O PROFESSOR AUTOR: SABERES E EXPERIÊNCIAS NECESSÁRIOS NA MODALIDADE EaD

São João da Boa Vista – SP – 04/2015

Patrícia Paiva Goncalves Bispo– UNIFEOB¹ - profa.patricia.paiva@gmail.com

Classe B2

Setor Educacional – Educação Superior

Desenvolvimento Profissional e Apoio ao Corpo Docente

Relatório de Estudo Concluído

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre formação de professores, considerando o perfil esperado do profissional docente para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, particularmente para atuação na modalidade de educação a distância (EaD). A partir de uma revisão bibliográfica, o trabalho toma como referência a experiência profissional da autora na implantação de cursos a distância em uma instituição de ensino superior do estado de São Paulo. Argumenta-se que, além dos saberes de sua experiência e do domínio de conhecimentos específicos de seu objeto de ensino, a pesquisa é elemento particularmente importante no processo formativo e profissional dos professores. Enfatiza, ainda, que a autoria é uma das competências fundamentais esperadas do professor, especialmente na educação a distância, tendo em vista as características próprias dessa modalidade de ensino cujo grande desafio reside na comunicação eficiente do professor com o seu aluno. Conclui que tornar-se um professor pesquisador é a base para que o docente se torne também um professor autor, capaz de, por meio do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, propiciar ao aluno um ambiente em que ele também se torne autor do seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: autoria; professor pesquisador; modalidade a distância; formação de professores.

¹ Centro Universitário Octávio Bastos

Introdução

As profundas mudanças tecnológicas e dos meios de comunicação que caracterizam a sociedade atual têm produzido transformações nas formas de ensino que tornam a tarefa educativa ainda mais complexa, árdua e com um peso de responsabilidade social ainda maior.

No contexto atual não é mais possível organizar o ensino em torno de lições rígidas e aulas reprodutivas. É necessário elaborar permanentemente condições e situações didáticas de aprendizagem que atendam melhor as necessidades da diversidade de alunos. Por isso, exige-se, particularmente, do professor da modalidade EaD, que tenha capacidade de autoria dos conteúdos de ensino, domínio didático com apoio nas novas tecnologias e, por fim, consciência da importância social e política de seu trabalho

As preocupações e reflexões desenvolvidas neste texto estão voltadas à formação e à prática docente em cursos de ensino superior na modalidade a distância. Segundo dados do Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil - Censo de 2013 (ABED, 2014), em uma década, o número de alunos em cursos de graduação a distância cresceu 23 vezes, alcançando, em 2013, 1,15 milhão de matrículas, o que representa 15,7% do total em todo país. Ainda segundo o documento, mesmo considerando o crescimento de outros cursos como Ciências Contábeis, Enfermagem e Engenharia, a maioria das matrículas se concentra nos cursos de formação de professores - licenciaturas - chegando, em 2013, a aproximadamente 39% do total.

Esses dados revelam uma tendência aparentemente irreversível que coloca novos desafios à qualidade dos cursos oferecidos, o que requer colocar em pauta diversas questões relacionadas ao currículo, à abordagem dos conteúdos, às estratégias didáticas e, sobretudo, à atuação docente na modalidade EaD. Tais preocupações se tornam ainda mais desafiadoras em cursos de formação de professores para a educação básica que se deparam com um duplo desafio: de um lado, formar futuros docentes capazes de lidar, de modo criativo e inovador, com alunos já familiarizados com o uso de novas tecnologias; de outro, o de oferecer modelos pedagógicos que levem os alunos a estabelecer relações mais sofisticadas e críticas com os processos de conhecimento necessários à sua atuação profissional.

É neste ponto que se coloca o foco de preocupação deste trabalho que partiu da seguinte questão-problema: como deverão ser os processos de formação e de desenvolvimento dos professores para que adquiram as competências necessárias para trabalhar com EaD?

Na tentativa de responder essa questão este texto traz um conjunto de reflexões apoiadas tanto em contribuições de pesquisadores e estudiosos do campo da educação, como também em uma experiência concreta de implantação de um curso superior de formação de professores na modalidade a distância, em uma instituição de ensino do interior do estado de São Paulo. A partir de uma discussão conceitual, apontaremos alguns elementos importantes na organização de um projeto pedagógico institucional para o desenvolvimento de novas competências profissionais para o exercício da docência nesse novo ambiente pedagógico: o ambiente virtual.

Saberes docentes, experiência, pesquisa e conhecimento

As transformações pelas quais a sociedade vem passando, acompanhadas pelo desenvolvimento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), têm exigido um novo perfil de formação dos profissionais muito mais voltado para o desenvolvimento de competências e para um pensamento complexo, do que simplesmente o domínio de técnicas e de informações de sua área de atuação. Para a formação desse novo perfil é fundamental que as instituições de ensino, em seus diferentes níveis, acompanhem essas transformações organizando um trabalho pedagógico que vise ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas e as habilidades de comunicação, de criatividade e convivências social.

Sabemos que apenas os saberes técnicos ou instrumentais não são suficientes para o exercício da docência. Muito mais se espera de um bom professor: que tenha domínio dos conteúdos de ensino; que saiba traduzi-los em uma linguagem condizente com o universo de experiências dos alunos; que saiba organizar didaticamente as unidades de ensino; e, finalmente, que seja capaz de levar os educandos a estabelecer uma relação significativa com o conhecimento. Em síntese, podemos dizer que é o conjunto dos saberes

científicos, curriculares, didáticos e metodológicos que constituem o “saber pedagógico” do professor, cuja finalidade é a aprendizagem e o desenvolvimento integral de seus alunos. Mas, como adverte Tardif:

Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2002, p. 248).

Essas observações nos indicam que os saberes docentes não são fruto de mero “treino”, mas resultado de uma construção socialmente produzida. “Evoluem com o tempo e as mudanças sociais”, diz Tardif (Ibid. p. 13), lembrando que é nesse sentido, na expressão de Bourdieu, (1975), que esses saberes estão assentados sobre um “arbitrário cultural”. Ou seja, ao relacionar a autonomia à capacidade de improvisação e de adaptação a novas situações e realidades, Tardif não se refere a uma possível atitude aventureira ou amadorística do professor; tampouco a uma postura de passividade acrítica em relação às demandas do meio social, mas à possibilidade de formular novas respostas e de colocar em prática novas ações.

Tais competências se relacionam, a nosso ver, diretamente à atividade de pesquisa na formação e prática de um professor. Ao tornar-se pesquisador, o professor desenvolve uma nova atitude frente ao processo de conhecimento, assim como desenvolve, sistematicamente, uma nova perspectiva de análise da realidade da sala de aula, da instituição escolar e do conjunto de relações sociais nas quais ela se insere.

No Brasil, essa discussão é relativamente recente, tendo se consolidado a partir dos anos 1990, com os trabalhos de Demo (1994) e Lüdke (1993, 2001), entre outros. Por meio desses trabalhos tivemos contato também com autores internacionais, dentre os quais se destacam Zeichner (1993) e Donald Schön (1992).

Contemporâneo e vinculado a esse debate, nas duas últimas décadas passou a vigorar também uma espécie de consenso a respeito da necessidade de que o professor não seja mais um mero transmissor de conhecimentos, mas um facilitador e mediador do processo de aprendizagem dos alunos. Este é, aliás, o sentido geral do Relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI (DELORS, 1996). O argumento central desse documento, que forneceu diretrizes para as reformas educacionais de diversos países, inclusive o Brasil, é que mais do que o domínio de informações o importante é formar sujeitos capazes de pensar e agir com autonomia frente às situações-problema que se colocam no cotidiano.

Com efeito, a “capacidade de pensar e agir com autonomia”, como apontado por Tardif (2002), depende de um repertório complexo de conhecimentos, cuja base é a formação para o pensar. Sem essa base, entendemos que não é possível o desenvolvimento das assim chamadas competências e habilidades necessárias para “atender” as novas demandas sociais.

Observa-se, porém, que a atuação docente é ainda muito desvinculada da atividade de pesquisa. Forma-se o professor para que seja, prioritariamente, um agente da sala de aula que não se converte, na maior parte dos casos, em locus e objeto de investigação (PIMENTA, 2007). Além disso, parte considerável dos que se envolvem com a pesquisa o fazem com o propósito de acumular créditos para ascensão na carreira, o que não configura um autêntico e comprometido envolvimento com a atividade de pesquisa.

O que se espera, ao contrário, é que essa prática não seja uma atividade complementar à atividade profissional docente, e que o professor se coloque como sujeito de uma prática investigativa que se converta em ferramenta indispensável à reflexão sobre o seu trabalho e para a compreensão dos processos de aprendizagem de seus alunos. A ideia de “autoria” a que nos referimos no título está, assim, intimamente ligada, à prática reflexiva do professor como “intelectual transformador”, da maneira como concebida por Henry Giroux:

Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes

críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e da exploração. Intelectuais desse tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário (GIROUX, 1997, p. 29).

Vale notar que as palavras “autor” e “autoria” participam da mesma raiz das palavras “autorização” e “autoridade”. Infere-se, com isso, que a noção de autoria se associa à condição de um sujeito que, a partir de uma leitura de mundo sólida e consistente, autoriza-se a pensar e assume posições tendo por base o seu próprio pensamento crítico como “intelectual” da educação.

A preocupação de entender e acompanhar o processo de implementação de um projeto pedagógico institucional na modalidade EaD construído a partir dessas bases foi o que motivou o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, cujo método descrevemos a seguir.

Método, procedimentos e resultados da pesquisa

Classificamos este trabalho como uma pesquisa exploratória, pois, de acordo com Gil (2008, p. 41), esse tipo de investigação tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Nessa perspectiva, este **estudo exploratório** contemplou os seguintes **objetivos específicos**:

a) delinear as características necessárias à formação de um professor autor, a partir de levantamento bibliográfico especialmente no que se refere à formação de professores pesquisadores;

b) identificar, nos documentos produzidos pelos docentes do 1º semestre do curso de Pedagogia, competências necessárias ao professor-autor.

Para tanto, foram adotados os seguintes procedimentos para coleta dos dados: a) Levantamento bibliográfico: com o objetivo de delinear as características de um professor autor; b) Pesquisa documental: foram consultados os seguintes documentos produzidos pelos professores: planos de ensino, textos didáticos e atividades. Mais especificamente, ativemo-nos aos

materiais das disciplinas de Fundamentos da Matemática e de Comunicação em Língua Portuguesa do 1º semestre do curso de Pedagogia.

Iniciando nossa análise pelos planos de ensino, observou-se, pela leitura das ementas, que enquanto a disciplina de Comunicação em Língua Portuguesa é apresentada em termos de sua contribuição para a “vida pessoal e profissional” do aluno, dando ênfase às habilidades e competências que pretende desenvolver, a disciplina de Fundamentos da Matemática é apresentada apenas como rol de conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do curso, como por exemplo, “conjuntos numéricos e operações, média aritmética e ponderada, estudo das medidas, razão e proporção”, entre outros.

Este parece ser um indicador importante da maneira como cada um dos docentes concebe o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos ministrados. Ou seja, enquanto no plano de Língua Portuguesa os conteúdos aparecem de forma significativa para o aluno, no de Matemática esses conhecimentos são apresentados de forma pouco contextualizada.

Este primeiro indicador foi confirmado, de alguma forma, pela análise dos textos didáticos produzidos pelos mesmos professores. Nestes, os conceitos trabalhados em Língua Portuguesa são apresentados e desenvolvidos sempre a partir de uma situação prática a eles relacionados. Desta forma, além de contextualizados, é possível ao aluno compreender a importância do domínio conceitual para resolução de problemas em situações diversas e/ou similares. Em contrapartida, os conceitos trabalhados nos textos didáticos da disciplina de Matemática foram, inicialmente, apresentados de forma direta, sem ligação aparente com situações da vida cotidiana em que pudessem ser aplicados.

Com relação às atividades e exercícios propostos, observou-se que, enquanto em Língua Portuguesa os conceitos estão, em geral, associados a outros conteúdos, por meio de ilustrações e dicas de leituras que ampliam e enriquecem os conhecimentos trabalhados, os conceitos desenvolvidos na disciplina de Matemática se apoiam basicamente em fórmulas e equações a serem seguidos e repetidos pelos alunos em exercícios similares.

Pela análise desses materiais e atividades foi possível perceber que as diferenças em relação à linguagem escrita utilizada pelos profissionais responsáveis por essas duas disciplinas revelam compreensões didáticas e

concepções de ensino-aprendizagem muito distintas. As diferenças observadas no tratamento dado pelos docentes às disciplinas analisadas refletem, a nosso ver, aspectos historicamente associados à cultura dos cursos de formação de professores no Brasil. Sabemos, não apenas pelas inúmeras pesquisas realizadas sobre este tema, mas por experiência própria, que a formação universitária de professores na área de Ciências Humanas tende a ser mais sensível aos aspectos pedagógicos do que a das Ciências Exatas.

No entanto, quer nos parecer que essa diferença não é apenas cultural, mas se relaciona diretamente à capacidade de autoria de um professor que, a partir de uma leitura de mundo sólida e consistente, autoriza-se a pensar e assume posições tendo por base o seu próprio pensamento crítico, como “intelectual” que é. É nesse sentido que autoria se relaciona com a noção de “autonomia” do professor, a qual depende de um repertório complexo de conhecimentos que lhe permite criar, inovar, improvisar, como diz Tardif (2002).

Considerações finais

O mundo da *web* amplia os limites impostos pelas quatro paredes de uma sala de aula presencial e abre incontáveis caminhos de acesso à informação e à comunicação. No dizer de Levy (1993, p. 17), “vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado”.

Contudo, essas novas possibilidades de aprendizagem não reduzem nem substituem a importância e o papel do professor. Muito pelo contrário, nesse novo paradigma e ambiente educativo, o papel dos educadores é ainda mais crucial, na medida em que devem ser capazes de promover a mediação sistemática e organizada dos alunos com o universo inesgotável dos conhecimentos e informações disponíveis na *web*.

Esta é uma tarefa de grande responsabilidade, pois no contexto das tecnologias digitais, em grande parte sustentadas na leitura e na escrita, “há uma inegável dependência do ‘novo’ tipo de letramento em relação ao ‘velho’, como bem observou Xavier (apud SILVA, 2009), ao se referir às novas habilidades requeridas na relação do sujeito com a linguagem hipertextual da internet.

Dada a sua diversidade, implicam mudanças nas práticas de reelaboração e de construção do conhecimento, nas atitudes, nos modos de pensar; pressupõem assumir transformações nos modos de ler e de escrever; exigem consciência crítica, desde a elaboração dos projetos de leitura e escrita até sua aplicação nos espaços escolares e acadêmicos (SILVA, 2009, p. 163).

Torna-se evidente, assim, a necessidade de que os processos de aprendizagem sejam orientados e conduzidos por professores capazes de compreender e explorar, pedagogicamente, a multiplicidade de possibilidades disponíveis no ciberespaço. O professor, especialmente na modalidade EaD, deve ser capaz de criar situações de ensino nas quais os indivíduos possam trabalhar intelectualmente, articulando os conteúdos (conceituais, teóricos) com situações da prática social e de trabalho. Contudo, como ressalta Oliveira (2003), é preciso ter claro que:

[...] as TICs não mudam necessariamente a relação pedagógica. Elas tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista, autoritária, como para dar suporte a uma visão emancipadora, aberta, interativa, participativa. Nesse caso, transgredir a relação está mais na mente das pessoas do que nos recursos tecnológicos, embora sejam inegáveis suas potencialidade pedagógicas (OLIVEIRA, 2003, p. 43).

Diferentemente dos modelos "industriais", apontados por Moran (2013), que são apenas executados por tutores e alunos, nossa proposta assenta-se em processos construídos *por* e *entre* pares (professores, tutores, supervisores), a partir do entendimento de que um projeto pedagógico de curso a distância pode ser pensado e desenvolvido numa perspectiva colaborativa, que reconheça o professor como profissional pesquisador de sua prática assumindo a autoria de seu próprio trabalho. A experiência aqui mencionada aponta para essa possibilidade.

Referências

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR 2013**. Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil. São Paulo: ABED/FGV, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf> Acesso em: 15 fev. 2015.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LÜDKE, M. **Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores**. Ande [S.l.], ano 12, n. 19, 1993 pp.31-37.

_____(Org.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MORAN, José. **A educação a distância, mais focada em pesquisa e colaboração**. In: FIDALGO, Fernando (Org.). **Educação a Distância: Meios, Atores e Processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, p. 39-51, 2013.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a Distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 5a. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, O.S.F. **Entre Textos e Hipertextos: Os Letramentos e a Constituição da Autoria na Universidade**. In: **Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 153-171.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 8a. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007

VALENTE, J.A. **O papel do professor no ambiente Logo**. In: VALENTE, J.A. (Org.) **O professor no ambiente Logo: formação e atuação**. Campinas, Gráfica da UNICAMP, 1-34, 1996

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese de Doutorado. Campinas: IEL-Unicamp, 2002.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva do professor: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.