

Abed - 18º congresso

## **Motivações e conflitos do professor universitário em um programa de desenvolvimento profissional para EAD**

São Paulo – SP – Fevereiro/2012

Angelita Quevedo – PUCSP/ CEAD – [angelita.quevedo@pucsp.br](mailto:angelita.quevedo@pucsp.br) / [cead@pucsp.br](mailto:cead@pucsp.br)

**Categoria: J**

**Setor Educacional 5**

**Classificação das áreas de Pesquisa em EAD: Desenvolvimento profissional e apoio ao corpo docente**

**Natureza: B**

**Classe 1**

**Resumo**

*Com o reconhecimento da educação a distância no território nacional, a demanda por professores que atuem no ambiente digital tem crescido. Várias instituições universitárias oferecem cursos que combinam recursos pedagógicos presenciais e não presenciais, e exigem de seu corpo docente a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em suas práticas. O professor está em uma encruzilhada porque não se trata de aprender a usar as TDIC apenas, mas de uma mudança de paradigma educacional que dificulta e por vezes deixa perplexos professores cuja educação e formação foram alicerçadas em outro paradigma (Moran, apud Queiroz, 2003). Para Perrenoud (2000), implantar qualquer proposta que implique novas posturas frente ao conhecimento significa renovar a prática pedagógica, portanto, a formação continuada em serviço assume um espaço de grande importância. Pretendemos relatar um estudo de caso em andamento que tem por foco investigar um programa que visa auxiliar os docentes da PUC-SP na reconstrução de sua ação docente para a docência online. Com base na teoria da atividade (Engeström, 1987, 1999, 2001) e no uso da análise de conteúdo, investigamos quais foram as justificativas e necessidades que os docentes manifestaram para se engajarem em uma formação em serviço sobre as TDIC.*

**Palavras chave: ensino superior; formação de professores; educação continuada; EAD.**

Várias instituições universitárias implantaram sistemas educacionais em EAD que permitem a combinação de recursos pedagógicos presenciais e não presenciais em seus cursos. As instituições passaram então a exigir de seu corpo docente a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), muitas sem lhes fornecer subsídios ou sem compreender suas dificuldades, necessidades e anseios (Queiróz, 2003 <sup>[1]</sup>).

O professor de ensino superior encontra-se em uma encruzilhada porque não se trata de aprender a usar as TDIC ou de agregar mais um recurso tecnológico; trata-se de uma mudança de paradigma educacional – que dificulta e por vezes deixa perplexos professores que tiveram sua educação e formação alicerçadas em outro paradigma. Moran<sup>[2]</sup> (1997, p.152) afirma que

Ensinar utilizando a internet pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. O professor não é o “informador”, o que centraliza a informação. A informação está em inúmeros bancos de dados, em revistas, livros, textos, endereços de todo o mundo. O professor é coordenador do processo, o responsável na sala de aula. Sua primeira tarefa é sensibilizar os alunos, motivá-los para a importância da matéria, mostrando entusiasmo, ligação da matéria com os interesses dos alunos, com a totalidade da habilitação escolhida.

Para Perrenoud <sup>[3]</sup> (2000), a implantação de qualquer proposta que implique novas posturas frente ao conhecimento conduz a uma renovação da prática pedagógica, de modo que a formação continuada em serviço assume um espaço de grande importância. Compreender o uso das TDIC na educação é perceber que as tecnologias tem “elementos constitutivos e estruturantes do modo de ser e estar no mundo” (Almeida<sup>[4]</sup>, 2008: 01).

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) há mais de dez anos desenvolve um importante trabalho na área de EAD entretanto, para que a universidade esteja efetivamente pronta para incluir a EAD em sua rotina, precisamos, além da tecnologia adequada que permite integrar o uso do sistema e a natureza do curso, ter profissionais e tutores capacitados para a

utilização das TDIC de maneira condizente com uma concepção de EAD que favoreça a interação e o trabalho colaborativo entre os participantes.

Pretendemos relatar um estudo de caso em andamento que tem por foco investigar um programa que visa auxiliar os docentes da PUC-SP na reconstrução de sua ação docente para a docência online, o Programa de Qualificação: Moodle e EAD. Com base na teoria da atividade (Engeström, 1987<sup>[5]</sup>, 1999<sup>[6]</sup>, 2001<sup>[7]</sup>) e na análise de conteúdo, investigaremos a) quais são as motivações que levam os docentes a se engajarem em uma formação em serviço sobre o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) usado na instituição (Moodle) e EAD; b) quais são as necessidades e anseios dos docentes em relação às mudanças de sua prática pedagógica; c) como os docentes se apropriam das TDIC e d) quais são as relações dessa apropriação com resultados de ordem cognitiva, afetiva e de ação nos professores. Esse artigo tratará dos motivos dos docentes para se inscreverem no programa.

### **1. Contextualização institucional**

A PUC-SP é uma instituição reconhecida nacional e internacionalmente pelos seus cursos presenciais; no entanto, desde os anos 90, desenvolve pesquisas sobre o uso das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem. Desde os anos 90 também oferece cursos de extensão na modalidade EAD. A partir de 2000, participou de programas governamentais em parceria com o MEC, a IBM Brasil, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que visaram treinar professores de escolas públicas para o uso da tecnologia no contexto escolar por meio da modalidade EAD. Em 2008, foi credenciada para oferecer cursos de graduação e de pós-graduação na modalidade EAD e, desde 2009 oferece o curso de Matemática a distância (graduação). Em 2010, criou a Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD) que tem, dentre os seus objetivos, qualificar os docentes para o uso das TDIC em suas práticas pedagógicas e para a EAD.

Em 2011, a CEAD lançou seu Programa de Qualificação: Moodle e EAD baseado em um sistema de adoção de tecnologia que vê a trajetória da adoção como um processo cíclico. Nesse processo, os docentes passam do papel de aprendizes para o papel de usuários e co-exploradores da tecnologia educacional junto com seus alunos.

## **2. Fundamentação teórica**

A Teoria da Atividade (TA), iniciada por Vygotsky (1896-1934) e desenvolvida por Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977), atualmente expandida por Yrjö Engeström (1948- ), fundamenta esta pesquisa uma vez que tem sido amplamente usada nas áreas de aprendizagem e tecnologia.

Para a TA, as atividades humanas são direcionadas por um objetivo (planos, ideias, etc.) e são motivadas pela necessidade que se tem de transformar o objetivo em realidade. Assim, os artefatos (ferramentas materiais ou conceituais existentes na atividade) passam a ser entidades culturais e a ação orientada para o objeto passa a ser a chave para o entendimento humano. Ao longo da história, homens construíram e transformaram ferramentas que influenciaram suas transformações; semelhantemente, as ferramentas usadas nas interações sociais foram importantes para o desenvolvimento humano. O homem e seu ambiente mutuamente se transformam em uma relação dialética. No mundo de hoje, a aprendizagem distribuída <sup>[1]</sup> baseada em um AVA não pode ser desconsiderada quando se fala em entender atividades humanas. Essa modalidade de aprendizagem carrega diversos desafios qualitativos de coordenação, comunicação e cooperação dos atores envolvidos e de suas ações (Olson & Olson <sup>[8]</sup>, 2000).

Tendo em vista que nossa pesquisa se insere no campo da atividade humana, escolhi trabalhar com a TA porque ela incorpora o social à natureza humana; assim, a relação do homem com o ambiente passa a ser mediada por signos (como a linguagem) e artefatos ou instrumentos (como o AVA ou as TDIC); além disso, o objetivo principal da formação em serviço está ligado à apropriação das TDIC pelos docentes.

## **3. Procedimentos metodológicos**

Para a TA, o contexto é chamado de sistema de atividade e integra os sujeitos interagindo com um objeto, mediado por ferramentas (artefatos ou signos) e regras, segundo uma divisão de trabalho estabelecida para a concretização ou realização de uma meta da atividade. O sistema de atividade é a unidade básica de análise, portanto o objeto da pesquisa é essencialmente

coletivo. Em nossa pesquisa, trabalharemos com a atividade de qualificar docentes para o Moodle e para a EAD.

Nosso estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo em um contexto real de vida que gera fontes múltiplas de evidência (Yin <sup>[9]</sup>, 1984). Neste estudo, utilizo princípios da análise de conteúdo por ser uma técnica de análise de materiais documentais, sejam eles em quaisquer formas de comunicação. Nossos dados se baseiam em documentos digitais gerados e armazenados no sistema de gerenciamento de dados do AVA usado – Moodle.

Segundo Franco <sup>[10]</sup> (2003), o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem verbal, escrita, gestual ou silenciosa, figurativa ou documental. Dessa forma, considera-se que:

**a)** a emissão de mensagens - palavra, texto, enunciado ou discursos – está vinculada às condições de contexto de seus produtores;

**b)** nas mensagens podemos observar a existência de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e componentes ideológicos impregnados.

A análise de conteúdo articula-se em três momentos: a) descrição - quando se enumera as características do texto; b) interpretação – quando se dá significado a essas características e c) inferência – quando se passa da descrição para a interpretação.

Produzir inferências é, pois, a razão da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva sobre conteúdo é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e /ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. (Franco <sup>[10]</sup>, 2003, p.25)

**Contexto de pesquisa** – O estudo focaliza o Programa de Qualificação: Moodle e EAD, oferecido pela CEAD, composto por 5 módulos, de 20h cada: Módulo 1 – Conhecendo o Moodle – nível 1 – (semipresencial); Módulo 2 - Conhecendo o Moodle – nível 2 – (semipresencial); Módulo 3 – Fundamentos da Educação Digital – (a distância); Módulo 4 - Docência e Tutoria – (a

distância); Módulo 5 – Materiais Didáticos em EAD – (a distância). Para esse artigo, os dados se referem somente ao módulo 1, oferecido em 2011.

**Participantes** – 173 pessoas se inscreveram, sendo que 47 cancelaram antes do seu início. Das 126 pessoas restantes, 56 eram professores oriundos de diversas áreas de conhecimento. Apenas os professores foram foco da pesquisa.

**Procedimentos de coleta** –trabalhamos com três questionários eletrônicos aplicados:

- a . antes de iniciar o módulo: para mapear o perfil tecnológico do professor e identificar suas necessidades de uso das TDIC e suas motivações;
- b. ao final do módulo: questionários de auto-avaliação e de avaliação do módulo.

A seguir, apresentaremos e discutiremos os dados levantados.

#### 4. Resultados

Toda estrutura hierárquica em uma atividade caracteriza-se em três níveis (Engeström, 1987). No **primeiro nível**, a atividade é orientada para um objeto que corresponde à satisfação das necessidades do indivíduo. A necessidade é o fator inicial da motivação uma vez que ela motiva o sujeito a ter objetivos e a atuar para tornar real seus objetivos. À medida que o indivíduo age, a atividade começa a se transformar, seus objetivos passam de objetivos virtuais para materiais. No **segundo nível**, a ação em si é consciente e determina a maneira pela qual o indivíduo usa e satisfaz as suas necessidades. No **terceiro nível**, temos as operações que o indivíduo usa para transformar o objeto em resultado.

As respostas dos docentes ao primeiro questionário refletem a motivação (**primeiro nível**) para a atividade de se engajarem em uma formação em serviço. Necessidade, objeto e motivo são componentes do sistema de atividade que se concretizam por meio das ações. Por sua vez, as ações estão subordinadas à objetivos parciais que advém do objetivo geral. O motivo se relaciona à atividade e os objetivos dão significado às suas ações. Ao iniciarem o programa, os docentes realizam ações (**segundo nível**) que determinam a maneira como buscam satisfazer suas necessidades.

Suas respostas revelaram necessidades individuais e profissionais (tabela 01). Nas necessidades profissionais, identificamos ainda uma subdivisão: técnicas e pedagógicas.

Tabela 01: Necessidades identificadas nos docentes da PUC-SP

<b>Necessidades pessoais</b>	<b>Necessidades profissionais</b>	
	<b>Técnico</b>	<b>Pedagógico</b>
1. Conhecer sobre EAD e TDIC.	1. Aprender sobre o Moodle (nível básico).	1. Melhorar docência <i>online</i> .
2. Conhecer o Moodle por interesses de pesquisa.	2. Melhorar o conhecimento sobre o Moodle.	2. Motivar os alunos a participarem no Moodle.
3. Trabalhar como um docente <i>online</i> no futuro.		3. Melhorar a relação professor-aluno.
4. Usar o Moodle para propósitos acadêmico-administrativo (coordenação de curso).		4. Oferecer outra possibilidade de aprendizagem para o aluno.
5. Obter o certificado		5. Compartilhar e distribuir material didático para os alunos.
		6. Facilitar o trabalho em grupo.
		7. Guiar melhor os alunos.
		8. Comunicar-se mais rapidamente com os alunos.
		9. Criar cursos a distância.
		10. Desenvolver material didático digital.

Essas necessidades materializaram-se nos objetivos dos docentes ao se inscreverem no módulo 1. Na TA, qualquer sistema de atividade revela contradições que mostram a capacidade de uma atividade de se desenvolver, ou seja, as contradições revelam os lugares possíveis de expansão. Em nosso caso, esses resultados iniciais indicam uma contradição entre os objetivos dos participantes e o objetivo estabelecido pelo *designer* do módulo: capacitá-los para trabalhar com os recursos e as atividades do Moodle.

Fica claro que nossos docentes querem desenvolver mais competências pedagógicas: serem capazes de aplicar as TDIC nos processos de ensino-aprendizagem (preparação de material educacional, elaboração de atividades de aprendizagem, organização e suporte ao processo de aprendizagem dos

alunos, avaliação, etc.) ao invés da competência tecnológica. Em seguida, apresentaremos nossas considerações.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do *designer* do módulo foi capacitar os docentes para estruturarem suas aulas no Moodle; no entanto, eles trazem outros objetivos para a experiência. Para que os programas de formação em serviço sejam bem sucedidos, temos que considerar as necessidades manifestas. Tópicos como habilidades de planejamento e de organização, conhecimento sobre o ensino *online*, técnicas pedagógicas para motivar os alunos, conhecimentos sobre produção de material didático e sobre como elaborar cursos no ambiente digital, dar aos docentes a oportunidade de refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre o conceito de tecnologia como um produto influenciado e moldado pela cultura e pela sua história de uso dentre outros temas, devem ser incluídos.

Para a docência *online*, o professor precisará

.... apoderar-se de suas [tecnologia] propriedades intrínsecas, utilizá-la na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo. (Almeida<sup>[11]</sup>, 2010: 69).

Implantar EAD implica considerar um tipo de professor que atue como professor formador, que seja capaz de criar cursos e materiais para o ambiente digital, que atue como recurso de consulta para seus alunos, etc. (Belloni<sup>[12]</sup>, 1999). E com essas exigências, muitos são aqueles que precisam de uma qualificação diferenciada. Para que não voltemos ao lugar-comum – mais um instrumento didático pedagógico usado com velhas práticas educativas revestidas de modernidade, precisamos qualificar o docente para torná-lo agente para a promoção das mudanças e, conforme pondera Ramal<sup>[13]</sup>, (1996, s/p):

... os professores deverão estar bem preparados não só para lidar com esse instrumental e retirar dele possibilidades de pesquisa, como também para usá-lo de forma coerente com o modelo



pedagógico em que acreditam. Pode-se apenas pensar que se está sendo moderno e renovador porque se utiliza um computador ligado à grande rede, mas na verdade estar fazendo um trabalho que não desafie o aluno a se superar, que o faça depender mais e mais da máquina, que não desenvolva sua criatividade. Nesse caso, o computador apenas substituiu o velho professor-transmissor de conteúdos, despejando conteúdos sobre o aluno passivo e repetidor das verdades absolutas.

Hoje, a nova demanda exige que o professor também atue no contexto digital; entretanto é necessário que ele esteja também engajado em um processo articulado de mudança de mentalidade perante a educação, de currículo e dos conteúdos das disciplinas, além de mudança de materiais a serem trabalhados. Acreditamos que essa pesquisa poderá fornecer dados que permitirão avaliar se o Programa de Qualificação: Moodle e EAD, tal como foi elaborado, será o trampolim para essa mudança.

#### Notas

[1] A aprendizagem distribuída pode ser entendida como um modelo educacional onde os recursos das tecnologias de informação são usados para que professores e alunos se comuniquem, compartilhem ideias, troquem habilidades e conhecimentos.

#### Referências

- [4] ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia e formação de educadores/ pesquisadores: do uso do computador na escola aos desafios da Web 2.0. Disponível [http://www.google.com/url?q=http://arquivos.unama.br/nead/fit/modulo\\_2/html/materiais/Tecnologia\\_e\\_formacao\\_de\\_educadores%2520-%2520web2.0.pdf&sa=U&ei=l-eBT5\\_KAYGe8QSc7YDHBw&ved=0CAQQFjAA&client=internal-uds-cse&usq=AFQjCNHIZmjdkAH5FBaqHsmLojZVxdzV9A](http://www.google.com/url?q=http://arquivos.unama.br/nead/fit/modulo_2/html/materiais/Tecnologia_e_formacao_de_educadores%2520-%2520web2.0.pdf&sa=U&ei=l-eBT5_KAYGe8QSc7YDHBw&ved=0CAQQFjAA&client=internal-uds-cse&usq=AFQjCNHIZmjdkAH5FBaqHsmLojZVxdzV9A) Acessado em 08 de abril de 2012.
- [11] ALMEIDA, M. E. B. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. In **Em Aberto**, Brasília, v.23, n. 84, p.67-77, nov. 2010.
- [12] BELLONI, M. L. (1999). **Educação a distância**. Campinas, Autores Associados.
- [13] BURNS, R. **Introduction to research methods**. 3rd edition. Melbourne: Longmann, 1997.

- [7] ENGESTRÖM, Y. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. In **Journal of Education and Work**, vol. 14, nº 1, pp.: 133 – 156. 2001
- [5] ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity – theoretical approach to developmental research**. 1987. Disponível em <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm> Data de acesso: 08/06/2004.
- [6] ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEM, R. & PUNAMÄÄKI, R. (eds.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge (USA): Cambridge University Press, 1999.
- [10] FRANCO, Marcelo Araújo et alli (s.d.). **Orientações para o desenvolvimento de cursos mediados por computador**. [Disponível] <http://www.ead.unicamp.br/ensinoaberto/orientacoes.pdf> . Acessado em 26/06/2003.
- [11] KAPTELININ, V. & NARDI, B. A. **Activity theory: basic concepts and applications. Tutorial for CHI 97**, Atlanta. 1997. Disponível em <http://www.acm.org/sigchi/chi97/proceedings/tutorial/bn.htm> . Data de acesso: 02/01/2005.
- [2] MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação: relatos de experiências. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n.2, p. 146-153, maio/ago. 1997. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm>. Data de acesso: 07/07/2012.
- [8] OLSON, G. M., & OLSON, J. S. **Distance matters. Human-Computer Interaction**, 15 (2/3), 139-178, 2000.
- [3] PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- [1] QUEIRÓZ, Teresinha Zélia. **Tecnologias de Groupware para a Educação – Aprendizagem Colaborativa Semipresencial na Universidade**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2003
- [13] RAMAL, Andrea Cecília (1996). “Internet e Educação” in **Revista Guia da Internet.BR**, Rio de Janeiro: Ediouro, nº 5.
- [9] YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Newbury Park, CA: Sage, 1984.