links não disponíveis; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em realizar todas as atividades; alguns docentes cursistas consideraram as aulas <i>online</i> densas e extensas pelo pouco tempo que tinham disponível; • Limitações do AVA, que em muitos momentos estava fora do ar para alguns deles; • Impossibilidade de assistir aos vídeos no campus da universidade (que não libera o acesso); • Dificuldades em visualizar as anotações dos colegas, o que vai limitar a interatividade; • Manutenção do ambiente feita no final de semana, impossibilitando a participação em dias que, a princípio, o docente estaria livre de sua prática semanal.

Notamos que muitas das dificuldades encontradas dizem respeito ao próprio AVA e que podem explicar a desmotivação dos alunos para participarem mais ativamente. Somado a isto, percebemos a pouca afinidade do docente cursista ao utilizar interfaces como o *chat* e a biblioteca, o que deveria, por um lado, motivá-los ainda mais a continuar, pois os levaria a sanar estas dificuldades, e por outro, os faria utilizá-las em suas próprias aulas. Esta constatação nos leva a crer que eles podem ser imigrantes digitais, o que também explicaria suas dificuldades e, da mesma forma, a falta de uso das interfaces. Cabe ressaltar que o *chat* é um momento em que o aluno tem a oportunidade de dialogar em tempo real com seus colegas e professor, e que a biblioteca é de extrema importância para a aquisição de parte do material do curso e do material produzido pelo próprio aluno.

Realçamos na fala dos docentes a importância de se aprender fazendo e do uso correto das tecnologias na produção de conteúdos que estimulem os alunos a participarem:

DC2 [...] este semestre está comportando minha primeira experiência como professor em disciplina on-line. Curiosamente, estou simultaneamente vivenciando o papel de aprendiz on-line, também. Por isso, usando da minha própria experiência [...] ainda imagino que estejamos apenas começando a busca para o enquadramento nas definições desafiadoras propostas [...]. O caminho e a experiência do aprender fazendo, ainda permitirá muito aprendizado e melhoria [...].

D15 [...] temos, devemos nos preparar da melhor forma possível, para começar, é imprescindível que tenhamos domínio razoável dos recursos tecnológicos que serão utilizados no curso (e-mail, chat, fórum, etc), também devemos ter em mente que não somos obrigados a conhecer a tecnologia mais do que nossos alunos, uma vez que estamos trabalhando com disciplinas que usam a EAD, o que continua sendo de extrema importância dominarmos o conteúdo de nossas disciplinas, algo que já era necessário no formato educacional anterior. Dentro deste contexto devemos preparar aulas e atividades que tratem dos conteúdos destas disciplinas, com a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis, recursos estes que já fazem parte da vida de nossos alunos. Acredito ainda que, de certa forma o que a primeira vista nos amedronta é que o conhecimento tecnológico dos alunos, pode e deve ser usado em nosso benefício, pois desenvolver atividades que usem estes recursos se torna algo bastante natural para esta nova geração de “nativos”[...].

Os gráficos a seguir refletem os resultados por turma:

Gráfico 9 – turma 1

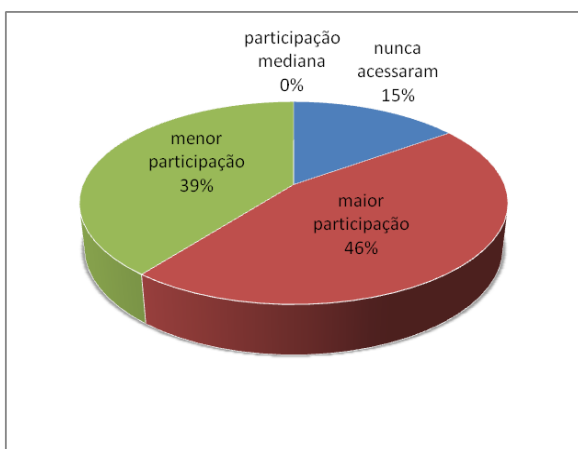


Gráfico 10 – turma 2

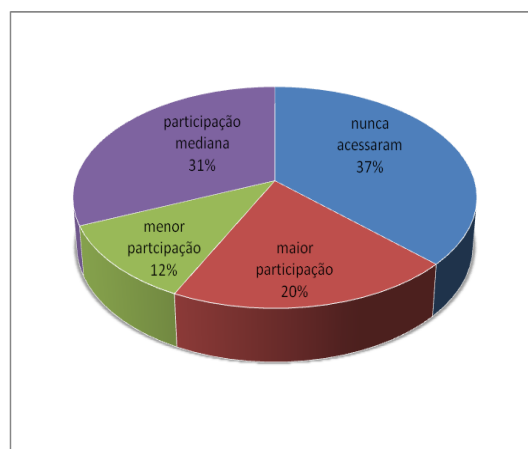


Gráfico 11 – turma 3

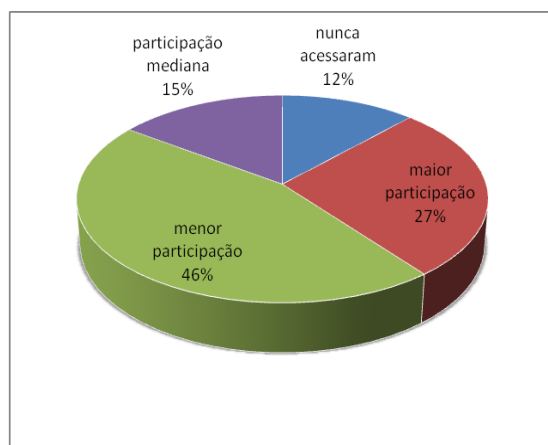


Gráfico 12 – turma 4

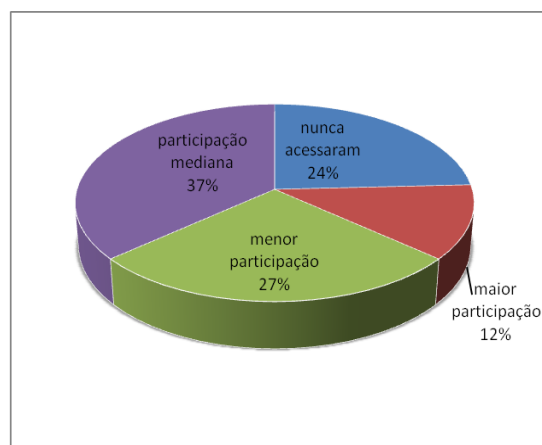


Gráfico 13 – turma 5

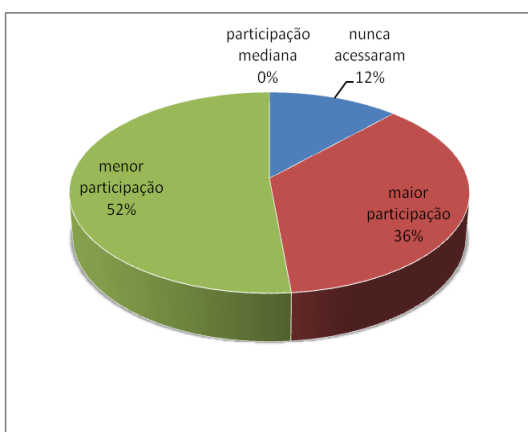


Gráfico 14 – turma 6

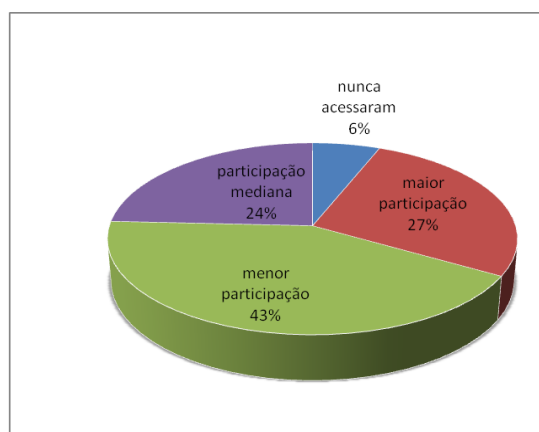


Gráfico 15 – turma 7

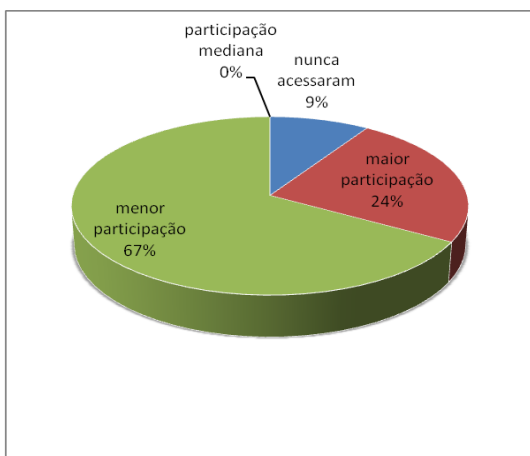


Gráfico 16 – turma 8

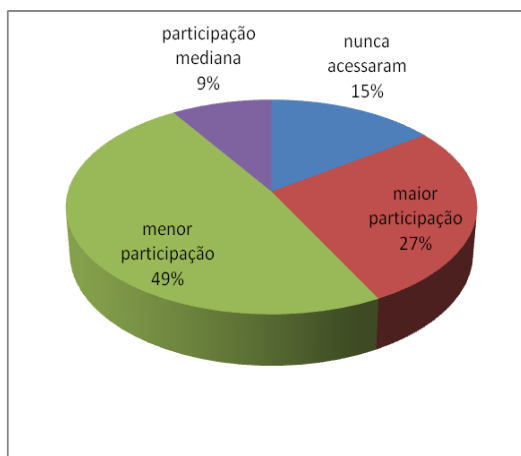


Gráfico 17 – turma 9

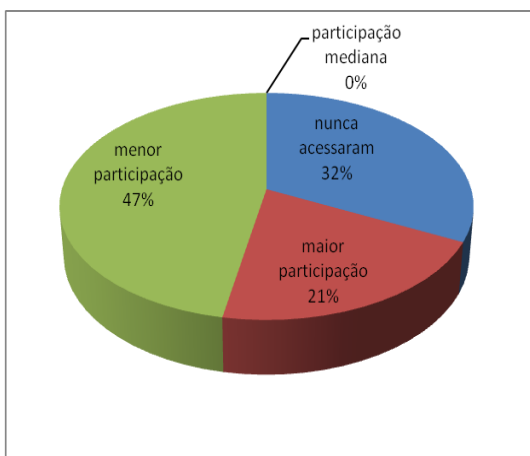
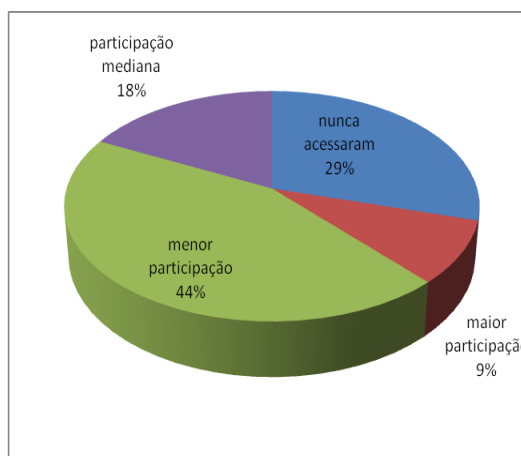


Gráfico 18 – turma 10



Não faremos uma análise por turma, pois além de extensa, teríamos que incluir a própria docência do professores formadores, o que não reflete nossa proposta.

Após a finalização do curso *online* ocorreu o segundo encontro presencial, em meados de dezembro, onde foram apresentados pelos docentes formadores, os primeiros resultados obtidos. A partir desses dados trouxemos para nossa pesquisa os aspectos considerados positivos e negativos a partir das falas dos docentes cursistas:

✚ Aspectos positivos:

As aulas foram consideradas criativas e produtivas, possibilitando aos docentes, através dos fóruns e *chats* vivenciar a interatividade. O uso de mídias em seus vários formatos facilitou o entendimento dos conteúdos apresentados e proporcionou uma dinâmica ao curso. Muitos cursistas foram incluídos digitalmente, o que certamente os auxiliará a compreender melhor as dificuldades de seus alunos, muitos ainda, excluídos digitalmente. O material disponibilizado proporcionou a leitura de autores sobre a EAD e sobre a docência, possibilitando o confronto entre teoria e prática e à reflexão de conceitos, que muitas vezes foram apropriados de forma simplista. O conteúdo apresentado serviu de inspiração para a melhora da docência destes cursistas, pois os levou ao desejo de explorar melhor os benefícios e possibilidades da educação *online*. A partir desta constatação, os docentes se viram compelidos a pesquisar mais sobre o assunto e a rever o seu próprio conteúdo, pois perceberam que poderiam fazer um uso mais interativo dos hipertextos. Neste sentido, destacamos algumas falas dos docentes:

DC5 [...] posso dizer com orgulho que, depois de que me tornei uma professora on-line, aprendi a digitalizar e editar imagens, para construir aulas bem mais convidativas. [...] a multiplicidade dos saberes e como isso propõe uma nova relação professor-aluno, escola-aluno. Essa, sim, é uma grande vantagem da internet: possibilitar que novos falares, realidades e perspectivas sejam acessados por muitos. Ao fim da leitura do material existente na unidade 1, compreendi a importância das diferenças básicas do aprendizado online, assim como as mudanças que ele pode trazer ao nosso cotidiano. Acredito que algumas disciplinas são simples transposição do material que tínhamos através da metodologia presencial. Isto deve ser evitado, pois desta forma não teremos a atenção do aluno neste novo tipo de aula [...].

DC8 [...] a cada leitura desta capacitação tenho a convicção que somos nós, os professores online, os responsáveis pela valorização do ensino, principalmente da importância do ensino à distância [...].

DC9 [...] embora já estejamos vendo uma crescente inserção dos alunos ao universo digital, ainda temos muitos excluídos, por motivos financeiros, o que nos impõe um modelo intermediário de educação. Mesmo os nativos digitais, muitas vezes sabem utilizar com proficiência estes recursos para a diversão embora não os utilizem para o aprendizado formal. Cabe a nós professores mudarmos do papel de transmissores do conhecimento para o de mediadores, de instigadores, da busca pelo aluno pelo seu processo próprio de conhecimento. Ensinar “aprender a aprender” é de fato um papel mais condizente a quem pretende ser um Educador [...].

Em relação ao uso das interfaces do AVA, os docentes ressaltaram as trocas realizadas, os relatos de experiências, bem como as discussões ocorridas nos diversos fóruns temáticos, demonstrando que a interatividade é possível quando ocorre o diálogo participativo e colaborativo, além de exemplificar o processo de autoria e co-autoria. Os fóruns sociais serviram como modelo para muitos docentes, que passaram a utilizá-los em suas aulas. Os *chats* foram, pela primeira vez, experimentados por muitos e serviram para esclarecer pontos de dúvida e elaboração de provocações, levando-os à reflexão entre teoria e prática, tomada de decisões e a um sentimento de pertencimento, pois criaram vínculos de afetividade, além de possibilitar a vivência da multidirecionalidade em tempo real.

Destacamos nas falas dos cursistas estas constatações, principalmente no que tange à interatividade:

DC24 [...] creio que uma parte dos professores que estão participando desse curso começou com a prática do ensino online para agora, estar obtendo conhecimentos teóricos e outras informações de interesse que os ajudarão a ser melhores educadores. Dos cursos que ministro observei que a participação dos alunos tem sido burocrática e nem sempre participativa. Se comparar o que tive de aprendizado nesta primeira aula também pude verificar que talvez os cursos que ministramos no futuro devam sofrer alguma modificação para adequá-lo a provocar uma participação e interação maior entre alunos/tutor. Com relação a essa primeira aula verifiquei a importância do trabalho conjunto professor-aluno e aluno-aluno, bem como a potencialidade de recursos disponíveis para o enriquecimento do conhecimento. A interatividade é o ponto principal do ensino online. O conhecimento tem de ser compartilhado. Destaco também nesse curso o que deve ser por nós imitado é a presença constante do professor/ tutor junto aos alunos motivando e acompanhando o desenrolar do curso[...].

DC36 [...] os livros tradicionais impedem a partilha do conhecimento, que fica restrito ao autor e suas palavras e o leitor e sua imaginação. O ambiente on-line permite compartilhar com inúmeras pessoas, num processo de co-criação. É maravilhoso! Entretanto, os 'velhos conhecimentos' não são substituídos, mas repensados para melhor atender às necessidades do mundo contemporâneo, sob pena de esvaziar este novo mundo virtual, e, ao invés de libertar, torná-lo opressor![...]

DC44 [...] desde que comecei este curso, estava com o pensamento limitado à educação universitária, e não me dei conta de que a interatividade é muito importante em todos os níveis da educação, mesmo que presencial. Os nativos digitais, da educação fundamental, são o público alvo da interatividade. Realmente, se as escolas não adotarem este sistema a médio prazo, teremos uma educação baseada nos moldes antigos e com um desinteresse muito grande dos Alunos. Agora, quanto ao fato de que imigrantes digitais não podem educar nativos digitais, não concordo, pois por mais que haja o 'sotaque', há uma coisa maior, que é a experiência e a maturidade que pode ser transmitida pelo imigrante digital. E aí cabe ao Professor, buscar estar sempre atualizado na parte tecnológica [...].

Em termos das mudanças que começaram a ocorrer nestes docentes, ressaltaram a importância da transposição do conhecimento construído colaborativamente para as disciplinas que ministram presencialmente e no *online*, reconhecendo que a formação continuada é importante e que devem haver investimentos para que ela ocorra mais frequentemente. Houve um estreitamento de laços entre os formadores e os próprios cursistas, que muitas vezes se viam presencialmente, mas não tinham a oportunidade de partilhar experiências. A partir do curso continuaram a se comunicar por meio de *blogs*, grupos de discussão *e-mails*, e outros recursos de comunicação via internet.

✚ Aspectos limitadores

Para alguns cursistas houve um excesso de leituras propostas nas primeiras aulas, o que somadas aos afazeres docentes, veio a prejudicar a participação no curso, pois muitos não conseguiram acessar, explorar e refletir sobre as leituras complementares propostas nos *links*. Somado a isto, sentiram a necessidade de tratar de questões de ordem prática e técnicas, como o uso de *chats*, central de mensagens, fóruns, dentre outros. Ressaltamos aqui que quase todos são docentes *online* desta instituição há pelo menos dois semestres e que o passo a passo para o uso correto das interfaces do ambiente deve ser dado antes do início da docência, pois o aluno *online* poderá ter as mesmas dificuldades. Neste contexto, quando não há uma capacitação prévia do aluno para o ambiente *online*, ele deve ser auxiliado pelo próprio docente em suas dificuldades. Neste sentido, destacamos a seguinte fala:

DC52 [...] minha percepção é de que o aluno começa a se sentir seguro e confiante com as ferramentas do EAD quando está familiarizado e sabe utilizar o ambiente virtual de aprendizagem em toda sua extensão. Sem a familiarização, o ambiente tecnológico acaba se tornando um malefício e atrapalha o processo de ensino-aprendizagem. ' Me parece que o aluno fica cativo no ambiente online quando domina bem seu manuseio e consegue compreender o conteúdo da disciplina com mais facilidade do que no ensino presencial. Quando o aluno encontra mais dificuldades de compreensão, rejeita o ensino a distância e descarrega seu inconformismo censurando o ambiente virtual não admitindo este meio de ensino-aprendizagem [...].

O acesso ao curso foi prejudicado pela instabilidade e baixa usabilidade do AVA, o que levou à desmotivação e não participação de muitos desses docentes. Somado a isto, o ambiente possui muitas limitações, como por exemplo, a limitação no número de caracteres no bloco de anotações, envio de arquivos anexos às mensagens, e a impossibilidade de imprimir textos contidos nas telas sequenciais.

Em relação aos *chats*, declararam ter uma grande dificuldade em conciliar seus horários com o agendamento feito, além do fato de que o próprio ambiente possui deficiências para informar ao aluno sobre este agendamento. Da mesma forma, os compromissos acadêmicos e profissionais, associados à falta de experiência na modalidade *online*, impediram uma maior participação no curso de forma geral. Nos fóruns houve uma limitação quanto à formatação das mensagens devido a uma limitação do próprio ambiente. Somado a isto, houve uma dificuldade de localização no material contido na biblioteca, bem como problemas para a visualização das anotações feitas pelos colegas.

Alguns problemas de ordem operacional contribuíram para que o curso não se desenvolvesse da forma planejada, ou seja:

- a matrícula dos alunos no curso foi feita compulsoriamente, e muitos dos docentes não foram informados sobre sua existência;
- alguns *links* não estavam disponíveis quando do início das aulas;
- muitos fóruns foram disponibilizados depois da data de abertura divulgada no cronograma;
- demora na correção das telas as serem disponibilizadas para o aluno, quando da constatação de erros;
- dificuldades no uso de algumas interfaces do AVA, como o *Blog* e *Comunidades*;

- alunos sendo matriculados ao final do curso.

Observamos aqui a importância da afinidade e sintonia de trabalho entre toda equipe multidisciplinar, sem a qual, teremos cursos de pouca qualidade.

4.2. DOCÊNCIA *ONLINE* NO CAMPUS DA EAD

Esta fase de nossa pesquisa teve início no segundo semestre de 2009, quando efetivamente se iniciou a docência *online* no campus virtual da instituição em questão, ou seja, seis meses após a formação continuada possibilitada aos docentes. Esta docência difere das comumente realizadas em outras instituições por ser realizada em um campus que congrega todos os docentes, conteudistas ou não, direção, coordenação, *designers* instrucionais, suporte, ou seja, todos que fazem parte do planejamento, implementação e divulgação dos cursos e disciplinas a distância oferecidos pela instituição e que foram detalhados no capítulo 3. Nesta etapa, colhemos informações dos docentes e dos coordenadores que atuam de diversas formas, no sentido de dar uma formação em serviço a estes professores. A coleta destas informações foi feita de forma manuscrita e com entrevistas gravadas. Com o objetivo de esclarecer alguns pontos que não ficaram claros enviamos alguns *e-mails* (Anexos 2 e 3). Ao final da observação participativa, elaboramos um questionário (Anexo 4) com 7 perguntas fechadas e 10 perguntas abertas, que foi entregue aos docentes em uma reunião realizada em janeiro de 2010 com o objetivo de colher mais informações dos docentes, uma vez que não conseguimos entrevistar um número que considerávamos adequado no campus virtual, pois além de interrompermos o trabalho da docência, o barulho (muitas vezes eram mais de 20 docentes em uma mesma sala) nos impedia de fazer a gravação de forma satisfatória. Cabe ressaltar que nesta reunião, estavam presentes cerca de 100 docentes, porém, somente 24% retornaram os questionários preenchidos, o que consideramos compreensível, uma vez que a reunião foi de longa duração e muitos, por estarem cansados, preferiram responder em suas casas e retorná-los no campus virtual, o que, até onde apuramos, não aconteceu. Entretanto, consideramos as contribuições dos docentes que efetivamente participaram bastante satisfatórias, suficientes para atender às nossas expectativas e responder às nossas inquietações. Outro

ponto a ser observado é que muitos desses docentes não participaram do curso de formação e, nem mesmo eram docentes na modalidade *online*. Portanto, sua formação para esta docência está acontecendo em serviço, no campus virtual.

Nossa análise se inicia com as entrevistas realizadas no campus virtual com a equipe responsável pela formação em serviço, composta por cinco profissionais e também detalhada no capítulo 3. Destes, entrevistamos os dois coordenadores, o professor validador das questões que compõem o banco de dados usadas nas avaliações e um profissional que atua junto aos docentes colhendo dados sobre a docência realizada. Estes dois últimos também atuam como docentes *online*.

🚩 Entrevista com a coordenação do campus virtual.

O objetivo destas entrevistas foi conhecer melhor como se dá o processo da formação em serviço. Entrevistamos os dois coordenadores, porém, devido à semelhança dos dados colhidos, usamos apenas um dos depoimentos e que detalhamos a seguir. Para identificar este informante usamos a nomenclatura CCV (coordenação do campus virtual). Esta entrevista se deu no próprio campus, com toda a equipe à nossa volta. O movimento de vai e vem é muito grande e percebemos que os docentes sempre recorrem a CCV para esclarecimento de dúvidas, que ocorrem com certa frequência. Este, quase sempre as responde no momento em que é consultado, mas quando isto não é possível, imediatamente encaminha para o setor responsável, situado no mesmo ambiente. Percebemos que estas ações favorecem muito a docência, pois minimiza o tempo de *feedback* a ser dado aos alunos, bem como agiliza a solução de problemas com o AVA e com o manuseio das interfaces.

CCV esclarece que hoje na concepção de EAD da instituição existem algumas frentes de atuação a serem diferenciadas:

(1) a primeira delas diz respeito à formação dos docentes que chegam ao campus, muitos deles sem qualquer noção sobre o ensino *online*. Esta formação deve estar alicerçada na troca de experiências entre os docentes que atuam no campus, de forma a prover o conhecimento necessário para atuar no *online*;

(2) sistematizar o processo da formação por meio de oficinas oferecidas aos sábados em diversos horários, de forma a atender o maior número de docentes. Estas oficinas trabalham a mediação pedagógica para a EAD, que na opinião do entrevistado tem que ser fortalecida para que haja um avanço na modalidade;

(3) na área de gestão há uma expectativa de que os docentes tenham uma visão de como ocorre o processo de montagem das questões de provas, ou seja, deve estar ativo em diferentes áreas da instituição e não somente atuar como docente *online*. Portanto, CCV acredita que a todo o momento há um movimento de construção, elaboração e reelaboração muito grande que, ao envolver o docente em todo o processo, dá a ele a segurança de atuação e comprometimento que não existia no início do projeto da EAD na instituição. Com isto, segundo ele, houve um ganho na qualidade do ensino e uma percepção diferenciada da área, uma maior humanização.

Para atuar junto aos docentes, CCV convidou um deles para atuar como supervisor (DS), para colher informações sobre como os professores atuam em suas disciplinas *online*. Entrevistamos este profissional e apresentaremos os resultados mais adiante. Além supervisionar as turmas, DS faz o contato com os docentes enviando *e-mails* para sinalizar problemas encontrados na forma como eles atuam, ou seja, se demoram a dar o *feedback* ao aluno ou se não entram nos fóruns com a frequência que deveriam.

Este coordenador acha importante destacar que as relações no campus virtual acontecem horizontalmente e que os docentes trabalham com certa autonomia. Enfatiza que quando não está presente no campus, as coisas funcionam da mesma forma. Vê a necessidade de se investir em procedimentos de autonomia e manter o grupo concentrado no trabalho a ser realizado. Em termos do ambiente em que os docentes atuam, declara que eles trabalham colaborativamente em um clima de harmonia, ajudando aos colegas que têm mais dificuldades.

CCV tem planos de ampliar a supervisão, pois acredita que o par mais experiente tem muito a contribuir para os novos docentes que ainda não tiveram uma formação adequada para a docência *online*. Destacamos nesta fala a importância atribuída aos saberes docentes, provenientes da experiência profissional na sala de aula e na instituição, adquiridos socialmente na prática

da profissão, na experiência dos pares e que se integram ao trabalho docente pela prática do trabalho e pela socialização profissional (TARDIF, 2007).

Há no campus uma dinâmica de funcionamento já absorvida pela maioria dos professores e que deve ser sistematizada em termos de rotinas, como já ocorreu com as disciplinas *online*, nas quais foram elaborados os caminhos a serem percorridos semanalmente, ou seja: enviar mensagens de boas vindas; dar orientações e dicas de estudo; preencher os documentos de controle que estão sendo criados; e preencher fichas de validação da disciplina.

CCV informa que há no campus alguns coordenadores de curso que atuam como docentes *online*, o que contribui para uma melhor percepção do que vem a ser a modalidade e isto é passado para os outros docentes do presencial e que ainda são reticentes quanto ao ensino a distância.

Declara estar identificando problemas com os 50 professores novos (isto em setembro de 2009), chamados para suprir a crescente demanda de docentes ocorrida pela abertura dos cursos de graduação totalmente a distância. Não houve tempo para investir nesta formação, mas um segundo grupo que viria no fim de outubro, receberia uma capacitação, após um processo seletivo no qual seria explicado aos professores que o ensinar *online* é uma tarefa difícil, pois requer que, além da docência, sejam cadastradas as questões de avaliação, se faça a correção de provas e que eles saibam trabalhar em grupo. Em um segundo momento, esses docentes receberiam uma capacitação teórica sobre a mediação, sobre práticas discursivas e por fim uma adaptação tecnológica no AVA da instituição, de maneira a se detectar se ele possui o perfil desejável para o *online*. Existem planos para a criação de um curso de formação continuada no campus virtual, que seria dividido em módulos: um para dar aos docentes os fundamentos norteadores da modalidade e outro destinado à tutoria. Indagamos quem faria esta capacitação, se ele mesmo ou uma equipe contratada, como ocorreu com os primeiros docentes. CCV é enfático ao declarar que isto não seria possível. Perguntamos por que não, e como resposta CCV nos disse que hoje a instituição tem características internacionais e o campus virtual é apenas uma área ligada à educação. Pretende investir nos docentes mais antigos para que eles atuem na capacitação dos novos. Alguns dos mais antigos estão familiarizados com a

metodologia, com a modalidade e com a estrutura de funcionamento, o que os capacitam a assumir outras posições. Somado a isto, CCV vê a necessidade de segmentar as áreas de atuação, ou seja, uma equipe para a graduação, uma para a Pós-Graduação e outra para as disciplinas *online*.

Em relação ao número de turmas por professor, declara que é preciso que elas diminuam. Neste momento, perguntamos qual era a divisão naquele momento e obtivemos como resposta:

Quando CCV iniciou seu trabalho na instituição a divisão de turmas por professor estava estabelecida da seguinte forma:

- 2 h/aula – 1 turma com 60 alunos;
Naquele momento (em setembro de 2009):
- 10h – 5 turmas com 300 alunos;
- 30h – 15 turmas com uma média de 900 alunos;
- 40h – 20 turmas com uma média de 1200 alunos. (cabe ressaltar que em setembro de 2009 existiam somente três docentes neste contexto).

CCV declara que pretende diminuir este número em 20%, ou seja, o docente poderá ter quatro turmas e atender a 240 alunos e não 300, como ocorre atualmente.

No que diz respeito aos alunos o coordenador revela que existiam, ao entrar na instituição, uma média de 60 alunos por turma e que dentre estes, a média de entrada nas turmas era de 12 a 17 alunos, e em termos de interação com o professor, apenas cinco. Hoje dos 60 alunos matriculados por turma, 35 a 45 entram no AVA e destes, de 15 a 25 interagem com o professor. Perguntamos, então, se o que causou esta mudança foi a docência e CCV respondeu ser devido ao investimento feito em várias esferas: mudou-se o sistema de avaliação; os docentes passaram a receber o planejamento das aulas; foi elaborado um formulário de montagem de provas; elaborou-se um documento contendo o que se espera do docente no semestre vigente e mudou-se a forma como o aluno entra em contato com o material didático, que antes era apostilado e hoje, o aluno precisa entrar no AVA para obtê-lo. Percebemos aqui que houve uma maior preocupação com questões operacionais, que também são importantes, mas não houve menção da questão docência.

Ressaltamos no contexto acima, a questão do número de alunos por turma, que mesmo com a proposta de redução em 20% ainda é muito alto para uma docência de qualidade. Retomamos às pesquisas de Palloff e Pratt (2004), sugerindo que o número máximo de alunos por turma para professores experientes deve ser em torno de 25 e para aqueles com pouca experiência deve ser em torno de 15. Tendo por base os dados aqui fornecidos por CCV, temos uma média de 40 alunos que efetivamente entram no ambiente e destes, 20 efetivamente participam das atividades propostas. Este número estaria próximo ao número proposto para os professores, porém, nos preocupa o grande número de alunos que não fazem parte deste contexto, o que representa a maioria, além do número de turmas por professor que no caso da instituição é no mínimo 5. Várias razões podem justificar a evasão, dentre elas, problemas com a docência, de ordem operacional ou mesmo de conscientização destes alunos para as aulas *online*.

O coordenador ressalta a importância em se fazer uma diferenciação na modalidade de ensino à distância, que não deve ser confundida com a modalidade de ensino *online*. Retomando à questão das apostilas, CCV observa que ao assumir a EAD na instituição não havia porque manter a prática do material impresso dentro do contexto de educação na modalidade *online* e para isto, houve a necessidade de esclarecer que o material impresso significava instrução programada, cuja centralidade estaria neste material e não na interação do aluno com o material. Na modalidade *online* têm-se outras premissas que devem ser observadas, como a comunicação, a interação e a colaboração. Retomamos Silva (2006) para destacar que no *online*, deve-se dar o enfoque à interatividade como possibilidade de modificar a comunicação, dando uma maior ênfase aos processos de interação entre professor, tutor, alunos, coordenação e responsáveis pelos gerenciamentos dos cursos e, desta forma, diminuir o alto grau de evasão que segundo o SEED/MEC (2007) são causados pelo sentimento de isolamento e à falta de informação por falhas na comunicação.

✚ Entrevista com o docente responsável pela coordenação das oficinas e avaliação (COA)

Achamos pertinente entrevistar este informante por ser ele um docente que atua em três áreas mencionadas como sendo vitais para as mudanças ocorridas no processo de educação *online* realizadas na instituição, após a criação do campus virtual: a avaliação, as oficinas de treinamento em serviço e a docência propriamente dita. Parte desta colaboração foi feita por e-mail (Anexo 2)

COA é docente e conteudista na instituição, tendo sido convidada para atuar no campus virtual por sua experiência anterior em avaliação institucional. Foi docente cursista no curso de Formação para Docentes *Online*, onde declara ter adorado a experiência, principalmente por ter tido uma excelente tutora (nomeamos este profissional em nossa pesquisa como docente formador) que muito dialogava e estava sempre presente. Gostou muito da abordagem, enfatiza a qualidade dos textos, porém ressalta que como vive numa fase de transição ainda interage muito com o material impresso. Neste sentido, tem dificuldades de ler na tela do computador e prefere imprimir para ler posteriormente. Por outro lado, lê os trabalhos dos alunos na tela, mas se for uma monografia ou um artigo, sente dificuldades em ter uma visão mais ampla e por isso prefere a impressão. Declara ser uma cultura impregnada e que acredita não ser capaz de mudar. Cabe neste momento, lembrarmos a importância de relevarmos o contexto, a cultura e os sistemas simbólicos que segundo Moraes (2007) fazem parte dos processos interativos com o sistema nervoso dos indivíduos, de seu papel formador e de suas competências, tornando-os resultado de sua cultura e que na visão de Moran (2006) levarão a uma multiplicidade de papéis a seres exercidos pelos docentes, e por sua vez os levarão a adaptarem-se criativamente às novas situações e atividades a eles propostas.

Em relação aos colegas docentes, relata que existe um grupo que acredita serem necessários investimentos em sua competência técnica (aqui se referindo às tecnologias de informação e comunicação, no sentido de saber usá-las apropriadamente), ressaltando que conteúdo todos têm.

A avaliação do processo de aprendizagem, segundo COA tem “plena visibilidade e por isto tem sido planejada e desenvolvida por todos os docentes”. Observamos nesta fala uma característica interessante, a participação de todos os docentes na elaboração de questões de avaliação, o que, ao contrário do que declara Santos (2006), normalmente é uma atribuição do professor conteudista não permitindo que os atores envolvidos se coloquem criticamente.

Seu papel na EAD, como professor validador, é colaborar para aplicar o plano de trabalho no campus, no que se refere “às ações e pedagógicas voltadas para a construção dos instrumentos e técnicas utilizados para medir e subsidiar a avaliação dos alunos”. Neste sentido, o modelo de gestão adotado permite que COA tenha autonomia para “planejar e buscar formas de articulação com outros colegas”, solidificando a importância do trabalho em equipe. Tem por foco principal, orientar e assessorar os docentes na construção de questões para a composição do banco de provas. São realizadas reuniões e oficinas em grupo “multidisciplinares, específicas por disciplina e individualmente, que se concretizam nos encontros agendados de acordo com o calendário da EAD”. As oficinas ocorrem no próprio ambiente de trabalho. Muitos desses professores aprendem a fazer questões mais reflexivas e menos lineares, o que melhorou muito a qualidade, mas, declara que ainda são necessárias melhoras, pois o professor necessita identificar “papéis para que possa ter uma capacidade de empatia mais consistente, porque ele às vezes se distancia do processo de aprendizagem pelo qual o aluno passará para alcançar os objetivos”.

As oficinas têm por atividades principais: palestras para a análise de aspectos teóricos que envolvem a avaliação; análise coletiva das questões; cuidados a serem tomados na estruturação das questões; produção de resumos e materiais para leitura de forma a sistematizar os cuidados técnicos pretendidos. Os docentes que frequentam as oficinas demonstram estar interessados em melhorar suas questões e já percebe um ganho qualitativo em suas avaliações. Segundo COA houve um redimensionamento em relação ao “conceito fechado que tinham em relação ao uso de tecnologias e técnicas de ensino e avaliação com neutralidade tecnicista”, reconhecendo que as TIC possibilitam ao aluno compreender criticamente o mundo em que eles vivem.

Sobre sua atuação na EAD reconhece ter avançado, pois as “competências didáticas dos professores são transparentes e rompem as fronteiras das paredes da sala de aula. As produções dos docentes são visíveis e socializadas”, destacando, ainda, que dentre os aspectos essenciais no desempenho do docente estão: “atitude de estudo e pesquisa; compromisso com o aprendizado personalizado e coletivo; interatividade com os colegas e valorização das competências pedagógicas”. Enfatizamos nesta fala a importância a ser dada ao diálogo entre os docentes que se abrem para outras fontes de conhecimento e pesquisa, reconhecendo-se como parceiros que compartilham o conhecimento com seus pares, o que vem a corroborar com as ideias de Masetto (2003).

COA ainda vê a necessidade de investir com o grupo no sentido de mostrar a eles que sua intenção é a de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, pois acredita que alguns docentes, por terem o domínio de suas áreas de atuação ou por características particulares, necessitam investir academicamente em seus conhecimentos na área pedagógica e em suas competências didáticas. Neste sentido, declara que:

[...] por confiarem no bom senso ou, possivelmente, alimentarem seu lado narciso, não perceberam que a educação a distância exige novos saberes. Eu mesma, embora com larga experiência no magistério, busco participar das oficinas oferecidas pela coordenação pedagógica da EAD e tenho aprendido muito com os colegas [...].

Retomamos o pensamento de Masetto que nos alerta para uma cultura impregnada no ensino superior de que quem detém o conhecimento sabe e pode ensinar e, portanto, não precisa ter conhecimentos pedagógicos para tal. É preciso que os docentes reflitam sobre a urgência de uma formação que inclua competências básicas para a realização da docência em certas modalidades de ensino e que além destas, deve desenvolver competências sócio-afetivas que venham a estabelecer relações interpessoais com seus alunos, criando, desta forma um ambiente mais propício à educação.

✚ Entrevista com o docente supervisor (DS)

DS é docente na instituição e supervisiona o trabalho dos professores no campus virtual. Esclarece que a criação de um campus específico para a docência *online* surgiu de uma necessidade de troca com outros docentes juntamente com a formação em serviço, que visa, além da formação para a docência *online*, corrigir os docentes que não estão dentro do perfil desejado. Perguntamos qual é o perfil deste docente e DS esclarece que na sala de aula virtual este docente deve estar atento aos fóruns, pois este é o local em que a docência ocorre e onde ele deve ser criativo, incentivador e moderador. Declara que no início os alunos eram muito resistentes, mas que esta cultura mudou, são mais participativos.

Quando da formação para a docência *online*, DS participou como docente cursista. O ambiente virtual apresentou alguns problemas e, ao final do curso, e neste sentido, a equipe responsável encaminhou à instituição sugestões para melhoria do ambiente. Perguntamos se naquele momento, ou seja, quase seis meses após a formação, se haviam ocorrido melhoras no AVA. DS declara ter havido uma considerável melhora operacional, principalmente na contagem de participações dos alunos.

Tendo em vista saber um pouco mais sobre a qualidade das participações perguntamos como o docente trabalha nos fóruns, já que este é o local onde efetivamente ocorre a aula. DS nos informa que estes são criados por cada docente e que em seu caso são divididos em um fórum temático, e seis outros que ela denomina normais, nos quais valoriza a participação qualitativa, ou seja, respostas coerentes. Além disto, afirma que o professor não deve deixar de acessar os fóruns de cada turma por mais de 48 horas, de maneira a dar o *feedback*, devendo também, provocar todo o tempo, e ser persistente diante das adversidades, como por exemplo, em relação aos problemas que surgem na plataforma. Deve ler os *e-mails* dos alunos e verificar se há dúvidas no fórum designado para estas questões. Da mesma forma, deve se preocupar em ser social, carinhoso, mesmo que o aluno não esteja receptivo. Ao responder nos fóruns deve ser questionador, provocador, pois isto faz com que o aluno se desenvolva. Neste contexto, lembramos Behrens (2007) quando traz ao diálogo um dos quatro pilares de Delors para

uma Educação de qualidade, o de *aprender a fazer*, onde o docente deve criar problematizações para que os alunos acessem seus conhecimentos e os apliquem criativamente e criticamente. Em relação aos fóruns, DS complementa, que eles devem ser avaliados segundo a participação qualitativa do aluno, que desde o início deve estar ciente de como e deve interagir e da própria avaliação em si. Lembra que antes a participação dos alunos era de 10% (2006/2007) e que atualmente é de 70% (a partir de 2009/2).

Anterior à docência *online* no campus DS declara que 70% dos docentes faziam a transposição do presencial para o *online*, pois muito poucos tinham experiência. Desde então, passaram a perceber que a sala de aula não era uma sala de bate-papo. Alguns docentes ao longo do processo de capacitação em serviço desistiram, pois o perfil não mudou. O professor deve ser responsável e comprometido, deve estar atento às postagens do aluno independente da hora em que elas ocorram. Anteriormente, o *feedback* demorava muito a ser dado, por exemplo, uma postagem no dia primeiro de setembro só tinha um retorno lá pelo dia 20, quando o docente respondia a uma série delas. Isto acarretava em um grande problema, que era a não sequência da temática da aula e do próprio curso. Ainda há professores que participam dando por resposta apenas um “ok”, “valeu”, “gostei”, “boa participação”, e isto, segundo DS não é participar. Como supervisor, DS envia *e-mails* ao professor, explica pessoalmente e mostra a eles os pontos a serem melhorados. Vê a necessidade de ser criado um tutorial com orientações sobre a docência.

🚩 Entrevista com um docente conteudista (DoC)

DoC é docente conteudista e participou da primeira formação para docentes. Declara haver falhas na comunicação com o aluno, pois muitos não foram avisados que o fórum é avaliativo. Somado a isto, os alunos pouco participam devido a sua pouca experiência neste tipo de atividade. Para sanar esta falha, envia *e-mails* aos alunos. Perguntamos, então, sobre o manual do aluno e há uma controvérsia entre DoC e outros docentes que estavam ao redor, sobre onde localizar esta informação. Naquele momento, fazem uma pesquisa no site da instituição e depois de algum tempo, localizam-na em uma

janela que informa a estrutura das aulas e o quesito avaliação. Percebemos aqui que não há somente, uma falha na comunicação com o aluno, mas também com o docente. Chamamos a atenção para um dos critérios de qualidade para a EAD, sugerido pela SEED/MEC (2007), que ressalta a importância de serem incorporadas formas de comunicação mais efetivas, visando acelerar resoluções de problemas referentes aos conteúdos e à aprendizagem.

Os fóruns, segundo DoC, podem ser elaborados pelo professor antes das aulas se iniciarem, facilitando o trabalho do docente que só precisa abrir e encerrar o fórum. Relata que os alunos continuam a entrar nos fóruns mesmo após seu encerramento e que em seu caso particular, continua a dar o *feedback*. Além das disciplinas *online*, possui oito turmas no presencial e atua em outros cursos a distância em outra instituição. Quando fez sua primeira formação em 2008, não tinha nenhuma experiência e hoje reconhece ser um trabalho “hercúleo”. Declara que não há investimentos no professor conteudista e a escolha deste, é aleatória, mas observando as seguintes categorias: ser um coordenador e se ele tem turmas no presencial.

Perguntamos sobre as oficinas e DoC responde não feito nenhuma delas, completando que quem está participando são os docentes que participam do ensino de graduação totalmente a distância. Por ter formação pedagógica, se sente capacitado a estudar sozinho, além do fato de que não dispõe de tempo para frequentar as oficinas. Há uma grande demanda de docentes na graduação a distância e para supri-la foram trazidos muitos professores, e dentre estes, poucos com experiência na modalidade.

Indagamos sobre o que está faltando e DoC nos diz que, primeiramente, não há uma coordenação. Questionamos sobre os dois profissionais que entrevistamos e que entendemos serem coordenadores e DoC é enfático dizendo que eles não são coordenadores e que por terem muitas atribuições lhes conferindo uma grande sobrecarga de tarefas, não fazem um trabalho de coordenação adequado, o que acarreta na falta de uma orientação geral para uma comunicação mais clara. Como segundo ponto a ser melhorado, retoma à questão da comunicação, principalmente com os alunos, pois se eles não sabem que os fóruns possuem um valor a ser somado na avaliação, os professores se vêem obrigados a ter que dar estes pontos, independente de

terem participado ou não. O último ponto diz respeito à uma efetiva implementação da capacitação para os novos docentes, além do que ,acha que deveriam haver pré-requisitos, pois o docente é designado para o *online* e não sabe o que fazer. Questionamos então, por que esses docentes são designados para dar aulas no *online* se não são qualificados para tal. DoC esclarece que por ser uma instituição privada, às vezes o professor perde sua carga horária no presencial. Tem-se, então, a percepção (errônea) de que qualquer um pode ser um docente *online*, além do fato que muitos sequer possuem uma prática pedagógica no presencial adequada, eficaz, o que vai contribuir negativamente no campus. Somado a isto, o professor acaba por ter que se preparar de forma solitária, pesquisando sobre o assunto em outras fontes. Mas isto não acontece com todos.

DoC possui seis turmas de disciplinas *online*, seis na Pós-Graduação e três que são tele - transmitidas, e diz que ganha menos no *online* do que no presencial. Diferentemente do presencial, não há o adicional noturno e nem o adicional por titulação. Ressalta que nas disciplinas tele-transmitidas paga-se muito melhor, mas, por outro lado, é mais cansativo.

Perguntamos a DoC se a maioria dos docentes acredita na educação a distância na modalidade *online*. No *online*, responde que a maioria dos antigos que estão no campus sim, pois com as capacitações e experiência, passaram a ter mais consciência, já perceberam que é trabalhoso e mais intenso que no presencial, exige uma eficácia muito maior de ensino e aprendizagem e não há lugar para ser passivo. Os docentes mais novos ainda estão experimentando, mas já há alguns mais conscientizados, com outra visão. É um processo lento, de experiência e de vivência. Ressaltamos mais uma vez a importância dos saberes construídos ao longo da prática docente, especialmente para as especificidades do meio *online* e onde o docente encontrará, conforme declara Tardif (2007), os fundamentos de sua prática e competência profissional.

🚩 Entrevista com um docente com tempo integral (DTI)

Conforme descrevemos acima, muitos docentes *online* nesta instituição são também docentes no presencial. Entretanto existem alguns que têm exclusividade nesta modalidade, ou seja, são os que possuem uma carga

horária de 40 horas. Achamos relevante entrevistar este informante, mas isto não foi possível no campus virtual, o que nos levou a procurar outra forma de obter as informações que precisávamos. Enviamos um e-mail a DTI (Anexo 3) que prontamente se disponibilizou a nos ajudar a esclarecer nossas questões.

DTI é docente desde 2007, já foi conteudista, fez o primeiro curso de formação e tem formação em tutoria feita em outra instituição.

Declara ter aprendido muito no primeiro curso de formação e apesar de trabalhar com a EAD e ler muito sobre o assunto até mesmo “escrever algumas pequenas coisas” sobre ela, ganhou uma contextualização teórica muito grande, o que contribuiu para se sentir, hoje, mais preparado, principalmente em termos conceituais, que lhe permitem atuar melhor na área. Ao iniciar o curso de conteudista (não detalharemos este curso em nossa pesquisa), sua expectativa era muito grande, principalmente, pelo fato de que ao ter exercido a função de conteudista, não teve nenhum tipo de orientação ou mesmo “preparo técnico”. Infelizmente, por motivos de viagem do professor formador, a mediação ficou comprometida, pois

[...] como você deve saber, a atuação do docente nesta modalidade influencia muito a motivação e a participação dos alunos. Li as aulas, mas faltou no curso algo que é determinante do sucesso neste segmento. INTERAÇÃO isso aprendi com o próprio professor...rs...rs...rs...). Não houve discussão, debate, trocas e parecia mais um curso no antigo modelo de ensino a distância feito por correspondência e de modo isolado. Me desmotivei. Não entreguei o trabalho e preferi optar por uma segunda turma, mas não ocorreu [...].

No contexto acima ressaltamos, dialogando com Silva (2006), a importância do aluno não ser visto como um receptáculo passivo de informações, que não é incitado a fazer novas descobertas, interagir com seus colegas e que por isso, se sente desmotivado por não ser reconhecido em suas “necessidades individuais”. DTI declara que a capacitação para a docência *online* é um

[...] pré-requisito absolutamente necessário para o exercício desta atividade. Não é admissível termos professores que não tenham o mínimo de formação filosófica sobre o EAD. A principal evolução que o ensino a distância oferece é a transformação do modelo pedagógico, das relações que se estabelecem entre o docente e o aluno, o aluno e o conteúdo e o do próprio docente em relação ao próprio conteúdo [...].

Para este docente, a modalidade de educação *online*, representa mais do que uma revolução tecnológica, significa uma transformação pedagógica e para que ela tenha sucesso, requer uma formação específica. Acredita que muitos docentes não possuem esta visão e que por isto, se limitam a “transportar para o ambiente *online* um modelo presencial de ensino (o que, evidentemente, não funciona)”. Destacamos nesta fala a concepção de muitos docentes que acreditam que quem sabe, automaticamente sabe ensinar, conforme afirma Masetto (2003), sem considerar que toda transposição vai implicar numa transformação de significado e que a mudança no ambiente de aprendizagem vai necessariamente demandar uma nova prática.

Indagamos a DTI sobre sua docência em no contexto de dedicação exclusiva, ou seja, uma média de 20 turmas com 60 alunos cada. DTI concorda que o quantitativo de alunos é muito alto, dizendo que em outra instituição, por exemplo, tem 40 alunos no máximo em cada turma e que nunca teve duas turmas ao mesmo tempo. Porém, ressalva, que como resolveu se dedicar inteiramente a esta modalidade de ensino, abandonou todas as atividades administrativas que possuía e largou suas turmas no presencial. Neste contexto, consegue ter uma relação pedagógica satisfatória com as turmas. Acredita que a instituição acabará por ter que definir um corpo docente exclusivo para o ensino a distância, “todos com 40 horas e com dedicação exclusiva”.

🚩 Questionário aplicado aos docentes no encontro presencial da EAD

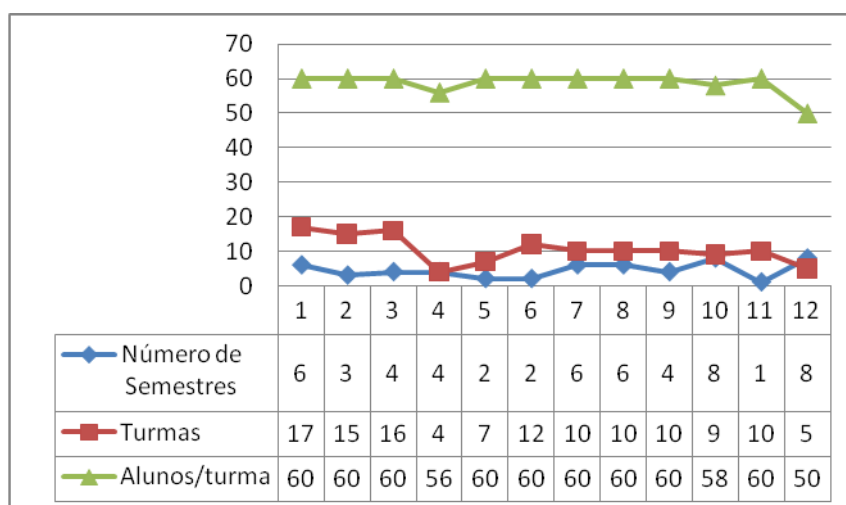
Conforme relatamos anteriormente, com o intuito de abranger um número maior de docentes da instituição, aplicamos um questionário (anexo 4) com 17 questões, das quais seis foram questões fechadas e as demais abertas. Analisamos primeiramente as questões fechadas, apresentadas em gráficos e logo após, as abertas, das quais selecionamos algumas falas. Estiveram presentes a esta reunião da instituição mais de 100 docentes, mas apenas 24 retornaram o questionário preenchido.

- Análise das questões fechadas (1,2, 3, 4)

Compilamos as questões 1, 2 e 3 em dois tipos de gráficos, um para docentes que já tinham alguma formação para o ensino *online* e outro para os que não tinham. A questão número um visava identificar a quanto tempo eles lecionam *online*, dividido por semestres; a segunda o número de turmas e a terceira a média de alunos por turma.

Muitos destes informantes entraram para a docência *online* na instituição após o primeiro curso de formação e por este motivo na questão 4 procuramos identificar quantos já haviam feito algum curso que os preparasse para a esta docência. Identificamos que dentre os 24 professores que retornaram o questionário, metade já havia feito algum curso de formação e a outra metade não.

Gráfico 19 – relação - alunos/turma/tempo que leciona (semestres) - docentes que possuem alguma formação para a modalidade *online*

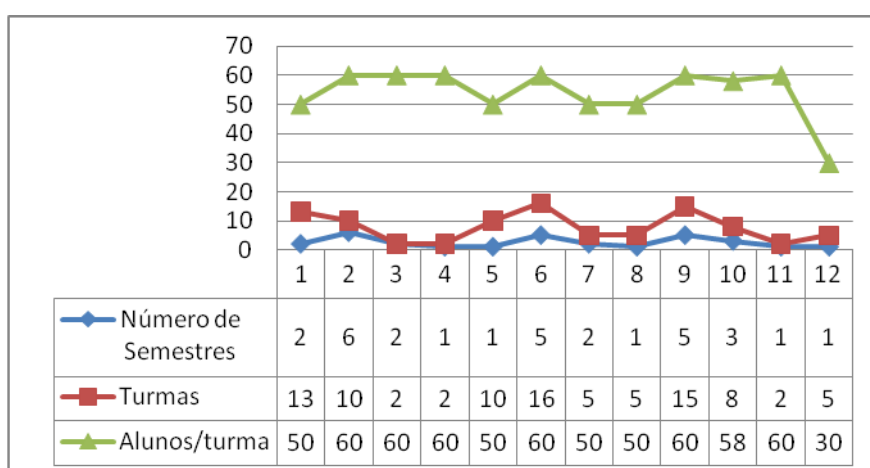


Todos os docentes presentes nesta análise participaram do Curso de Formação para Docência *Online* em 2008 (com duração de três meses). A docência no campus virtual, e, portanto, a formação em serviço teve início em agosto de 2009. Estes dados foram coletados em 11 janeiro de 2010, o que nos fornece uma ideia bastante atual do estágio da docência da instituição.

A média de alunos por turma é de 58 e a média turmas por professor está em torno de 10. Dos docentes respondentes, um leciona há seis meses, dois há um ano, um há um ano e meio, três há dois anos, três há três anos e

dois há 4 anos. Nos chama a atenção o grande número de turmas por docente, que pode variar, no contexto aqui apresentado, de 1020 a 224 alunos. O docente que ensina no *online* há apenas seis meses possui 600 alunos. No cenário apresentado pela coordenação, ou seja, que de 60 alunos, efetivamente, uma média de 35 a 45 entram no ambiente e destes, de 15 a 25 interagem efetivamente com o docente, teríamos em relação a este docente uma média que poderia variar de 150 a 250 alunos, o que representa um número bastante elevado se levarmos em consideração, os fóruns e atividades que demandam tempo, atenção para com o aluno e *feedback* em 48 horas. Além disto, devemos considerar os que efetivamente não participam (de 350 a 450), o que representa a maioria, demandando do docente uma atenção especial, no sentido de entrar em contato com estes alunos e motivá-los a fazer parte das aulas virtuais, além de procurar saber se este aluno está com algum problema de acesso, se está sendo atendido em suas expectativas, se está apresentando alguma dificuldade em compreender o conteúdo, ou seja, identificar, conforme nos relata Palloff e Pratt (2004), suas necessidades de forma a proporcionar a aprendizagem.

Gráfico 20 – relação- alunos/ turma/tempo que leciona *online* (semestres) - docentes que não possuem formação para a modalidade *online*

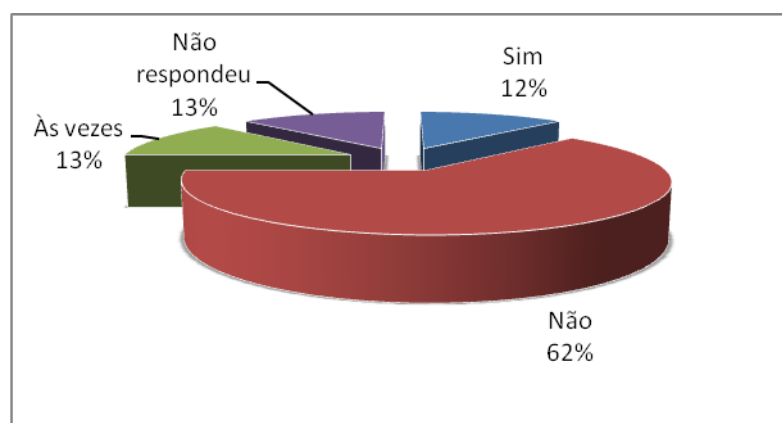


No contexto aqui apresentado a média de alunos por turma está em torno de 54 e 14 turmas por docente, o que nos chama muita atenção, por se tratarem de docentes sem qualquer formação específica para a docência *online*. Em comparação com os resultados anteriores, percebemos que estes

têm mais turmas do que os que possuem formação, além do fato de que a maioria leciona há bem menos tempo, ou seja, cinco docentes lecionam há apenas um semestre. Por outro lado, não representam os que possuem o maior número de turmas. Percebemos aqui, da mesma forma que nos dados elencados anteriormente, o grande número de alunos por docentes, porém com um fator que merece atenção, que é a falta de formação para a modalidade. Pelos relatos que obtivemos nas entrevistas cujas análises apresentamos anteriormente, não houve tempo para prepará-los adequadamente, mesmo que em serviço, devido à grande demanda de turmas nos cursos de graduação abertos no segundo semestre de 2009.

Questão (14) – procurou identificar se o docente sente falta do face a face.

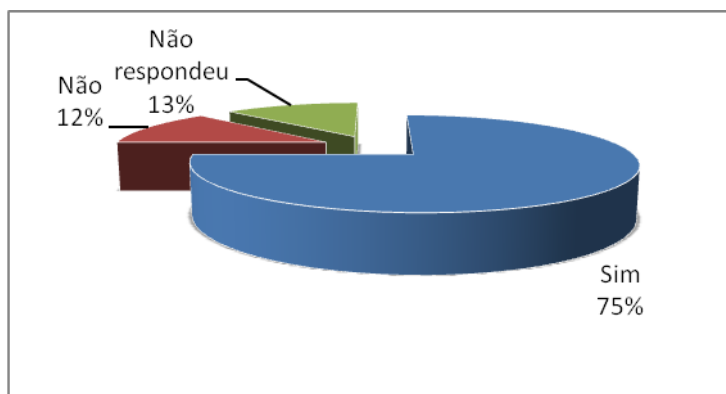
Gráfico 21- se o docente sente falta do face a face.



A grande maioria dos docentes não sente falta de estar presencialmente com os alunos, o que pode significar que as relações estabelecidas entre estes professores e alunos são suficientes para que eles os conheçam em suas aspirações e necessidades, mesmo estando distantes. De outra forma, pode significar exatamente o contrário, ou seja, não há uma preocupação em se conhecer o aluno, principalmente porque ele está disperso geograficamente, o que confere ao professor uma posição de conforto por não ter de responder ao aluno no “face a face”.

Questão (15) – investigou se há alguma rejeição, por parte do corpo discente, para a modalidade *online*.

Gráfico 22 – se o discente rejeita a modalidade *online*



No relato dos docentes, a grande maioria do corpo discente rejeita a modalidade educacional *online*, porque, na visão desses professores: os alunos têm medo da tecnologia (o que nos surpreende, pois muito possivelmente se tratam de nativos digitais); pelas disciplinas *online* serem obrigatórias; pela falta de hábito; pela grande desinformação sobre a modalidade; por “acharem que não existe um professor”; pela qualidade questionada; alguns “continuam achando que é fácil, que é só entrar na internet”; muitos “reclamam de não ter acesso”; dificuldades de utilização do sistema e falta do face a face.

A minoria de alunos que não rejeita a modalidade são alunos dos cursos de graduação totalmente a distância, que conhecem a estrutura da modalidade e a escolheram livremente. São alunos que, segundo os professores, “participam ativamente e se integram com muita facilidade ao novo sistema de aprendizagem”.

- Análise das questões abertas

Diferentemente da análise das questões abertas apresentadas no item 4.1 de nossa pesquisa, não criamos critérios a partir dos relatos dos docentes, por termos um número de informantes menor. Desta forma, analisamos cada

questão a partir de algumas das informações, que consideramos mais relevantes dentro do contexto apresentado.

Questão (6) – teve por objetivo identificar como o docente compreendia a educação *online* antes da formação em serviço.

Muitos relatam que por não terem informação suficiente a respeito, viam-na com reservas. Outros declaram que a modalidade lhes parecia “algo seletivo” e “solitário” e que se apresentava como uma forma de trabalho difícil de ser aplicado, de pouca qualidade, conteúdo fraco, com resultados pouco produtivos, distante dos alunos e não acreditavam “neste tipo de aula”. Alguns a viam com “estranheza” por não entender como o processo de aprendizagem poderia ocorrer. Em outras falas de relevância, destacamos:

“Como uma formação de 2ª categoria, fria, mecânica, impessoal e sem qualidade”;

“Tinha pouco conhecimento dos aspectos pedagógicos. É muito importante a capacitação do professor”.

Apenas dois dos respondentes viam a modalidade sem restrições e um deles destaca que tinha uma visão “das potencialidades para formar massa de alunos com vantagens sobre a presencial no que se refere à flexibilidade de tempo e local”.

Conforme identificamos nestes depoimentos há uma necessidade de integrar a EAD no plano de desenvolvimento das instituições e, da mesma forma, no planejamento pedagógico das instituições de ensino superior, tal como sugeriu Gatti (2009), com o objetivo promover o diálogo entre os docentes e as novas relações com o saber, criando, espaços de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem, no contexto da cibercultura, conforme valoriza Barreto (2002).

Questão (7) – tendo relação com a anterior, procurou identificar a visão do docente após seis meses de formação em serviço.

Destacamos nas falas que se seguem que os docentes já estão mais seguros em relação ao ensino a distância na modalidade *online*, o que

atribuímos aos novos saberes construídos na formação continuada e em serviço, que, trazendo o ponto de vista de Tardif (2007), são saberes constituídos socialmente através de uma formação, programas e práticas coletivas que servirão de estofo para o trabalho docente, valorizando o processo coletivo de aprendizagem. Assim, os docentes acreditam que a formação em serviço pode ser vista:

“Como forma integradora de educação”

“A velocidade da informação e a procura por mais conhecimentos alavancou o ensino a distância com a ferramenta *online*. A versatilidade e a facilidade de você ensinar e aprender a qualquer hora”.

“Como um processo inovador, capaz de levar ao compartilhamento de saberes.”

A aprendizagem é constante. “O conhecimento adquirido na disciplina *online* auxilia no desenvolvimento das aulas presenciais”.

“Considero um instrumento pedagógico interessante, que pode ser bem ou mal utilizado”.

“Acredito que ainda é um processo em construção, mas acredito que é perfeitamente possível essa aprendizagem.”

“Um trabalho interativo não só entre professor e aluno, mas também entre os docentes, suas práticas pedagógicas e colaboração nos conteúdos e fóruns”.

“Conteúdo mais completo. Provas **difíceis de memorização**, proximidade relativa de alunos e docente. O aproveitamento e a frieza das relações dependem da dedicação do docente”. (grifo nosso)

Como um trabalho sério. “Acho que me tornei melhor na sala presencial depois de começar a trabalhar na EAD”.

Entretanto, apesar de algumas mudanças significativas, notamos, na frase por nós destacada, que os docentes ainda estão presos a uma pedagogia que prioriza a memorização de conteúdos, e o que se deseja no contexto atual da educação é que o aluno dialogue com o conteúdo e atue criticamente e reflexivamente sobre ele, compreendendo, a exemplo do que destaca Masetto (2003) e Lévy (1997), que educar significa formar o aluno para o exercício da cidadania, através de uma pedagogia que contemple novos métodos que

levem o aluno, além do domínio cognitivo de disciplinas, tal qual alerta Sancho (2008).

Questão (8) - procurou identificar quais eram as principais dificuldades encontradas para ser um docente *online*.

As contribuições neste sentido são muito eloquentes e consideramos relevante destacar:

“A preocupação de estar fazendo corretamente e em tempo real, a interlocução com o aluno e envolvendo-o no processo de aprendizagem”.

“O sistema muitas vezes prejudica o desenvolvimento pelos problemas que podem ocorrer”.

“Cumprir o horário no campus da EAD”.

“A propagação da informação/orientação ao aluno. Não tenho como saber se os alunos acessaram minhas orientações”.

“Ainda dificuldades tecnológicas (plataformas)”.

“Ter dedicação de tempo, conhecimento das ferramentas e paciência para atender os alunos”.

“Coisas prosaicas. Letra muda na tela (uso óculos de grau forte e mesmo assim acho cansativo); não serem computadas como horas de trabalho o tempo que atendo em casa”.

“conciliar a atividade docente *online* com as outras atividades por mim exercidas”.

“Falta de qualificação profissional pedagógica para identificar alguns aspectos que nos são requeridos, tais como, mapeamento do conteúdo, objetivando, por exemplo, o que é ou não difícil, fácil, mediano na elaboração de questões”.

“Número de alunos alocados por professor muito grande e problemas de *software*”, pois, comprometem a “qualidade do atendimento”.

“Orientações junto aos alunos nos Campi”.

“Remuneração baixa”.

“Motivar os alunos a participar das formas de aprendizado interativo com os fóruns e *chats*”.

“Disciplina e ainda um melhor treinamento sobre o sistema”.

Percebemos que os docentes encontram dificuldades que vão desde o uso das tecnologias, número de alunos por turma, formação específica, orientação aos alunos, falta de preparo pedagógico, tempo para dedicar-se devido ao número de turmas, *feedback* adequado ao aluno até questões a nível salarial. A fim de minimizar estas dificuldades os docentes devem, tal qual destaca Masetto (2003), repensar sobre suas competências básicas para o ensino superior, que compreende ter aptidões pedagógicas; desenvolver competências sócio-afetivas, que propiciem desenvolver relações interpessoais com os alunos, organização do tempo que o levem, gerenciar as atividades e procedimentos do curso e competências tecnológicas que orientem a inclusão do aluno no ambiente virtual de aprendizagem, bem como sua própria inclusão.

Questão (9) – procurou identificar como o docente define o papel do professor *online*.

Notamos que as respostas dadas a esta pergunta foram muito vagas, o que nos leva a supor que os docentes ainda não têm uma opinião muito clara sobre seu papel, o que compreendemos, devido à sua pouca formação para a modalidade. Selecionamos as seguintes respostas:

“O de educadora, acima de tudo. Porém, não mais exercendo o magistério da “Educação Bancária”. Fui “obrigada” (felizmente) a aprender a ser facilitadora e estimular o aluno a construir seu aprendizado”.

“Motivador do ensino e mediador das discussões fomentadas no fórum”.

“Orientador”.

“Orientação específica para os alunos”.

“Acredito que tenho ainda um grande caminho a percorrer, mas se eu comparar meu desempenho inicial posso afirmar que houve uma melhora, o que percebo que vem refletir, inclusive, na esfera pessoal, familiar e profissional do aluno, pois mais que uma transmissora de conhecimento, estamos ajudando na construção da cidadania”.

“Docente que **procura passar seu conhecimento** através da disciplina *online*, transmitindo para o aluno a sensação de estar participando de uma aula presencial com muito mais recursos” (grifo nosso). Neste contexto alertamos para o fato de que o professor não passa seu conhecimento, e sim possibilita

ao aluno o acesso às informações que vão contribuir no *online*, conforme destacado por Silva (2006), a criação de um espaço de expressões plurais, que os levem ao diálogo, permitindo a co-criação e à construção do conhecimento.

“Participativo, integrador, amigo”.

“Multiplicador do conhecimento”.

“Como um orientador e como um aprendiz”.

“Instrutor e educador”.

“Professor dedicado – facilitador para a integração”.

“Colaborador que orienta o aluno na construção do conhecimento”.

“Ainda muito restrita devido às diversas atividades concomitantes à docência”.

“Levar o ensino a todos os cantos, e pessoas que necessitem”.

“Com grande responsabilidade pela melhoria de qualidade da forma de ensino”.

“Na” instituição “me sinto mais como um *helpdesk*⁴⁰ do que como professor, orientador ou tutor” (grifo nosso).

“Levar o aluno a ser produtor de seu conhecimento a partir da reflexão sobre a necessidade da leitura compreensiva das aulas. Provocador da interação.

“É uma grande oportunidade de crescimento profissional” (grifo nosso).

Detectamos que alguns docentes ainda vêm seu papel alicerçado nos moldes do ensino tradicional, no qual se colocam como, afirma Silva (2006), como responsáveis pela produção e transmissão do conhecimento, o que vai colaborar para reafirmar uma educação baseada em moldes que tradicionalmente não dão certo. Somado a isto, espera-se que o docente *online* construa saberes, que o levem a considerar a cultura e o mundo do aprendiz, atendendo-o em suas necessidades e expectativas, diminuindo as distâncias e lacunas existentes, possibilitando a inserção do aluno em uma sociedade dinâmica, complexa e na qual a interatividade pode contribuir para processos

⁴⁰ Ao usar este termo suponho que o docente tenha participado da primeira formação e esteja se referindo ao vídeo que leva o mesmo nome e que pode ser acessado em <http://www.youtube.com/watch?v=4pyjRj3UMRM>, no qual um especialista é chamado para explicar o manuseio de um livro (uma inovação na época referida).

pedagógicos mais abertos, flexíveis e que priorizem o diálogo, tal qual valorizam Morin (2000) e Porto (2003). Muitas vezes cabe ao docente levar o aluno a caminhar corretamente pela sala de aula virtual, tendo em vista que muitos destes ainda não foram incluídos digitalmente, conforme pudemos constatar na primeira fase de nossa pesquisa e, desta forma, atuar mesmo como um *helpdesk*, reafirmando, que o papel do docente se multiplica, na medida em que, diferenciam-se e se complementam, exigindo, segundo nos alerta Moran (2006), uma adaptação e criatividade diante de novas situações. Caso o docente em questão não esteja se referindo ao seu aluno e sim a outro colega docente, ressaltamos, da mesma forma, que no ambiente de trabalho é importantes que se estabeleçam relações de cooperação, tal qual afirma Tardif (2007), se considerarmos que muitos dos docentes são imigrantes digitais que ainda não estão totalmente capacitados para lidar com as interfaces do AVA.

Questão (10) – procurou identificar como o docente percebe sua formação em serviço.

Alguns dos informantes desconheciam que estavam fazendo uma formação em serviço, o que nos causou certa surpresa, pois, conforme já detalhamos, existem oficinas semanais e apoio presencial constante no campus virtual com este objetivo. Oito docentes não responderam a este questionamento, ou seja, 33 %. Das informações colhidas, destacamos;

“A EAD promove constantes reuniões e oficinas pedagógicas. No dia a dia aprendo com os coordenadores e com os colegas”.

“O professor deve ter a consciência de que sua formação depende de um processo contínuo de leituras e apreensão de mais conhecimentos”.

“Participamos ativamente de oficinas e reuniões pedagógicas e encontros semanais com os professores das disciplinas que ministro a distância”.

“Pesquisei em livros, periódicos, internet, faço oficinas”.

“Ministrando aulas *online* e buscando cada vez mais o aprimoramento, estando sempre se atualizando com o mundo virtual”.

“Através de capacitações *online* e presenciais”.

“Troca entre os docentes”.

“Através da troca constante de informação com os demais professores”.

Percebemos nos depoimentos que colhemos que muitos docentes aprendem nas trocas com os docentes mais experientes, o que vai ao encontro do que espera a coordenação do campus, conforme detalhamos na entrevista com um dos coordenadores, enfatizando a importância de desenvolvermos relações de parceria nas interações que ocorrem nos ambientes de trabalho, com outras fontes de pesquisa e produção de conhecimento, segundo afirmam Masetto (2003), Tardif e Lessard (2008).

Questões (11) e (12) – tinham por objetivo identificar a importância que o docente dá para sua atuação junto à equipe multidisciplinar e de que forma ela contribui para a ação docente.

Os docentes consideram que trabalhar junto com a equipe da EAD é fundamental para a resolução de problemas, colabora para a construção de relações de colaboração, agiliza questões administrativas, aproxima o professor de uma nova forma de ensinar e de aprender, compartilhamento de informações, trabalho em equipe, auxilia no conhecimento de novas tecnologias. Por outro lado, alguns docentes acreditam que produziram melhor se trabalhassem à distância, no silêncio, e outros, não vêem a necessidade de cumprirem integralmente a carga horária no núcleo.

Em relação à docência, percebem uma maior na “interação com outros professores” e com a coordenação, além da elaboração de questões de provas de melhor qualidade. Somado a isto alguns acham que há uma melhor resolução dos problemas encontrados no desenvolvimento da disciplina. Por outro lado, três docentes acham que atuar junto ao campus virtual, não é relevante em termos de docência.

Questão (13) – procurou identificar se o docente se sente à vontade no ambiente virtual de aprendizagem.

Muitos destes docentes, conforme identificamos ao longo de nossa pesquisa têm pouca familiaridade com a cultura digital, isto porque, além de serem imigrantes digitais, são docentes cuja pedagogia está moldada nos

princípios da educação tradicional. Transpor da sala de aula presencial para o *online* é uma tarefa que requer tempo e formação específica, daí nossa inquietação à respeito de como o docente se relaciona com o novo ambiente. Neste sentido, destacamos:

“Gosto da tecnologia digital, sou uma “imigrante digital”, porém, frequento diariamente o ambiente e procuro estar sempre por dentro das novidades e tento acompanhar a evolução. Não tenho grandes problemas”.

“Apesar de não dominar totalmente as ferramentas, sim.”

“Passados 6 meses me sinto mais à vontade. Passei a ter mais segurança com o uso da ferramenta para orientar os alunos”.

“Totalmente à vontade, pois o ambiente digital nos capacita a trabalhar interativamente e principalmente colaborativamente”.

“Atualmente sim, antes não estava habituado”.

“Preciso melhorar tecnicamente na informática para aproveitar melhor o tempo”.

“Considero que tenho bom manejo nas ferramentas de modo a utilizá-las para a aquisição/construção do conhecimento do aluno”.

“Talvez não muito à vontade, pois a velocidade das informações não permite você estar 100% atualizado, talvez por ter outras atividades”.

“Sim não há espaço definido do papel do professor e dos alunos. É um espaço de construção colaborativa”.

Constatamos que todos os docentes se sentem à vontade no ambiente virtual de aprendizagem, o que representa um ponto bastante positivo, pois favorece à uma melhor adaptação.

Questão (16) – relacionada com os objetivos específicos de nossa pesquisa, visou identificar as mudanças ocorridas na docência *online* após uma formação específica.

Dois dos respondentes declararam que não houve nenhuma mudança por “já atuarem na área, exceto pelo “manuseio das ferramentas”. Achamos oportuno trazer o ponto de vista de Kenski (2006) no que tange ao papel do professor como um profissional que a todo o momento precisa reavaliar e reinventar sua prática diante dos desafios e imprevisibilidades de nosso tempo,

onde não existem regras definidas. Portanto, o docente precisa ter uma visão crítica de si mesmo de forma a encontrar as melhores formas de ensinar e aprender, principalmente na cibercultura que, por sua dinâmica, nos desafia a explorar cada vez mais as redes de comunicação interativas, essenciais na educação *online*. Dos demais destacamos:

“Estou entendendo melhor os aspectos pedagógicos”.

“Passei a flexibilizar o acompanhamento à distância. Atualizei o conteúdo”.

“Melhoria das habilidades de integração de conteúdos com os mecanismos de avaliação dos discentes”.

“Descobri que existe uma Filosofia da Educação por trás do processo. Descobri que o agente da aprendizagem é o aluno, sou apenas sua facilitadora”.

“Melhorei muito, minha visão ampliou. Descobri que não devo ser transmissora de conteúdo, mas uma norteadora da construção do conhecimento”.

“Melhorou minha relação com a aprendizagem”.

“Maior entendimento da proposta acadêmica e do meu papel enquanto educador”.

“Após minha participação nos cursos de capacitação para docência *online*, me senti mais segura nas minhas práticas pedagógicas. Na verdade, acredito que mudei muito a (minha) condução das aulas, foi um divisor de águas na minha formação docente.”

“Aumento da qualidade da ação docente com melhor aproveitamento das ferramentas de acompanhamento”.

As falas nos mostram que os docentes consideram ter havido uma mudança, em sua atuação a nível pedagógico e no manuseio das interfaces (por eles referida como ferramentas), mas pouco foi mencionado na mediação docente, cujo foco é o aluno, principalmente tendo em vista alto número de evasão, por eles mesmos apontado. Alguns docentes permanecem na centralidade, ou seja, falam de sua relação com aprendizagem, do seu entendimento da proposta acadêmica, da atualização do conteúdo, mas em nenhum momento estas descobertas são associadas ao aluno. Questionamos se eles compreendem que a ação docente deve estar focada na direção

bidirecional, onde todos são importantes no processo. Todas as visões são essenciais, mas será que estão sendo articuladas para serem compartilhadas e socializadas para que o conhecimento seja construído colaborativamente, tal qual alertam Lévy (1997) e Masetto (2003)?

Questão (17) – nossa última pergunta também se relaciona diretamente com nossos objetivos específicos, visou colher sugestões para a melhoria da docência *online*.

Dentre as sugestões relacionadas nas falas, elencamos:

“Capacitação constante do professor e dos alunos”

“Estou neste novo processo de ensino-aprendizagem há pouco tempo e acredito que necessitamos aparar ainda algumas pontas que vão desde a plataforma utilizada até conteúdos e participações dos alunos. Os problemas e as soluções vão aparecendo dependendo da disciplina e do número de alunos. Precisamos discutir juntos docentes e equipe de suporte para ajustarmos nossos trabalhos com a intenção de alcançar a qualidade do ensino”.

“Padronizações, maiores trocas e definições sobre as disciplinas a serem lecionadas”.

“Melhorar a comunicação institucional”.

“Formação continuada, seguindo a velocidade dos avanços tecnológicos que nos impõem constante mudança na docência”.

“Divulgação da seriedade do trabalho e da importância no futuro profissional do aluno. Evitar, dentro do possível, modificação do corpo docente de cada disciplina, pois isto causa instabilidade emocional no docente e, portanto, pode intervir no seu desempenho”.

“Estabelecer sistemas de controle da atuação dos professores de modo a identificar os docentes responsáveis, trabalhadores e comprometidos. A partir deste conhecimento e filtragem, permitir que parte da carga horária seja exercida em casa”.

“Escutar mais o professores quanto às dificuldades encontradas”.

“Instrumentos que podem dar ao professor maior atuação como professor e não como solucionador de questões administrativas”.

“Diminuir o número de alunos por turma e melhor remunerar o professor”, pois na instituição em questão, “o professor *online* tem 1/3 de redução salarial em relação à modalidade presencial”.

“Maior acompanhamento dos professores para que a interação tenha mais qualidade em ambas as partes (docente e discente). Minimizar o uso de resposta com cópia e cola”.

“Inserir nas disciplinas presenciais Iniciação à aula *online*”

Destacamos a importância da formação continuada para o contexto da modalidade *online*, que minimizariam muitos dos problemas apontados pelos docentes, a exemplo do uso das tecnologias de informação e comunicação, bem como os referentes às interações desejadas entre professores e alunos, além de formas de comunicação mais efetivas, tal como sugere a SEED/MEC (2007) nos critérios de qualidade para o ensino na modalidade *online*. Uma formação apropriada levaria os docentes a entenderem melhor seu papel como educadores em qualquer contexto, e desta forma, a terem um maior comprometimento com a educação. A questão do número de alunos por turma e complementarmente, a quantidade de turmas, também deve ser reconsiderada, tal qual alerta Giolo (2008), referindo-se ao comprometimento da qualidade dos cursos e o uso equivocado da EAD. Somado a isto Gatti (2009) alerta sobre a necessidade da equiparação de status entre a EAD e a educação presencial, considerando-se seus aspectos específicos, desde que se assegure a boa qualidade da educação em ambas as modalidades. Compreende-se aqui, que não há razão para que se tenha uma diferenciação a nível salarial, mesmo porque, conforme foi destacado em nossa pesquisa, o docente na modalidade *online*, assume muitos outros papéis e funções, diferentemente do que acontece no ensino presencial.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: SUGESTÕES DE CAMINHOS PARA UMA DOCÊNCIA *ONLINE* DE QUALIDADE

Percorremos um longo caminho e ainda temos muito a descobrir. Nossa jornada teve início em setembro de 2008 e estendeu-se até 21 de maio de 2010 quando coletamos nossa última contribuição. Tivemos a oportunidade de obter informações de fontes variadas, por meio de entrevistas gravadas e manuscritas, observações participantes, coleta das falas no ambiente virtual no qual a maioria dos docentes da primeira fase teve seu primeiro contato com a educação na modalidade *online*. Como forma de preencher algumas lacunas, entramos em contato por *e-mail* com alguns docentes e ficamos agradecidos pela pronta resposta da maioria, percebendo que não somos os únicos inquietos com os rumos da educação; na verdade somos muitos, o que nos levou a mergulhar profundamente neste universo tão rico e complexo que é o da cibercultura, principalmente no que diz respeito às melhores formas de nele ensinar e aprender.

Ao analisarmos o perfil do docente cursista antes da formação para a docência *online* proporcionada pela instituição identificamos que:

- o docente encontra dificuldade de interagir com seus alunos, pois não consegue estabelecer relações mais próximas com eles o que vai demandar o desenvolvimento de habilidades que o levem a criar uma atmosfera amigável que possibilite a vivência do senso de comunidade entre os alunos, motivando-os a estabelecer parcerias e o senso de colaboração, características essenciais para a construção do conhecimento coletivo;
- sua prática docente está alicerçada no modelo do ensino tradicional, ou seja, no modelo um – todos, o que identifica a necessidade de criar saberes que vão permitir o estabelecimento de relações de interação com seu aluno no sentido bidirecional;
- devemos enfatizar junto ao docente a do ambiente virtual de aprendizagem, no que tange às suas especificidades, usabilidade e principalmente no uso das interfaces, que são os principais canais interativos que vão possibilitar a mediação interpessoal, compartilhamento, socialização e construção colaborativa;

- há pouca participação do corpo discente nas aulas, o que vai demandar o desenvolvimento de saberes que levem o docente a motivar esses alunos a participarem das aulas;
- o *e-mail* é largamente utilizado como interface de comunicação com o aluno (36%);
- baixíssimo número de docentes utiliza o fórum (apenas 35%), interface de comunicação assíncrona que auxilia no processo de cooperação e interação, daí a necessidade de compreenderem sua importância, pois é nela que os docentes poderão realizar seu principal papel, que é o de mediador da aprendizagem;
- 40% dos docentes não utilizam o *chat*, principal interface de comunicação síncrona e onde o professor teria a oportunidade de estar com todo o grupo em tempo real;
- apenas 39% dos docentes utilizam a interface Anotações, que poderia fornecer importantes informações sobre o aluno, dando pistas sobre seu perfil e estilos de aprendizagem (conforme identificamos quando o docente se tornou aluno);
- a grande parte dos docentes tem por base uma pedagogia baseada no domínio de conteúdos, o que demanda o desenvolvimento de saberes para o desenvolvimento de uma pedagogia que contemple a formulação de problemas que levem o aluno ao debate e ao desenvolvimento da criatividade e senso crítico, conferindo-lhes a possibilidade de tornarem autores e co-autores de seu processo educativo;
- pouca atenção dada ao processo de aprendizagem centrado no aluno (apenas 4%), o que denota mais uma vez a centralidade no docente, característica não desejada na educação de nosso tempo;
- pouco uso das TIC, o que sugere que o docente deve se incluir digitalmente introduzindo estes recursos como formas de estudo e aprendizagem e não apenas como meio de se modernizar a transmissão de informações.

O perfil reafirma, conforme apontado em nosso referencial teórico, que para ser um docente na modalidade *online* é preciso aprender a ensinar, dominar os saberes necessários a esta prática, estabelecer o diálogo com os

alunos por meio do desenvolvimento de competências culturais comuns e saberes do dia a dia, partilhados com os alunos. Somado a isto, deve haver uma conscientização de que o trabalho docente demanda um saber plural, que não pode estar limitado a conteúdos dependentes de um saber especializado. É fato que o professor carrega consigo os saberes que adquiriu em sua prática profissional, mas é imprescindível desenvolver habilidades na área pedagógica e atuar como mediador da aprendizagem, utilizando de forma adequada as Tecnologias da Informação e Comunicação, essenciais na educação *online*.

Acreditamos que a experiência dos docentes ao se tornarem alunos no Curso de Formação para a Docência *Online*, representou estarem do outro lado, e sentirem toda sorte de adversidades, que vão desde o acesso ao curso até dificuldades de apropriação dos materiais, não poderem usar as interfaces por problemas relacionados à funcionalidade e usabilidade do AVA, além do próprio domínio das mesmas. Da mesma forma, puderam vivenciar a interatividade nos fóruns e a falta dela também, além de terem a oportunidade de usarem as interfaces de comunicação síncrona, como o *chat* e se colocarem criticamente e colaborativamente no bloco de anotações. Neste contexto, evidenciamos a necessidade do desenvolvimento de saberes interativos que dizem respeito à dimensão comunicativa das interações com os alunos.

Nossas observações feitas no ambiente virtual de aprendizagem da instituição, durante a capacitação dos docentes, nos levou a constatar que o índice de professores que efetivamente não participou ou mesmo que jamais entrou no curso, foi relativamente alto (19% dos 334 inscritos), considerando-se a urgência da instituição em prover uma formação que, por um lado poderia contribuir para diminuir a própria evasão dos alunos nas disciplinas *online*, e por outro, daria um norte à própria docência *online*, num cenário em que a grande maioria destes docentes não possuía nenhuma formação específica para a modalidade. Somando a este contexto, 42% dos docentes (140) participaram muito pouco, ou seja, do total de alunos matriculados no curso, podemos afirmar que 203 docentes não tiveram a formação adequadamente.

As justificativas apresentadas pelos docentes para não terem participado do curso por problemas de acesso ou por não saberem usar o ambiente de forma adequada nos levam a compreender a importância que o AVA tem na modalidade *online*, onde problemas de acessibilidade, funcionalidade e

usabilidade podem levar o aluno à desmotivação e mesmo à evasão. Além disto, a formação específica para as especificidades destes ambientes é imprescindível para que a docência ocorra e para que o aluno possa se apropriar dos materiais contidos nas diversas interfaces. Igualmente importante é a cooperação que deve ocorrer entre a equipe multidisciplinar, para que problemas de suporte (acessibilidade, envio de senhas e *login*) e administrativos possam ser resolvidos a tempo, evitando causar no aluno sentimentos de frustração e incapacidade de acessarem o curso, o que certamente contribuirão para a desmotivação.

Os docentes que efetivamente participaram, consideraram suas aulas muito produtivas, pois puderam vivenciar como alunos a construção coletiva de conhecimentos que pode ocorrer quando se faz o uso correto das mídias, dos fóruns, ou seja, todas as potencialidades que podem ser desenvolvidas em uma aula *online*. O material disponibilizado proporcionou a leitura de autores sobre a EAD e sobre a docência, possibilitando o confronto entre teoria e prática levando à reflexão de conceitos. Em termos das mudanças que começaram a ocorrer nestes docentes, destacamos a importância do conhecimento construído colaborativamente e que esperamos, possa ser levado para as disciplinas que ministram presencialmente e no *online*, reconhecendo que a formação continuada é importante e que deve haver investimentos para que ela ocorra mais frequentemente.

Como resposta ao nosso objetivo principal, constatamos que o curso destinado à formação de 334 docentes resultou nos seguintes desdobramentos principais: (1) a docência *online* da instituição passa a ser realizada inteiramente em um campus virtual. (2) a formação continuada para esta docência também acontece em serviço.

Reconhecemos os esforços da instituição em possibilitar a seus docentes uma formação específica para a modalidade *online*, que requer saberes docentes e uma pedagogia que contemplem as especificidades desta modalidade. Sem esta formação, conforme constatamos, o docente fará a transposição dos saberes que adquiriu em sua formação profissional alicerçada em modelos cuja base está na transmissão de conteúdos fechados em que não contempladas as formas de comunicação interativas, essenciais para a docência *online*. Conforme abordamos em nosso referencial teórico, as novas

formas de relação com o saber demandam um docente que saiba explorar as novas redes de comunicação interativa e para isto, o docente deve refletir se sua prática está centrada no modelo comunicacional unidirecional, não desejável na modalidade *online*, que demanda processos pedagógicos dinâmicos, abertos, criativos e flexíveis.

As informações colhidas no campus virtual nos possibilitaram responder nosso primeiro objetivo específico. Constatamos que a primeira formação foi essencial para uma conscientização do que é ser docente nesta modalidade, e os primeiros resultados refletiram positivamente, pois as falas nos mostram que os docentes consideram ter havido uma mudança em sua atuação a nível pedagógico e no manuseio das interfaces, mas pouco foi mencionado sobre a mediação realizada junto ao discente, tendo em vista o alto índice de evasão, por eles mesmos apontado. Há uma maior preocupação com a formulação de questões de provas, que passaram a ser mais reflexivas e menos lineares, o que refletiu na qualidade. No entanto, verificamos que são necessárias melhorias, no sentido de que o professor ainda precisa desenvolver relações interpessoais para não se distanciar do processo de aprendizagem pelo qual o aluno passará. Neste sentido, o docente necessita compreender o perfil do aluno, os nativos digitais, e inserir-se na cultura digital, compreendendo os conceitos que a permeiam. Os saberes construídos a partir do curso fizeram-nos atuar mais colaborativamente, resultando numa maior interação com outros professores e com a coordenação, facilitando a resolução de problemas encontrados no desenvolvimento da disciplina.

Nosso segundo objetivo procurou contrastar as concepções desses docentes sobre a docência *online* e o que percebemos é que mesmo após a formação muitos ainda vêem seu papel alicerçado nos modelos do ensino tradicional e no qual se sentem responsáveis pela produção e transmissão do conhecimento, o que vai colaborar para reafirmar uma educação baseada em moldes que tradicionalmente não dão certo. Na modalidade *online* o docente, conforme vimos anteriormente, necessita contemplar a comunicação bidirecional, atuando como um mediador da aprendizagem que possibilite ao aluno desenvolver sua autoria e co-autoria, levando em consideração o mundo e a cultura do aprendiz, caso contrário será difícil estabelecer relações de

parceria que facilitariam o desenvolvimento da interatividade e do aprendizado colaborativo, tão importantes na EAD.

Como sugestões de melhoria para a docência *online* e nosso último objetivo destacamos, nas contribuições dos docentes, a importância da formação continuada que minimizariam muitos dos problemas apontados por eles. Evidenciam que há a necessidade de serem desenvolvidos saberes para o uso adequado das TIC e formas de comunicação mais efetivas. Uma formação apropriada levaria os docentes a entenderem melhor seu papel como educadores em qualquer contexto e, desta forma, a terem um maior comprometimento com a educação. Ressaltam a importância de se manter o diálogo, a exemplo do que ocorre no campus entre os docentes, que se abrem para outras fontes de conhecimento e pesquisa, reconhecendo-se como parceiros que compartilham o conhecimento. A questão do número de alunos por turma e, igualmente, a quantidade de turmas, também deve ser revista, uma vez que pode haver um comprometimento com a qualidade dos cursos.

De forma a complementar esta questão, elaboramos alguns quadros que sintetizam as nossas percepções, a partir dos autores e órgãos citados em nossa pesquisa (PALLOFF; PRATT, 2004; SANCHEZ, 2008; NACOL, 2006) como sugestões de melhoria para a docência na modalidade *online*:

Quadro 11 – em relação à Instituição

Prover uma educação de qualidade

Acesso aos serviços e recursos oferecidos

Consistência na estrutura tecnológica, disponível a qualquer hora

Suporte técnico

Um programa que leve em consideração as necessidades dos alunos

Prover formas de comunicação mais efetivas

Incluir a EAD aos processos da instituição

Qualificar o corpo docente, tutores e corpo técnico-administrativo

Quadro 12 – na relação professor – aluno

Compreender quem são os alunos e como ocorre sua aprendizagem

Levar em consideração as diferenças e necessidades

Desenvolver a reflexividade, autonomia e criatividade

Envolvê-los nos processos avaliativos

Quadro 13 – na expectativa do aluno

Feedback rápido e contínuo

Instruções claras

Ouvir o aluno em relação ao curso e ao docente/tutor

Orientar sobre as tecnologias usadas

Suporte Técnico

Quadro 14 – deseja-se que o docente

Incentive a relações interpessoais entre professor e aluno

Desenvolva os saberes necessários à prática docente por meio de uma formação continuada e específica na modalidade *online*.

Planeje, elabore e incorpore estratégias que possibilitem o aprendizado, interação, participação e colaboração.

Possibilite e monitore interações apropriadas entre alunos.

Dê o *feedback* imediato de informação e reconhecimento usando palavras de encorajamento.

Estabeleça prazos para a entrega de tarefas.

Disponibilize tarefas desafiadoras.

Elogie as tarefas produzidas e incentive a participação.

Possibilite uma avaliação formativa ao longo do processo.

Respeite os diferentes talentos e maneiras de aprender

Construa comunidades de aprendizes.

Crie uma atmosfera amigável e convidativa.

Encoraje o aluno a levar exemplos da vida real para a sala de aula.

Estabeleça e mantenha uma frequente interação professor-aluno.

Entre em contato com alunos que não estejam participando.

Estabeleça princípios básicos de comportamento no ambiente e uso adequado da Internet.

Conscientize o aluno da importância do reconhecimento da autoria.

Conscientize o aluno dos riscos de um comportamento acadêmico desonesto.

Utilize conteúdos cuja propriedade intelectual é reconhecida.

Tenha sido um aluno *online* e aplique suas experiências para desenvolver estratégias para o ensino *online*.

Demonstre habilidade de antecipar desafios e problemas.

Gostaríamos ainda de observar que o número de docentes que hoje se encontram no campus é muito maior do que aquele que efetivamente recebeu a primeira formação para a docência *online*. Com raríssimas exceções, poucos tiveram algum tipo de formação para a modalidade e, talvez, tenham pouca familiaridade com a cultura digital, isto porque, além de serem imigrantes digitais, são docentes cuja pedagogia está moldada na educação tradicional, o que vem a reafirmar a necessidade de uma formação que lhes permitam refletir sobre suas competências básicas, no sentido de desenvolver: aptidões pedagógicas; competências sócio-afetivas; relações interpessoais com os alunos; organização do tempo; gerenciamento de atividades e procedimentos

do curso; e competências tecnológicas que orientem a inclusão do aluno no ambiente virtual de aprendizagem, bem como sua própria inclusão.

Por fim, reafirmamos a necessidade da equiparação de status entre a EAD e a educação presencial, considerando-se seus aspectos específicos, desde que se assegure a boa qualidade da educação em ambas as modalidades, compreendendo-se aqui que não há razão para que se tenha uma diferenciação a nível salarial, mesmo porque, conforme foi destacado em nossa pesquisa, o docente na modalidade *online*, assume uma multiplicidade de papéis, e o mesmo pode não ocorrer no ensino presencial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marcos. *Educação online: Teorias, práticas, legislação e formação corporativa*, 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALVES, A. C. T. EaD e a Formação de Formadores. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. B. *Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias*. São Paulo: AVERCAMP, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thomson, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n.129, Dec. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de abril de 2008. doi: 10.1590/S0100-15742006000300007.

ANDRÉ, M. E. D. Estudo de Caso: seu potencial na educação. In: *Cadernos de Pesquisa*; v.49. p. 51-54, maio, 1989.

ANGELES, M. Features - *Using a Wiki for documentation and collaborative authoring*. Library Wikis: Sabrina I. Pacifici, 2004. Disponível em < <http://www.llrx.com/features/librarywikis.htm>>. Acesso em 03/06/2009.

BARRETO, R.G. *Formação de Professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BATISTA JUNIOR, G. B. *A reação dos alunos às disciplinas Online na graduação presencial*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2009.

BEHRENS, M.A. Projetos de Aprendizagem Colaborativa. IN: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

BRAGA, D. B.; FRANCO, L. R. H.R.; MACHADO, A. L.; SOUZA, F. F.. *Ambientes para Aprendizagem*. Disponível no livro Digital da UNIFEI em <<http://ead.unifei.edu.br/~livrodigital/geralpressao.htp?CODCAP=320&ld>>. Acesso em 20/09/2007.

BRAGA, D. B.; FRANCO, L. R.H.R.; MACHADO, A.L.; SOUZA, F.F. *Educação a Distância*. Disponível no livro Digital da UNIFEI em <<http://ead.unifei.edu.br/~livrodigital/geralpressao.htp?CODCAP=315ld>> acesso em 14/09/2007.

CASTELLS, M. *A Sociedade em rede*. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2000.
DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia. In: KENSKI, V. M. *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortes/UNESCO, 1999.

FARIAS, G. O tripé regulamentador da EAD no Brasil: LDB, Portaria dos 20% r o Decreto 5.622/2005. In: SILVA, M.(org). *Educação online: práticas, legislação e formação corporativa*, 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FELDMAN, T. Trad.livre. *Introduction to Digital Media*. Canada: Routledge, 1997.

FREIRE, P. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de janeiro: Paz e terra, 2005.

GATTI, B.A (org); BARRETO, E.S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C; TARDIF, M. O Professor Como “Ator Racional”. Que racionalidade, Que saber, Que julgamento? In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É (Orgs). *Formando Professores Profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

KRAHE, E. D. Mudanças de racionalidade na Pedagogia Universitária: obstáculos em cursos de formação de professores. In: *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL*, 2008, Itajaí, SC. Anais do VII Seminário ANPED SUL. Itajaí, SC: Univali - Itajaí: Programas de Pós Graduação em Educação da Região Sul, 2008.

LEMOS, A. Ciberidades. In: LEMOS, A; PALACIOS, M. *Janelas do ciberespaço: comunicação e cibercultura*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LEMOS, A. *Ciberativismo* [online]. Disponível em <<http://ciberculturanojornalismo.blogspot.com/2006/06/ciberativismo.html>>. Acesso em 02, fevereiro de 2010.

LEMOS, A.; CUNHA, P. (Orgs). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência*. Portugal: Instituto Piaget, 1990.

_____. *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 6ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. IN: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MELLO, G.N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. IN: *Revista São Paulo em Perspectiva*, vol. 14, n. 1. São Paulo: SEADE, jan/mar. 2000.

MORAES, M. C. *O Paradigma Educacional Emergente*. 13ªed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. IN: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13ªed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. IN: SILVA, M. (org). *Educação Online: práticas, legislação e formação corporativa*, 2ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2000.

_____. O Método 2: a vida da vida. IN: SANTOS, A. *Didática sob a ótica do pensamento complexo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

MORIN, E; MOTTA, R; CIURANA, E. R. *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos*. Portugal: Instituto Piaget, 2003.

NACOL (North American Council For Online Learning). *National Standards for Quality Online Teaching*. Disponível em <http://www.sreb.org/programs/EdTech/pubs/PDF/06T0_Standards_Online_Teaching.pdf>. Acesso em setembro de 2008.

PALLOFF, R, M; PRATT, K. *O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*; trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PASSARELLI, B. *Interfaces Digitais na Educação: @lucin[ações] consentidas*. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

PERRENOUD, P; THURLER, M. As competências para ensinar no século XXI. IN: MASETTO, M. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

PORTO, T. M. E. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. IN: PORTO, T.M.E.(org.) *Redes em Construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM Editora, 2003.

PRIMO, A. *Interação Mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

QUEIROZ, D.T.; VALL, J.; SOUZA, A, M, A, e; VIEIRA, N.F.C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. IN: *R Enferm UERJ*. Rio de Janeiro, 2007, abr/jun; 15(2): 273-83.

RAMAL, A. C. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. IN: SILVA, M. (org). *Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SANCHEZ, F. (Coord.) *Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância*. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

SANCHO, M. J. *Para promover El debate sobre los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Cedecs, 2008.

SANTAELLA, L. *Culturas e Artes do Pós-Humano: da cultura das mídias à cibercultura* 3ªed. São Paulo: Paulus, 2008.

SANTOS, E.O. dos. Articulação de saberes na EAD *online*: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. IN: SILVA, M. (org). *Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*, 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVA, M. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. *Revista Famecos*, Rio Grande do Sul, p.03, dez. 2008.

_____. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

_____. *Educação Online: práticas, legislação e formação corporativa*, 2ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, A, S. A Pedagogia de Dewey: In DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

WEIMER, M. Learner-Centered Teaching. IN:
PALLOFF, R, M; PRATT, K. *O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*; trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VILARINHO, L.R.G. *Didática: temas selecionados*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1984.

YIN, R.K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO 1**CURSO DE FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA ONLINE****1º Encontro Presencial****Analisando o perfil do docente**

1 – Quanto tempo leciona na modalidade online (semestres)?

() um () dois () três () quatro () cinco () não leciona

2 – Com avalia o ambiente virtual de aprendizagem da instituição?

() ótimo () Bom () regular () insatisfatório

3 – Interface (s) que mais utiliza:

() e-mail () fórum () chat () anotações () atividades

4 – Interface (s) que menos utiliza:

() e-mail () fórum () chat () anotações () atividades

5 – Com suas palavras descreva o ambiente virtual de aprendizagem?

6 – Quais os aspectos da docência realizada em aulas presenciais estão presentes na aula *online*?

7 – Como você avalia a situação dos alunos?

Obrigada por sua contribuição!

ANEXO 2 – e-mail de COA

Olá [REDACTED],

Com vai? Gostaria se fosse possível, que você fizesse um pequeno resumo de sua atuação, como os docentes reagem a ela e que me relatasse um pouco dos resultados das oficinas realizadas com os docentes.

Obrigada por sua ajuda neste sentido.

Att,

Sheilane Britto.

Resposta de COA

Avaliação do processo de aprendizagem dos alunos na EAD tem plena visibilidade e por isto tem sido planejada e desenvolvida por todos os docentes. Para legitimar e registrar os resultados de aprendizagem, a proposta da EAD aplica as orientações da Resolução 043 /CONSEPE/2009 e valoriza participação dos estudantes na **webaula**

Um dos critérios de avaliação é a prova. Nosso compromisso e preocupação acadêmica visam à consistência teórica e a qualidade técnico-pedagógica das questões. Na EAD, a prova representa um momento de aprendizagem, que se revela de modo "presencial" e personalizado. Sobre minha atuação colaboro para aplicar o plano de trabalho da EAD, no que se refere às ações pedagógicas voltadas para construção dos instrumentos e técnicas utilizadas para medir e subsidiar a avaliação dos alunos. O modelo de gestão adotado me proporciona autonomia para planejar e buscar formas de articulação com outros colegas. Nosso principal foco é prestar orientação e assessoramento aos docentes para construção de questões ou itens de provas. Para isso são realizadas reuniões e oficinas coletivas multidisciplinares, específicas por disciplina e individualmente, que se concretizam nos encontros agendados de acordo com o calendário da EAD e ocorrem no ambiente de trabalho. As principais atividades desenvolvidas têm sido: (a) palestra para analisar aspectos teóricos da avaliação; (b) oficinas para análise coletiva de questões; (c) orientação sobre planilha de especificação e cuidados a serem observados para estruturar as questões a serem cadastradas no banco; (d) produção de resumos e materiais de leitura para sistematizar os cuidados técnicos visados. Sobre a reação dos docentes tenho a grata satisfação de dizer que aqueles que freqüentam as oficinas demonstram interesse e vontade de aprimorar suas questões. Realizo oficinas semanalmente e os docentes se revezam conforme conveniência de horário. Preocupo-me em reforçar junto aos docentes de que a prova integra o processo e não deve ser improvisada ou isolada do processo de ensino-aprendizagem.

Muitos colegas têm me revelado que, após trabalhar as questões para que as provas da EAD, notaram o ganho qualitativo em suas provas no presencial, conforme exemplifico no e-mail da professora **Adelaide**.

Aproveito a oportunidade para agradecer pelas contribuições de [REDACTED] para preparação das avaliações. Gostaria de destacar que entre outras coisas que venho aprendendo nessa nova modalidade de ensino, ter participado das oficinas da [REDACTED] foi fundamental. Hoje percebo minhas provas mais interessantes e eu diria mais inteligentes. Meus alunos de disciplinas presenciais também têm elogiado. Durante a correção conseguimos refletir e pensar juntos, pois hoje uso questões de múltipla escolha sem achar que estou oferecendo uma prova boba ou de "decoreba".

Sinceramente muito obrigada!

Constatei, também, que muitos que criticavam as questões objetivas de múltipla escolha, após verificarem que estas devem valorizar processos mentais diferenciados mudaram de opinião. Possivelmente redimensionaram o conceito fechado que tinham em relação ao uso de tecnologias e técnicas de ensino e avaliação com "neutralidade tecnicista". Tecnologias educacionais e de ensino abrem as portas para a compreensão crítica do mundo em que vivemos. Sinto, ainda, que preciso investir mais para que todo o grupo perceba que a intenção é contribuir para aperfeiçoamento de práticas pedagógicas. Alguns docentes, por dominarem o conteúdo de suas áreas ou por características pessoais, precisam, também, alimentar academicamente seus conhecimentos pedagógicos e suas competências didáticas. Parecem que ao confiarem no bom senso ou, possivelmente, alimentarem seu lado narciso não perceberem que a educação a distância exige novos saberes. Eu mesma, embora com larga experiência no magistério busco participar das oficinas oferecidas pela coordenação pedagógica da EAD e tenho aprendido muito com os colegas. Como sempre trabalhei **como** professora e **com** professores, na condição de pedagoga em sistemas de ensino presencial, na EAD avancei mais especialmente porque as competências didáticas dos docentes são transparentes e rompem as fronteiras das paredes da sala de aula. As produções dos docentes são visíveis e socializadas como, por exemplo, os conteúdos, os autores selecionados, os objetivos valorizados na construção de itens de provas, os processos mentais valorizados etc. Enfim, no modelo **estático** de EAD destaco alguns aspectos essenciais no desempenho docente: atitude de estudo/e pesquisa, compromisso com o aprendizado personalizado e coletivo, interatividade com os colegas e valorização das competências pedagógicas, dentre outras.

Quanto ao trabalho do professor conteudista, estes também produzem questões a serem cadastradas no banco.

A partir de 2009.2, a coordenadora da EAD instituiu a figura do professor validador para proceder a análise das questões antes de serem cadastradas.

Espero que tenha prestado esclarecimentos complementares ao período que você esteve aqui na EAD com observadora participante.

Abraços

ANEXO 3 – e-mail DTI

Bom dia prof. **Michel Shore**

Sou Mestranda da UNESA e orientanda do prof. Marco Silva. A defesa de minha dissertação ocorre em julho e gostaria de saber se o senhor poderia esclarecer algumas questões. O tema de minha dissertação é a formação dos docentes **da Estácio** para o ensino na modalidade *online*. Tenho acompanhado de perto esta formação, desde o curso de "Formação de professores para docência *online*" em 2008 até a capacitação feita em serviço no campus da EAD. Estive no campus da **Estácio** durante todo o segundo semestre de 2009, quando efetivamente foi implementada a EAD na forma como ela é ministrada hoje. Sei que o senhor é um dos poucos professores com 40h e que participou de todas as fases desta capacitação. Gostaria de saber, caso seja possível, como foi o curso de conteudistas dado logo após o curso de formação. Percebi que a participação dos docentes escolhidos, à partir do curso de formação do Marco, foi bastante pequena. Por quê? Em seu caso específico, o que achou deste curso? Quais foram as contribuições para sua docência *online*?

Em linhas gerais, como vê a formação em serviço proporcionada pela instituição para os novos docentes? Quais as vantagens desta formação?

Sua docência mudou a partir dos cursos proporcionados?

Sei que a média de alunos por turma está em torno de 60 e que, com 40h, o senhor teria uma média de 20 turmas. Neste contexto, como consegue realizar sua prática de maneira a contemplar a interatividade e os interesses dos alunos com este quantitativo, mesmo que uma grande parte não participe efetivamente?

Agradeço imensamente sua contribuição para minha pesquisa.

Att,

Sheilane Britto

Resposta de DTI enviada em 21 de maio de 2010.

Olá Sheilane,

Tenho prazer em contribuir para seus estudos. Estou na EAD **Estácio** desde o primeiro semestre de 2007. Fui conteudista da disciplina Psicologia do Comportamento para o curso de Comunicação Social, habilitação jornalismo. Hoje, leciono esta mesma disciplina (que, acabei de saber que, a meu pedido, irá virar Psicologia da Comunicação, por estar mais adequado ao conteúdo) e Epistemologia, para o curso de Psicologia. Já lecionei Metodologia Científica e, na **Estácio**, leciono também Metodologia Científica e Metodologia do Ensino Superior (ambas na modalidade on line). Fiz o primeiro curso do Prof. **Marco Silva** de formação de docentes para o ensino a distância e comecei o curso de conteudista. Fiz ainda o curso de docência on line da **Estácio** (que se utiliza do Moodle e não do **WebAula** como LSM).

O primeiro curso **Estácio** foi maravilhoso. Fui da turma da **Estácio**. Já conhecia o Prof. **Marco** (fui diretor dos mestrados), mas nunca tinha tido a oportunidade de acompanhar seu material didático e foi excelente. Aprendi muito. Apesar de já trabalhar há algum tempo em EAD e já vir lendo, e até escrevendo algumas pequenas coisas sobre o assunto, ganhei uma contextualização teórica muito grande. Sinto-me hoje, muito mais preparado principalmente em

termos conceituais para atuar na área. Ao iniciar o segundo curso (de conteudista) minha expectativa era muito grande. Principalmente pelo fato de ter feito o conteúdo da disciplina sem qualquer tipo de orientação ou preparo técnico. Infelizmente, alguns fatores intervieram de forma negativa no resultado final. Por uma infeliz coincidência, o período do curso (pelo que sei) coincidiu com uma viagem da [REDACTED] para o exterior, o que fez com que sua atuação ficasse prejudicada. Como você deve saber, a atuação do docente nesta modalidade influencia muito a motivação e a participação dos alunos. Li as aulas, mas faltou no curso algo que é determinante do sucesso neste segmento. INTERAÇÃO (isso, aprendi com a própria [REDACTED]..rs..rs...rs...). Não houve discussão, debate, trocas e parecia mais um curso no antigo modelo de ensino a distância feito por correspondência e de modo isolado. Me desmotivei. Não entreguei o trabalho e preferi optar por uma segunda turma, mas não ocorreu.

Acho a capacitação para docência on line um requisito absolutamente necessário para o exercício desta atividade. Não é admissível termos professores que não tenham um mínimo de formação filosófica sobre o EAD. A principal evolução que o ensino a distância oferece é a transformação do modelo pedagógico, das relações que se estabelecem entre o docente e o aluno, o aluno e o conteúdo e o do próprio docente em relação ao conteúdo. Mais do que uma revolução tecnológica, a EAD representa uma revolução pedagógica. Sem uma formação específica, os professores não entendem isso e se limitam a transpor para o ambiente on line um modelo presencial de ensino (o que, evidentemente, não funciona).

A relação de alunos por docente é evidentemente muito alta (na [REDACTED], por exemplo, tenho 40 alunos no máximo em uma turma e nunca tive mais de duas turmas ao mesmo tempo). Evidentemente que a qualidade das trocas pedagógicas fica dificultada. Como resolvi me dedicar a este modelo, abandonei todas as atividades administrativas que tinha na universidade e há um ano e meio aproximadamente, larguei também todas as turmas presenciais. Me dedico exclusivamente às turmas on line. Assim, por só fazer isso, consigo dar conta e acredito que tenha com as turmas uma relação pedagógica satisfatória. Mas veja bem. Só consigo porque só faço isso na vida. rs...rs...rs... Acho mesmo que, a médio prazo, a Estácio acabará tendo que definir um corpo docente exclusivo para a EAD, todos com 40 horas e com dedicação exclusiva.

Espero ter contribuído com sua análise e, se desejar, me coloco ao seu inteiro dispor para ajudar no que mais considerar necessário.

Abraços,

[REDACTED]

ANEXO 4 – Questionário aplicado no campus virtual**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO**

MESTRANDA: Sheilane Maria de Avellar Cilento Rodrigues de Britto

Orientação: prof. Dr. Marco Silva

Prezado professor,

Este questionário tem por objetivo coletar informações para a pesquisa que se insere em minha dissertação de mestrado, tendo também relação com os resultados de sua formação em serviço para a docência *online*. Para que possa compreender melhor o significado da docência *online*, preciso de suas respostas às perguntas que seguem. Agradeço muito sua contribuição, pois sei que ela vai nos ajudar a aperfeiçoar a educação *online* no ensino superior.

1. Há quanto tempo você leciona *online*? _____
 2. Número de turmas: _____
 3. Média de alunos por turma: _____
 4. Antes desta formação em serviço, você fez algum curso que o preparasse para a docência *online*? Explícite-o. _____
 6. Como você concebia a educação *online* antes de sua formação?

 7. Como a concebe agora?

 8. Quais são as suas principais dificuldades para ser docente *online*?

 9. Como você definiria seu papel como docente online?

-

10. Como se dá sua formação em serviço para a docência *online* nesta Universidade?

11. Qual é a importância de atuar junto à equipe de EAD?

12. O fato de atuar como docente *online* em um Campus específico colabora para sua docência? Explique sua resposta.

13. Você se sente à vontade no ambiente digital *online*? Explique sua resposta.

14. Você sente falta do face a face, enquanto docente *online*? _____

15. Há alguma rejeição, por parte do corpo docente, para a modalidade *online*? _____

16. Que mudanças você identifica em sua docência *online* após uma formação específica?

17. Que sugestões você daria para a melhoria da docência *online*?

Obrigada!
Rio de Janeiro, 11 de janeiro de 2010.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)