

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EAD

Isaura Alcina Martins Nobre

Instituto Federal do Espírito Santo
Rodovia ES-010 - Km 6,5 - Bairro
Manguinhos, Serra, ES, Brasil
+55 27 3348-9200

isaura@ifes.edu.br

Jussara Martins Albernaz

Universidade Federal do Esp. Santo
Av. Fernando Ferrari, 514,
Goiabeiras |, Vitória, ES, Brasil
+55 27 4009-2209

albernazjm@gmail.com

Vanessa Battestin Nunes

Instituto Federal do Espírito Santo
Rodovia ES-010 - Km 6,5 - Bairro
Manguinhos, Serra, ES, Brasil
+55 27 3348-9200

vanessa@ifes.edu.br

ABSTRACT

In this paper, through a literature review, we reflect on the formation of teachers, especially those working in Distance Education (DE), which has many specifics given the physical and temporal distance with students and the use of mediating technologies and on specific pedagogical models of distance education. Furthermore, through a case study, we analyze the training of teachers, in their own view, based on the ongoing training of teachers for distance education offered by Cead / IFES. The results indicate that prevails in the course a practical vision technicalities, which aims to present the methodology and technologies used EAD, lacking, among other things, prepare for people management and conflict resolution. Finally, we point out paths and possible improvements to such courses.

RESUMO

Neste artigo, por meio de uma revisão de literatura, buscamos refletir sobre a formação de professores, em especial daqueles que atuam na Educação a Distância (EaD), que tem muitas especificidades dada a distância física e temporal com os alunos e o uso de tecnologias mediadoras, e sobre modelos pedagógicos específicos de EaD. Além disso, por meio de um estudo de caso, analisamos a formação de professores, na sua própria visão, com base no curso de capacitação de professores para EaD, oferecida pelo Cead/Ifes. Os resultados apontam que prevalece no curso uma visão prática-tecnicista, que visa apresentar a metodologia EaD e as tecnologias utilizadas, carecendo, entre outras coisas, de preparação para a gestão de pessoas e solução de conflitos. Por fim, apontamos caminhos e possíveis melhorias a cursos desse tipo.

Categories and Subject Descriptors

K.3.1 Distance learning

General Terms

Experimentation, Theory.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de Professores em EaD. Modelo Pedagógico em EaD.

1. INTRODUÇÃO

Ao se falar em formação de professores para atuar na EaD buscamos refletir sobre sua formação como prática reflexiva. Entendemos a formação de professores como um processo contínuo de formação inicial e continuada.

De acordo com Pimenta [1], a autoformação docente ocorre pelo contínuo reelaborar dos saberes iniciais a partir de sua reflexão sobre sua prática. E Nóvoa [2] nos fala sobre a necessidade de que a formação passe pela experimentação do novo e na reflexão sobre sua utilização.

Diante desse “novo”, ou seja, da modalidade a distância, os professores passam por uma formação que deve ser crítica, confrontando “velhas” práticas e hábitos com as várias possibilidades quanto ao uso dos recursos educacionais computacionais. Nesse sentido, pela experimentação e reflexão, por meio da metaformação, ao aprender a ser sendo professores em EaD, tem sido formado o docente online.

Mas independente de modalidade, vemos a reflexão sobre a prática como uma exigência do professor, que por meio da criticidade, visa buscar melhorias para o processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo deste artigo consiste em refletir sobre a formação de professores e os modelos pedagógicos de EaD e analisar a formação de professores, com base no curso de capacitação de professores para EaD, na visão dos próprios professores, oferecida pelo Cead/Ifes, bem como, apontar caminhos e possíveis melhorias, a cursos desse tipo.

Essa capacitação inicial de professores em EaD, assim como as capacitações de tutores, de designer instrucional e as capacitações continuadas, ofertadas pelo Cead/Ifes, são financiadas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Os docentes participantes da pesquisa atuam no Curso de Pós-graduação em Informática na Educação (PIE) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Curso esse que consiste em uma proposta pedagógica na modalidade a distância que visa atender a demanda por profissionais, em especial professores, capacitados a utilizar tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, buscando formas de trabalhar de maneira multi e interdisciplinar.

O curso é ofertado via UAB e na segunda entrada, edição de 2011, contexto dessa pesquisa, foram ofertadas um total de 250 vagas, sendo 50 vagas para cada um dos seguintes polos localizados no estado do ES: Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Conceição da Barra, Piúma e Santa Leopoldina.

Apesar das críticas possíveis ao modelo UAB, tanto nas questões pedagógicas, quando nas preposições políticas e no uso das tecnologias [3, 4, 5], ainda assim, de dentro do modelo, a equipe do curso fez algumas inferências. Para tal, os professores que atuam na PIE podem ser conceituados da seguinte maneira:

a) O Professor conteudista é, preferencialmente, professor do Ifes, com formação em área específica relacionada ao curso

e/ou disciplina específica. Esse professor é responsável pela elaboração do material didático de sua disciplina.

b) O Professor formador também é, preferencialmente, professor do Ifes, com formação em área relacionada ao curso e/ou disciplina específica. Esse professor planeja e gerencia todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem na disciplina de sua responsabilidade.

O processo de mediação com o aluno, acompanhamento e avaliação da aprendizagem é, neste curso, tarefa dos tutores a distância, que são gerenciados pelo professor formador das respectivas disciplinas em que atuam.

Esse trabalho faz parte de uma das vertentes de um projeto maior, acerca de docência coletiva, tema de investigação de uma das autoras do artigo, doutoranda do programa de Pós-graduação em Educação, UFES, com tese intitulada “Docência Coletiva: saberes e fazeres na Educação a Distância” e, também, questão de pesquisa de todas as autoras.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PRÁTICA REFLEXIVA

A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 61 preconiza a formação de profissionais da educação de modo a atender aos vários níveis e modalidades de ensino. Como fundamentos destacam-se: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a formação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A partir do exposto vemos a importância dada à necessidade do professor em estabelecer relações entre teorias e práticas, ou seja, ser capaz de buscar na teoria elementos para possíveis contextualizações, resignificando sua prática, com base em uma ação reflexiva a partir de sua experiência docente. Freire afirma que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” [6] (p.18).

Pimenta [1] nos apresenta os saberes da docência como sendo: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Quanto à experiência a autora destaca que quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já têm saberes sobre o que é ser professor. Os alunos conseguem, com base em sua experiência, relatar, enquanto alunos, dos professores que teve quais: foram bons professores; eram bons em conteúdo mas não em didática; foram significativos em suas vidas, ou seja, contribuíram para sua formação humana. Além disso, com base na experiência socialmente acumulada, os alunos, também, devem saber sobre: mudanças históricas da profissão; a não valorização social e financeira dos professores; dificuldades enfrentadas diante de algumas turmas etc. Para Pimenta, “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor.” [1] (p.3).

Quanto ao conhecimento, a autora destaca que os professores concordam que sem os saberes, relacionados aos conhecimentos específicos, conteúdos que irão ministrar, dificilmente poderão ensinar bem.

Pimenta [1] destaca que conhecer implica trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. E conhecer envolve também: inteligência, arte de vincular

conhecimento de maneira útil e pertinente; consciência e sabedoria para reflexão.

Quanto aos saberes pedagógicos, a mesma autora destaca a importância da didática, ou seja, de “saber ensinar” e que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos. Tem-se que na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados de forma desarticulada, havendo predomínio ora de um ora de outro.

Afirma, ainda, que: “O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. No caso da formação de professores, a partir de sua prática social de ensinar.” [1] (p.5).

A docência não é inata, não é um dom, apesar de muitos professores já terem uma habilidade natural para se relacionar com os alunos e estabelecer um bom processo de ensino-aprendizagem. A formação docente deve ser estimulada como uma prática não só inicial, nem continuada, mas como uma contínua reflexão sobre a prática.

Para Alarcão, a noção de professor reflexivo: “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.” [7] (p.44).

Nóvoa afirma que a formação pode estimular uma autonomia contextualizada da profissão docente. E que importa valorizar paradigmas capazes de promover a “[...] preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” [2] (p.16).

Como forma de praticar a reflexão, faz-se necessária a busca de um caráter investigativo por meio da expressão e do diálogo. É importante dialogar consigo mesmo, com os outros que construíram os conhecimentos e que nos servem como referência, e com o próprio contexto.

Pimenta entende o trabalho e a formação de professores em processo contínuo de formação inicial e contínua. Para a autora “[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” [1] (p.7). E é nesse confronto e a partir de troca de experiências e práticas que “[...] os professores vão constituindo seus saberes como práticos, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” [1] (p.7).

Em processo contínuo de autoformação, cabe ao professor rever suas concepções sobre ensino, aprendizagem, planejamento, interação com alunos, avaliação etc., como forma de construção de conhecimentos e resignificação de práticas. Dessa forma, entendemos que a formação de professores como prática reflexiva, de caráter contínuo, na e sobre a ação, sobre a prática docente, deve ser exercida como forma de promover a autonomia, a partir de uma prática contextualizada, politicamente situada, voltada

para a valorização do desenvolvimento de professores e de instituições de ensino.

Para Nóvoa se faz necessária a diversificação dos modelos e das práticas de formação de professores. O autor afirma que: “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.” [2] (p.16).

Com base em uma prática docente reflexiva e crítica, Freire afirma que “[...] Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” [6] (p.14). Ainda para o autor: “[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” [6] (p.17).

Dessa forma, torna-se imprescindível, que diante da complexidade da prática pedagógica, os professores busquem uma postura reflexiva e crítica quanto a sua formação a partir de suas vivências, de seu fazer docente, na sua relação com o meio e com o outro. Cabe ao professor reflexivo ser capaz de pensar, analisar, questionar sua prática buscando agir sobre a mesma.

3. MODELO PEDAGÓGICO PARA EAD

Alguns autores têm buscado conceber um modelo pedagógico que se adapte às especificidades da EaD que privilegie a autonomia do aluno e o suporte tecnológico na mediação entre aluno, professor e conteúdo. O destaque nessa seção será dado ao conceito de Arquitetura Pedagógica, explorado por Carvalho, Menezes e Nevado [8] e por Behar [9].

Carvalho, Menezes e Nevado [8] se preocupam em conceber um modelo pedagógico capaz de abarcar a aprendizagem em rede por meio do uso de tecnologias na educação, pois consideram inadequadas as maiorias das práticas presenciais para a educação a distância. Os autores apresentam uma proposta de educação que denominam de “Pedagogia da Incerteza” e que se apoia nas ideias construtivistas de Piaget e na pedagogia da pergunta de Freire [10], a partir do qual educar para a incerteza implica em: Educar para a busca de soluções de problemas “reais”; Educar para transformar informações em conhecimento; Educar para a autoria, a expressão, a interlocução; Educar para a investigação, para a criação de novidades; e Educar para a autonomia e a cooperação.

Ao pensar a Educação para a autonomia e a cooperação, os autores propõem o conceito de arquiteturas pedagógicas definidas como: “[...] estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, software, internet, inteligência artificial, educação a distância, concepção de tempo e espaço” [8] (p.2).

Dessa forma, para Carvalho, Menezes e Nevado [8] as arquiteturas pedagógicas têm como componentes fundamentais: concepção pedagógica forte, sistematização metodológica e suporte telemático. Como suporte telemático entende-se todo recurso necessário para prover a comunicação e a interação a distância: recursos de telecomunicação e de informática.

Percebe-se a preocupação dos autores na concepção de arquiteturas que se apoiam em ferramentas tecnológicas como forma de promover a construção do conhecimento seja individual ou coletivamente. Na verdade, a ênfase está em promover a

aprendizagem em rede por meio da autoria e da cooperação entre alunos e entre aluno e professor, por meio da mediação.

Vale destacar, ainda, o conceito de modelo pedagógico para EaD apresentado por Behar [9] que também se apoia no conceito de Arquitetura Pedagógica empregado por essa autora com um viés mais organizacional.

Para Behar [9] o modelo pedagógico para EaD consiste em “[...] um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo” [9] (p.24). Com base no modelo, são estabelecidas as relações sociais, as interações, entre professor, aluno e objeto.

Para a autora, nem sempre os modelos se baseiam em uma determinada teoria de aprendizagem, mas sim em: “[...] “reinterpretações” de teorias a partir de concepções individuais dos professores que se apropriam parcial ou totalmente de tais construtos teóricos imbuídos em um paradigma vigente” [9] (p.22). Um modelo pedagógico pode, então, ser construído com base em uma ou mais teorias de aprendizagem, a partir da qual o professor é capaz de construir um modelo pessoal próprio [9].

Behar “[...] enfatiza que os elementos de um modelo pedagógico para a EaD trazem uma estrutura calcada sobre um determinado paradigma e em consonância com uma ou mais teorias educacionais a serem utilizadas como eixo norteador da aprendizagem” [9] (p.24).

A Arquitetura Pedagógica é constituída pelos aspectos organizacionais (definição de objetos de aprendizagem, organização social, etc.), conteúdo (qualquer tipo de material e/ou elemento(s) utilizado(s) com a finalidade de apropriação do conhecimento), aspectos metodológicos (seleção das técnicas, dos procedimentos e dos recursos informáticos a serem utilizados) e aspectos tecnológicos (definição do AVA e de suas funcionalidades e/ou recursos de comunicação e interação a serem utilizados e que mais se adapta ao curso/programa que se pretende ministrar) [9].

Behar [9] alerta para o fato de que na maioria das vezes já existe uma arquitetura pedagógica pré-definida e de certa forma “imposta” pelos cursos/instituições, a partir da qual os professores deverão trabalhar sua disciplina.

Dessa forma, têm-se as estratégias de aplicação das APs que constituem a dinâmica do modelo pedagógico, deve levar em conta aspectos sociais, afetivos e pessoais dos atores envolvidos, e que é definida como: “[...] um ato didático que aponta à articulação e ao ajuste de uma arquitetura para uma situação de aprendizagem determinada (turma, curso, aula)” [9] (p.31).

Fica clara a concepção da autora de uma Arquitetura de Aprendizagem ainda presa a padrões disciplinares, presa a uma estrutura curricular, e a metodologias muitas vezes dependentes dos aspectos tecnológicos e, com isso, determinadas pelas instituições. A abertura ao modelo proposto por Behar está no posicionamento do professor em buscar o que denominou de estratégias de aplicação nas quais o modelo pode então obter certa plasticidade tão necessária à dinamicidade do processo de ensino-aprendizagem, seja qual for a modalidade.

Dentro da concepção de uma arquitetura pedagógica aberta, Nevado, Carvalho e Menezes [8] apresentam o que denominaram de metamorfoses no currículo e na prática pedagógica, ao pensar

na perspectiva de implementação de transformações na formação de professores (Figura 2).

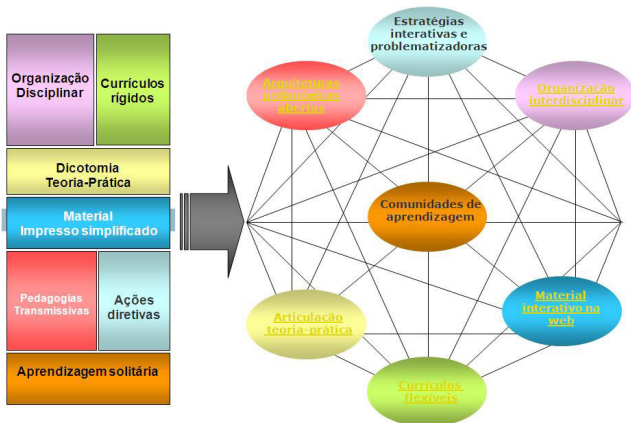


Figura 1. Do “Edifício” do conhecimento para a arquitetura em rede [8] (p.90)

Da organização disciplinar para a organização interdisciplinar: É proposto um currículo com características interdisciplinares, desfazendo os limites rígidos impostos pela concepção física e lógica que se tem de escola. Evidencia-se que a desterritorialização das fronteiras disciplinares requer a disponibilidade de cada um e de todos em compreender as perspectivas de intercomunicação dos saberes e, desse modo, atuar interdisciplinarmente [8] (p.90).

Das pedagogias transmissivas para as arquiteturas pedagógicas abertas: Seus pressupostos curriculares compreendem pedagogias abertas capazes de acolher didáticas flexíveis, maleáveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. Alteram-se as perspectivas de tempo e espaço para a aprendizagem, porque o conhecimento tem como ponto de partida arquiteturas plásticas. Estas se moldam aos ritmos impostos pelo sujeito que aprende, bem como desterritorializam o conhecimento da sala de aula e da escola como locus de aprendizagem exclusivo e propõem fontes diversas advindas da internet, dos textos, de especialistas, dos pares, das comunidades locais e virtuais [8] (p.91-92).

Dos currículos rígidos para os currículos flexíveis: O currículo perde seu caráter seriado e disciplinar. Não se prescinde da especificidade disciplinar, mas esta se amplia pelo diálogo que é necessário entre as áreas para formar qualquer conhecimento. A exigência é a busca de convergências disciplinares para explicar ou aproximar o esclarecimento ao real [8] (p.92).

Da dicotomia teoria-prática para a articulação entre teoria e prática: Implementação de um modelo de formação que propõe a prática das teorizações sobre inovações, buscando avaliar as suas possibilidades para provocar tomadas de consciência que possam refletir em mudanças substanciais nas conceituações e práticas educacionais dos professores que vivenciam essa formação [8]. Do material impresso para o material interativo na web: Propõe-se o uso intensivo dos materiais interativos na web, pois suporta: ampliação em quantidade e qualidade de interações; modificações e atualizações constantes dos materiais, permitindo efetiva construção coletiva de conhecimento, em espaços abertos, continuados, hipertextuais e constantemente reorganizados [8] (p.93-94).

Das ações diretivas às estratégias interativas e problematizadoras: Deslocamento das ações diretivas, baseadas na apresentação de conteúdos e em exercícios para retenção, para o uso de estratégias interativas e problematizadoras. “As intervenções docentes direcionam-se para o incremento das possibilidades de interação, de explicitação, de reformulação, de criação de teorias por meio da ação e reflexão e da construção de sistemas simbólicos diferenciados.” [8] (p.94).

Da racionalidade técnico-instrumental à racionalidade prático-reflexiva: A racionalidade técnico-instrumental pressupõe que os professores trabalhem e se formem no domínio da especificidade conteudista. A racionalidade prático-reflexiva cria demandas com as quais estamos pouco habituados e, por vezes, pouco afeitos a trabalhar porque impõem deslocamentos subjetivos e profissionais. O mais importante deslocamento é o do sujeito autossuficiente para o sujeito plural [8] (p.95).

Destacamos em relação a nossa proposta de estudo a importância em se pensar as metamorfoses no currículo e na prática pedagógica principalmente em se tratando de formação de professores, sendo um dos objetivos deste trabalho o de apontar algumas diretrizes para os projetos de formação de professores para EaD.

4. METODOLOGIA

Esta consiste em uma pesquisa qualitativa dada a natureza do problema que visa à aquisição de conhecimento levando em consideração a relação existente entre os dados obtidos, por meio de análises da observação de um grupo de indivíduos e de entrevistas realizadas com este, e o contexto no qual foram produzidos e dos significados atribuídos a eles pelos sujeitos da pesquisa.

André [11] afirma que estudos de caso buscam a descoberta e que o pesquisador deve estar constantemente atento a elementos que podem emergir como importantes durante o estudo, dimensões não estabelecidas a priori.

Para compreender o caso é necessário a compreensão de outros casos, coisas e eventos, sem, contudo, deixar de estabelecer a sua singularidade, que é estabelecida pelo próprio contexto e pelos indivíduos que estão nele inseridos. Para Stake “O estudo qualitativo é personalístico. É empático e trabalha para compreender as percepções individuais. Busca mais a singularidade do que a semelhança e honra a diversidade” [12] (p.25).

Em particular para essa pesquisa, nos interessou os olhares sobre a própria prática, de um grupo de professores que atuam como conteudistas e/ou formadores no curso de pós-graduação lato sensu em Informática na Educação (PIE), ofertado a distância pelo Ifes, em sua segunda edição, turmas de 2011, após experiência em EaD. São professores com formação e prática docente presencial e que fizeram formação continuada em EaD antes de atuar em cursos ofertados a distância pelo Ifes.

Para esta edição, as equipes já haviam sido selecionadas, capacitadas e a maioria já possuía experiências advindas da primeira edição do curso. Observamos que muitos dos professores vêm de área tecnológica, 5 (cinco) dos 9 (nove) possuem graduação e/ou mestrado na área de informática. Temos 4 (quatro) professores com mestrado em Educação. E ainda temos 1 (um) professor mais focado na área de administração e outro em

psicologia, mas precisamente, essa professora trabalha psicologia da aprendizagem.

Das 13 disciplinas, incluindo Trabalho de Conclusão de Curso, temos ao todo 9 (nove) professores conteudistas e/ou formadores como sujeitos dessa pesquisa. De forma a garantir o sigilo da identidade dos sujeitos utilizamos a substituição de seus nomes por nomes fictícios.

Com o objetivo de realizar levantamento de dados foram realizadas entrevistas individuais, buscando levar os professores à reflexão sobre sua prática destacando conflitos, desafios e conquistas na transição do ensino presencial para a EaD. Dentre as várias questões, parte buscou levantar as percepções dos professores acerca da capacitação ofertada pelo Cead/Ifes e sua relevância para o exercício de sua prática na EaD.

Na PIE há uma equipe de coordenação composta por: coordenador de curso, coordenador de tutoria, designer instrucional, pedagogo e coordenador de TCC, todos professores e pesquisadores na área de educação e tecnologia. Esta equipe colabora com “múltiplos olhares” sobre o processo educacional. Importa-nos dizer que, de acordo com a UAB, temos dois sujeitos que respondem como professor: O professor conteudista e o professor formador.

Vale destacar que na PIE, tem-se feito contínuos ajustes para que os professores conteudista e formador sejam o mesmo, em uma dada disciplina. Outra característica é que, a maior parte dos professores também atua como tutores no curso. Pensa-se, assim, em diminuir a fragmentação da produção do conhecimento e do próprio ofício de ensinar.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Para análise e interpretação dos dados foram definidos os seguintes procedimentos: Elaboração de roteiros de entrevistas; Análise dos dados obtidos por meio das entrevistas individuais; Análise dos dados obtidos nas discussões com o grupo de professores para complementação de interpretação e análise; Análise a partir da equipe de coordenação da PIE das análises e interpretações obtidas.

Os professores conteudistas e/ou formadores que atuam na PIE tiveram sua formação e larga experiência no ensino presencial. Antes de começarem efetivamente a atuar, todos realizaram alguma formação em EaD, sendo que a maioria, realizou a capacitação ofertada pelo próprio Cead/Ifes.

Em relação à formação fizemos o seguinte questionamento em entrevista realizada com os professores: “Na prática, o que os cursos de capacitação contribuíram e/ou tem contribuído para sua formação?”. Seguem extratos das respostas:

ProfE: De uma maneira geral eu acho bastante favorável a questão da capacitação. O profissional ele pode ter uma experiência muito legal no ensino presencial, pode ser um excelente professor, bem conceituado, mas é bem diferente você trabalhar com EaD. Então ter uma capacitação específica para EaD é fundamental para o processo.

ProfB: Para mim foi essencial. Primeiro que como eu peguei no começo da coisa eu tava nas primeiras turmas, turma de AVA, introdução ao ambiente, turma de tutor, depois curso de professor.

Então isso só fez crescer. Depois eu atuei como tutor em disciplinas dentro desse curso, que me fez aprender mais ainda. Mediar os futuros mediadores, os futuros tutores. Sem essa formação eu ia aprender também com muito mais custo, para mim e para os alunos.

ProfD: A formação é muito importante. Quem não tem a formação, não consegue entender o ambiente. Se não conhece o ambiente, vai ter dificuldades com o aluno.

A partir das falas dos professores vemos a importância dada à formação para o professor que irá atuar na EaD. Percebemos a necessidade da obtenção dos saberes, dos conhecimentos específicos relacionados à EaD, para que possam ensinar bem, conforme Pimenta [1].

Por meio do curso de capacitação do Cead/Ifes os professores aprendem a editar os principais recursos do Moodle, o que torna possível a flexibilização do conteúdo e/ou atividades, pequenos ajustes, necessários a realização de um curso de qualidade, que possa ser adaptado a tempo, às necessidades de aprendizagem da turma. Segue extrato obtido a partir da fala da professora ProfI:

ProfI: O mais importante foi aprender a editar a sala num nível já mais avançado. Quando eu aprendi a editar a sala e a postar as tarefas. As diferentes tarefas possíveis. Os modos como essas tarefas podiam ser colocadas. Essa aprendizagem foi ideal para mim. Pode parecer uma coisa meio técnica, mas ela possibilitou que eu acompanhasse de forma muito humana, de perto as atividades. Quanto mais técnica eu era na minha formação, mas me possibilitava agir melhor na minha prática.

Percebe-se na fala da professora a preocupação no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e que o domínio de edição do ambiente a tornou mais segura em sua prática docente vislumbrando novas possibilidades e permitindo, com isso, revisitar suas práticas. Tal fala reforça, conforme Freire [6], a importância da reflexão crítica sobre a prática no processo de formação docente.

Conforme já exposto, o curso ofertado pelo Cead compreende, além das disciplinas ministradas diretamente no AVA, um momento presencial voltado para apresentação do Cead e da metodologia utilizada nos cursos a distância ofertados pelo Ifes. Nesse momento presencial há palestras e algumas oficinas que tem como objetivo apresentar diversos estudos de casos com boas práticas na EaD.

Dentre os vários aspectos abordados durante a capacitação, os considerados mais importantes são justamente os estudos de caso no momento presencial e a importância do estudo sobre a tutoria, técnicas para realização do acompanhamento, da mediação da aprendizagem. Seguem alguns extratos que reforçam esses apontamentos:

ProfI: Outra coisa que foi muito boa, quando eu fui aluna do curso, foi na época em que teve uma capacitação com estudos de caso. Eu não assisti toda, mas eu peguei os slides e vi os casos. E era interessantíssimo, pois todos eles pareciam com coisas que eu já tinha passado. Então ao refletir dentro daquilo que a gente trabalha, refletir sobre isso numa formação, isso é muito interessante.

ProfF: Ouvir de coisas que deram certo, boas práticas. Compartilhar com as outras pessoas o que ocorre. Ver o que os outros estão fazendo. Orientar os procedimentos.

ProfH: Essa interatividade com o aluno, essa maneira de se tratar o aluno, sempre motivando, sempre instigando o aluno a responder, isso eu aprendi na capacitação.

Percebe-se a importância dada pelos professores a momentos voltados para trocas de experiências e práticas que conforme Pimenta [1] possibilita um reelaborar de saberes iniciais, a partir da reflexão na e sobre a prática.

Algumas deficiências encontradas na capacitação realizada pelos professores são comentadas pelos mesmos, dentre as quais podemos destacar:

- A demora entre o momento em que é realizado o curso e o uso efetivo do conhecimento para edição das salas. Eles alegam já não lembrar de algumas coisas quando vão efetivamente começar a trabalhar com o Moodle;

ProfA: Foi mais em aprender realmente é trabalhar com o Moodle e mesmo assim algumas ferramentas eram apresentadas uma vez ou outra e quando fui usar efetivamente como professora já não lembrava mais.

Essa demora se deve ao fato de, ao ser selecionado para atuar no curso, o professor ter que passar pela capacitação e só quando a sua disciplina entra efetivamente em produção, ou seja, quando a sala é criada e passa a ser editada é que o professor, precisa fazer uso do conhecimento de edição do Moodle. O início da disciplina depende do cronograma de oferta, do curso, o que pode acarretar realmente um espaço de tempo considerável entre o planejamento e a execução propriamente dita, pois algumas das disciplinas serão as últimas a serem ofertadas.

- Falta de conteúdo relacionado à gestão do processo de ensino-aprendizagem a ser realizado pelos professores;

ProfG: Mas falta muita coisa, com relação principalmente a gestão. Ela ajuda para construção do material, mas ela não tem nada para gestão, nada para interação.

Esse aspecto realmente tem sido um hiato na capacitação, pois ao se tratar de professores para atuação na EaD tem se focado a formação para professores conteudistas e, no caso de professor formador, responsável pela gestão da disciplina, constatamos realmente a falta de uma formação mínima que o apoie a sua atuação. Nesse sentido, em situações incertas e imprevistas, segundo Alarcão [7] cabe ao professor atuar de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

- Falta de conteúdo relacionado à gestão de conflitos;

ProfA: Gestão do conflito. Uma coisa é você lidar com conflito numa sala de aula presencial, você está ali, você é autoridade, os alunos estão na sua frente, estão te vendo. Outra coisa é você ter o tutor a distância, que às vezes é uma fonte de conflito. Geralmente são mais eles porque a gente está mais distante como professor.

Realmente há falta de conteúdos que possibilitem ao professor formador a reflexão e o apoio à gestão de conflitos entre aluno e professor, aluno e aluno. Conteúdos voltados para gestão, relacionamento interpessoal e comunicação.

- Menos fóruns, discussões mais direcionadas;

ProfF: Sim de ter menos fóruns. É porque eu não consigo escrever sobre qualquer coisa de qualquer jeito. Então tinha q gastar tempo com aquilo quando a função era eu aprender a ferramenta. É muito desgastante, muita coisa pra fazer com pouco tempo.

Vale analisar a fala da professora ProfF quanto a quantidade de fóruns, pois como já apontado, é importante que toda atividade tenha clareza no objetivo pretendido. O que interessa não é a quantidade de fóruns e sim o uso potencial do recurso fórum na promoção de discussões capazes de levar professores a refletir sobre suas práticas.

- Falta de um momento presencial em laboratório;

ProfH: Acho que a primeira capacitação devia levar o pessoal para o laboratório mesmo, para o pessoal se ambientar mais. Fazer uma parte presencial.

Esse é um aspecto a ser analisado, pois muitas vezes um momento presencial, pelo menos inicial, apresentando o ambiente e a proposta do curso, pode ser uma forma de motivar a aprendizagem e de estabelecer uma socialização entre os participantes.

- Falta de conteúdo que propicie explorar melhor o potencial pedagógico das atividades que podem ser criadas a partir do moodle;

ProfB: Talvez o que falte é a gente aprender a usar melhor as tarefas do ambiente de uma forma mais construtiva. Às vezes a gente usa elas de forma estanque. Faz um fórum frio, faz um questionário direto demais, objetivo demais. Então tira um pouco de vida e deixa mais frio do que já é o ambiente virtual.

Como já foi dito, esse é um aspecto relevante, pois cabe ao professor ao final do curso de formação saber fazer uso das várias atividades disponíveis no ambiente virtual. Mas não estamos falando de um uso puramente instrumental, ferramental, cabe ao professor saber explorar pedagogicamente o uso dos diversos recursos. Cabe a própria formação exemplificar formas de uso de algumas dessas ferramentas e levar os professores a discutirem outros possíveis usos. Mas é principalmente na prática, por meio da autoformação, que os saberes vão se constituindo, por meio da reelaboração e aprimoração dos mesmos Pimenta [1].

- Trabalhar com mais situações próximas do real etc.

ProfE: a crítica que eu tenho é que se tem que tentar trabalhar nessa capacitação com situações mais próximas possíveis da real. Esse que é o grande desafio para esse tipo de capacitação. Acho que até bastante complicado fazer isso, não acho que é simples. Mas é um desafio e tem que tentar vencer isso. [...] Pegar situações reais de disciplinas, de conflitos, problemas e colocar lá. Há uma preocupação disso sim, lembro alguns módulos que eu fiz, que quem elaborava tentava pegar situações práticas e colocava lá para gente poder discernir qual era a melhor solução. Mas tentar aprofundar mais nisso aí.

Outro aspecto importante é a contextualização. Levar o professor, mediante a apresentação de estudos de casos, a refletir diante de possíveis situações a serem vivenciadas no contexto da oferta de disciplinas a distância.

Uma das professoras mostrou interesse em realizar um curso de Moodle Avançado, ou seja, de conhecer mais recursos do Moodle, saber explorá-los melhor. Segue extrato:

ProfC: Tive o meu primeiro contato com o Moodle, você não aprende tudo. Acho que poderia ter um moodle avançado, eu ainda tenho dúvidas em alguns recursos do Moodle. Até gostaria de fazer um curso de Moodle mais avançado.

Uma crítica também levantada quanto à capacitação está no fato de não haver um incentivo institucional para sua realização. O fato é que muitos professores não conseguem finalizar e/ou, até mesmo, desenvolver melhor suas atividades, pois não há por parte da instituição liberação de parte de sua carga horária para realização da mesma. Segue extrato obtido a partir da fala da professora ProfC que evidencia tal fato relatando a realidade do dia-a-dia do professor:

ProfC: Como eu tenho, no meu caso, e creio que muitos dos meus colegas, uma vida muito agitada, a capacitação ela foi muito corrida. Porque a gente, vou fazer o papel do aluno, se vê semana a semana com várias atividades a serem cumpridas, a capacitação também era assim, e a minha prioridade acabava sendo, tinha que dar conta das minhas aulas, dos meus planejamentos, nos meus registros, nos atendimentos aos meus alunos, e a capacitação era depois de 11h da noite. E a gente tinha aquele monte de atividades e era final de semana, e tinha final de semana que tinha um bocado de prova para corrigir. Então para mim, no meu caso, o ideal era que a capacitação fosse oferecida em um tempo maior.

Temos então dois problemas: a falta de liberação do professor para cumprimento das atividades do curso, pois o fato de ser ofertado a distância, tal qual um curso presencial, implica em ter diversas atividades a serem desenvolvidas e que demandam tempo; e a necessidade de revisão do tempo destinado a realização do curso.

Sondermann e Caldas [13] apresentam um estudo sobre a capacitação de professores ofertada pelo Cead/Ifes. Nesse estudo, cada um dos alunos do curso, de uma turma de 50, teve que avaliar as disciplinas com base em questionário aplicado ao final de cada uma. Dos 50 alunos, apenas 16 conseguiram concluir toda a capacitação e serem aprovados o que corrobora com a fala da professora ProfC quanto a dificuldade na realização da capacitação. Os autores afirmam que: “[...] o restante desistiu por diversos motivos: falta de tempo para dedicação ao curso, dificuldade no acompanhamento de um curso a distância, doenças em família, problemas de acesso a Internet, dentre outros.” [13] (p.16).

Nunes [14] também realizou uma análise da capacitação realizada pelo Cead/Ifes com base nos resultados obtidos a partir da aplicação de um formulário de avaliação junto a professores e tutores do curso de Pós-graduação em Informática na Educação (PIE). Dos 35 integrantes da equipe - professores, tutores presenciais e tutores a distância - apenas 12 (34%) responderam o questionário. Das considerações feitas pela autora a partir da aplicação do formulário, destacamos: a maioria se diz satisfeita com a metodologia e os materiais didáticos utilizados; a maioria sugeriu aumentar a carga horária de pelo menos uma das disciplinas do curso; a maioria acha que a realização de um encontro presencial é suficiente; houve sugestão da realização de encontros por meio de web conferência; quanto a abrangência dos conteúdos apenas 3 (três) julgaram os conteúdos necessários e abrangente.

Outro aspecto importante e que vale destacar consiste na falta de formação pedagógica de boa parte dos professores que realizam as capacitações, pois muitos são professores do próprio Ifes, que possui em seu quadro a maioria vinda da área de exatas. Segue a fala da professora ProfG, responsável pelo projeto das capacitações ofertadas pelo Ifes que comenta o fato:

ProfG: [...] quando a capacitação foi criada, não se imaginava o tão grande é a falta de formação pedagógica dos professores. Então ela foi criada de forma muito pragmática para o professor conseguir saber o que é a EaD, conseguir planejar, entender os processos.

No mesmo artigo Sondermann e Caldas [13] afirma que quanto ao uso do computador e conhecimentos pedagógicos o grupo é muito heterogêneo.

Diante deste quadro vemos a importância em se pensar no grupo de professores a serem capacitados, enquanto heterogêneo, tanto em relação ao conhecimento tecnológico quanto ao pedagógico. Além disso, alguns professores já possuem alguma experiência como professor, tutor ou até mesmo aluno de algum curso a distância e outros estão iniciando a caminhada.

Periodicamente, também são realizados encontros presenciais com grupo de professores e/ou tutores denominado de “Capacitação Continuada”. Os professores mostram grande interesse por eventos desse tipo, que objetivam troca de experiências. Além disso, a possibilidade de se manter atualizado dentro da temática é uma expectativa dos professores em eventos desse tipo. Seguem alguns extratos:

ProfC:[...] a capacitação continuada é um grande encontro em que tem alguém que está estudando alguma coisa nova para apresentar e que muitas vezes você ainda não teve contato ou ainda não sabe que existe. Acho válida a capacitação continuada não só como uma forma de ficar discutindo problemas, acho que na formação continuada é o momento para a gente tomar conhecimento sobre coisas que estão acontecendo.

ProfI:Eu acho que trocas de experiência. Os próprios tutores eu percebo que eles atendem bem quando um colega coloca uma experiência, isso costuma impactar positivamente. Porque ele vai tentar agir na experiência dele englobando a do colega, ajustando. Isso sempre é muito interessante.

ProfA: Uma coisa que a gente fez e que foi interessante foi uma reunião em que a gente discutiu as experiências.

Vale ressaltar que a capacitação para professores ofertada pelo Cead/Ifes possui características mais voltadas para discussão acerca da metodologia de EaD e para a edição de conteúdos no Moodle.

Nunes [14] também apresenta em seu estudo algumas sugestões apontadas pelos tutores e professores, tais como: que os problemas levantados no curso sejam passados para os tutores como um agregador de experiências; algum componente que trate melhor da relação interpessoal; ter mais atividades práticas e aprofundar certos tópicos de discussão como relativos a momentos possivelmente vivenciados pelos profissionais em sua prática; dificuldade de entendimento de seu papel no curso e das relações de interação e comunicação com os demais.

Dessa forma, vemos que o professor formador tem enfrentado dois grandes desafios sem nenhuma preparação para tal que consiste:

na gestão de pessoas e na solução de conflitos. Daí a importância de a equipe de coordenação auxiliar o professor formador na busca de soluções, no apoio nas decisões e no acompanhamento da gestão por meio de reuniões.

Por meio da análise dos dados, percebemos que nos cursos de capacitação ofertados pelo Cead/Ifes prevalece uma visão prática-tecnista até mesmo pela formação dos responsáveis pela elaboração dos primeiros projetos de capacitação de professores para EaD ofertados pelo Cead que possuíam na sua grande maioria formação na área de informática. O objetivo dos cursos consistia basicamente em apresentar a metodologia EaD do Cead/Ifes e instrumentalizar os professores quanto ao uso do ambiente preparando-os também para a edição do AVA.

Entretanto, os projetos de capacitação ofertados pelo Cead/Ifes têm sofrido reformulações no sentido de ampliar as discussões acerca de Educação e mais precisamente acerca da Educação a Distância e que implicações essa modalidade traz para esse professor, que novas formas de fazer docente são necessárias se apropriar. Não é necessário que em um curso de formação os professores sejam levados a construir coisas muito elaboradas e sim que possam perceber as próprias atividades a serem realizadas por eles como exemplos de atividades diferenciadas. Que o curso os leve, na condição de alunos, a refletir sobre as dificuldades inerentes a modalidade e às várias possibilidades a partir deste.

No caso das mídias, também não adianta só apresentar os diferentes tipos, mas discutir quando realmente utilizar. O professor precisa ter clareza no que pretende com a atividade, senão não faz sentido inseri-la. Animação, vídeo, fórum e outros só quando tem um objetivo claro a ser alcançado senão fica só de “enfeite” sem auxiliar efetivamente o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, as experiências realizadas na execução das disciplinas da PIE nos levaram a entender a importância de superar os “muros” do Moodle utilizando também redes sociais, construção de blogs, uso de editores cooperativos e outros. Esse esforço a mais implica em um planejamento com clareza do objetivo pretendido e o acompanhamento por professor e tutores.

6. APONTAMENTOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EAD

Com base no curso de capacitação de professores ofertado pelo Cead/Ifes e na investigação realizada junto aos professores, a proposta desta seção é fazer alguns apontamentos de possíveis melhorias para projetos voltados para formação de professores que pretendem atuar na EaD.

Utilizando-se o conceito de Arquitetura Pedagógica apresentado por Behar [9] e de Arquitetura Pedagógica Aberta de Nevado, Carvalho e Menezes [9] busca-se uma proposta de formação docente para atuação na EaD.

Vale destacar que o professor, aluno nessa formação, deverá não só obter os conhecimentos necessários para a prática da docência, mas refletir sobre as dificuldades enfrentadas por ele enquanto aluno de um curso a distância, ou seja, a construção do conhecimento com base em: autonomia, autoria, colaboração, interação, cooperação etc.

Primeiro ponto importante a refletir está na falta de fundamentação teórica quanto a possíveis abordagens pedagógicas por parte de alguns dos professores em formação. Muitos não são

licenciados, mas estão professores, aprendendo a ser sendo, sem possuir embasamento pedagógico para tal. Essa realidade do Ifes possivelmente equivale a de outras instituições a julgar pelo que é fartamente debatido em inúmeros eventos nacionais.

Outro ponto importante diz respeito ao próprio uso da tecnologia e o fato do professor saber “lidar” com a mesma, mas também sem o devido conhecimento teórico sobre tecnologia.

Dessa forma, ao se pensar em uma formação para atuação do professor na modalidade a distância deve-se conceber possíveis caminhos para a construção do conhecimento de forma a possibilitar o “nivelamento” da turma.

A heterogeneidade de uma turma de professores a ser capacitada para atuar na EaD quanto aos dois embasamentos teóricos, abordagens pedagógicas e tecnologia, pode vir a ser um fator determinante na estruturação curricular e na metodologia a ser utilizada.

Ao se recorrer a uma Arquitetura Pedagógica Aberta, como a proposta por [8], para este tipo de formação, torna-se mais fácil a flexibilização do currículo, bem como, o conteúdo, pois este pode ser evidenciado pelo próprio grupo de alunos a partir da interdisciplinaridade e de estratégias interativas e problematizadoras que permitam a ação, interação e metarreflexão do sujeito.

Entretanto, a dificuldade está no planejamento e no acompanhamento sistemático da construção do conhecimento pelo aluno, professor em formação, e de buscar situações problematizadoras que realmente gerem desequilíbrios cognitivos que estimulem a metarreflexão e levem à tomada de consciência acerca das práticas vivenciadas embasando, dessa forma, suas aprendizagens.

Behar afirma que o aluno de um curso a distância deve: “[...] ser ou se tornar comunicativo através, principalmente por meio da escrita, e deve ser automotivado e autodisciplinado. Como existe muita flexibilidade de tempo e espaço na EAD, os alunos precisam se empenhar em definir horários fixos de estudo em casa e/ou no trabalho para se dedicar ao curso e ter disciplina para tal. Muitas vezes, por existir uma distância física entre professor e aluno, pode-se observar uma sensação de isolamento por parte do aluno; em vista disso, é necessário que ele se motive e seja motivado por professores e tutores, evitando a evasão. Certamente, o aluno precisa ter equipamento e software necessários para acompanhar o curso de EAD, usando de forma adequada a tecnologia.” [9] (p.26).

Faz-se necessário, então, definir a proposta pedagógica do curso com base no perfil esperado para o egresso, e considerando as características inerentes a um curso a distância. Lembrando que um modelo pedagógico poderá estar baseado em uma ou mais teorias de aprendizagem tendo como referência os objetivos pretendidos com o curso.

Para levar a refletir sobre uma proposta de formação de professores para atuação na EaD, trazemos algumas questões apresentadas em Behar [9] (p.28-29) e que consideramos necessário serem respondidas ao se planejar um curso a distância. São elas: “Qual (is) a(s) teoria(s) de aprendizagem ou o paradigma predominante que vai embasar o curso? Qual é o público-alvo? Qual seu nível de familiaridade com a tecnologia? É a primeira vez que participam de um curso/programa de EAD? Deve-se oferecer formação tecnológica antes de iniciar o curso? Quais são os objetivos principais do programa/curso? O que se espera dos

alunos? O que será mais adequado desenvolver: um currículo mais estruturado ou não? Como os alunos trabalharão em relação ao tempo/espço? Será sempre da mesma forma ou pode variar ao longo do curso? Que recursos serão utilizados para trabalhar os conteúdos? Que tipos de atividades serão utilizadas? Como se darão essas atividades no tempo? Qual o tipo de interação/comunicação que se espera dos alunos? Qual o tipo de avaliação? Como determinar a motivação dos alunos em ambientes virtuais de aprendizagem, seus possíveis estado de ânimo (desinteresse, indiferença) no processo de aprendizagem?”.

É relevante também refletir sobre o processo de avaliação a ser utilizado, pois diferentemente do presencial, no caso da EaD, pelo fato de haver registro das atividades, dúvidas, e aprendizagens do aluno durante todo seu percurso, torna-se mais simples traçar uma avaliação processual e qualitativa com base no acompanhamento da construção do conhecimento pelo aluno. Outro ponto importante a ser considerado é a exigência de uma avaliação final presencial de acordo com a legislação brasileira no caso de cursos de aperfeiçoamento ou especialização.

Dessa forma, vale refletir sobre os saberes necessários ao docente e considerar uma Arquitetura pedagógica que prime por: saber que os alunos aprendem significativamente construindo conhecimentos, o que exige uma aprendizagem contextualizada, considerar a aprendizagem como tratamento de situações problemáticas de interesse para os alunos; conhecer o caráter social da construção dos conhecimentos e orientar a aprendizagem, organizando grupos cooperativos e facilitando o intercâmbio entre eles; propor estratégias de ensino capazes de promover a aprendizagem dos alunos; acompanhar a realização dos trabalhos realizados pelos alunos; apresentar adequadamente as atividades a serem realizadas de forma que o aluno a entenda e se interesse pela mesma; dirigir de forma ordenada as atividades de aprendizagem, possibilitando trocas de conhecimento entre os alunos; refletir criticamente sobre a real contribuição do tipo de avaliação proposta no processo de ensino-aprendizagem; conceber e utilizar a avaliação como instrumento de aprendizagem que permita fornecer um feedback adequado para promover o avanço dos alunos etc. [15]

Consideramos como conhecimentos básicos, para nivelamento, professores sem formação pedagógica e/ou tecnológica, e que aprenderam a ser professores e a utilizar alguns dos recursos tecnológicos disponíveis no dia-a-dia, no exercício da prática docente, conteúdos relacionados a: Educação a Distância e AVA, Teorias de aprendizagem, Tecnologia e internet, Cibercultura e educação e Mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Outros conhecimentos considerados importantes para a formação docente para atuação na EaD, são: Avaliação em EaD, Planejamento e gestão de cursos em EaD, Planejamento e produção de material digital, Projetos de aprendizagem, etc.

Com base no perfil dos professores a serem capacitados pode-se pensar em um currículo planejado de forma a suprir as necessidades dos mesmos de forma a possibilitar tanto o planejamento como a gestão de disciplinas na EaD. Dessa forma, é possível contemplar as necessidades tanto de professores conteudistas como de formadores.

Também cabe à instituição incentivar o processo de autoria pelos próprios professores de recursos como vídeos e animações para que o professor consiga, ao menos, perceber a complexidade desse tipo de produção e, quem sabe, possa até mesmo desafogar

a Equipe de Produção da instituição de pequenas produções, da elaboração de objetos de aprendizagem mais simples.

Vale ressaltar, ainda, a proposta de se procurar estabelecer metamorfoses no currículo e na prática pedagógica como propõe Nevado, Carvalho e Menezes [8]. Dessa forma, cabe a um curso voltado para formação de professores contemplar: um currículo com características interdisciplinares; didáticas flexíveis, maleáveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos; a busca de convergências disciplinares para explicar ou aproximar o esclarecimento ao real; a prática das teorizações sobre inovações levando a tomadas de consciência por parte dos professores para que possam refletir em mudanças substanciais nas conceituações e práticas educacionais; uso intensivo de materiais interativos na web, construção coletiva de conhecimentos; uso de estratégias interativas e problematizadoras; racionalidade prático-reflexiva [8].

É importância se pensar em estratégias pedagógicas que permitam a autonomia e o trabalho colaborativo, a autoria individual e a coletiva, reflexões sobre as práticas, tomada de consciência sobre práticas arraigadas e a necessidade de inovação para outras estratégias agora possíveis mediante o uso da tecnologia, e talvez o mais difícil, até mesmo pela arquitetura de certa forma imposta pelo AVA em sua linearidade, conceber rotas de aprendizagem, percursos ora individuais, ora coletivos para que possa ser trabalhada a diversidade do grupo.

É preciso transpor a linearidade, a hierarquização dos conceitos, pensar em rede e possibilitar que a aprendizagem ocorra em rede e de forma contextualizada à realidade do aluno. Um pensar diferente sobre o currículo o que talvez seja o maior dos desafios ao se pensar em uma arquitetura pedagógica aberta.

7. REFLEXÕES FINAIS

Falar em formação de professores para atuação na EaD perpassa buscar conhecimentos não apenas tecnológicos, quanto ao uso dos vários recursos, mas também saberes pedagógicos necessários ao exercício da docência nessa modalidade.

Faz-se necessário um processo de formação que possa levar o professor a refletir sobre alguns dos saberes requeridos na docência, como aponta Carvalho e Gil-Pérez [15]: Questionar as ideias docentes de “senso comum” sobre o ensino e a aprendizagem; Adquirir conhecimentos teóricos sobre aprendizagem; Saber analisar criticamente o “ensino tradicional”; Saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; Adquirir conhecimentos teóricos sobre aprendizagem; Saber dirigir o trabalho dos alunos; Saber avaliar.

Ao se planejar um curso de formação de professores para atuação na EaD tem-se que buscar relacionar os conhecimentos necessários para o exercício da prática docente na EaD e, para além dos conhecimentos, tem-se que buscar instrumentalizar os professores quanto aos recursos tecnológicos e seu uso na educação.

8. REFERÊNCIAS

- [1] PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. Nuances, v. III, Presidente Prudente, 1997. p. 05-14. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/50>>. Acesso em: 26 out. 2012.

- [2] NOVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: Os professores e a sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Nova.pdf>. Acesso em: out de 2012.
- [3] ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa universidade aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p.935-954, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 maio. 2013.
- [4] KATZ, Cláudio. Sete teses sobre as novas tecnologias da informação. In: KATZ , Cláudio. & COGGIOLA, Osvaldo. Neoliberalismo ou crise do capital? São Paulo, Xamã, 1996. p. 71- 118
- [5] LIMA, K. R. de S. Reforma da educação superior do Governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. Disponível em: www.anped.org.br/27/g11/t119.pdf>. Acesso em: 7 maio. 2013.
- [6] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.
- [7] ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- [8] CARVALHO, Marie Jane Soares de; MENEZES, Crediné Silva de e NEVADO, Rosane Aragón de. Arquiteturas Pedagógicas para Educação a Distância: Concepções e Suporte Telemático. In: XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Juiz de Fora. Anais do XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2005. Disponível em: < <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/420>>. Acesso em: mai de 2012.
- [9] BEHAR, Patrícia A. Modelos Pedagógicos em Educação a Distância. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- [10] FREIRE, Paulo. Por uma pedagogia da pergunta. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- [11] ANDRÉ, Marli E.D. **Estudo de caso**: seu potencial na educação. Revista de estudos e pesquisas em Educação. Cadernos de pesquisa. Nº 49, p.51-54. São Paulo, Maio 1984.
- [12] STAKE, Robert E. Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.
- [13] SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro; CALDAS, Wagner Kirmse. A Capacitação de Professores Especialistas para a modalidade a distância – Ótica do Designer Instrucional. Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2011. ISBN: 978-85-60316-16-8. Disponível em: <<http://www.fê.ufjf.br/anpedinha2011/anais/anais.php>>. Acesso em: mai de 2013.
- [14] NUNES, Vanessa Battestin. Processo avaliativo de tutores a distância em um curso de Pós-Graduação e reflexões sobre mudanças de condutas. Tese (Doutorado) – UFES, Vitória, 2012.
- [15] CARVALHO, A. M. P; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de ciências: tendências e inovações. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.