

CINCO COMPETÊNCIAS REQUERIDAS DO EDUCADOR DO ENSINO SUPERIOR EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Brasília/DF Abril/2016

Fabício de Oliveira Ribeiro - Universidade Católica de Brasília - fabricio.ribeiro@catolica.edu.br

Maria Cândida Moraes - Universidade Católica de Brasília - mcandida@ucb.br

Tipo: INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA (IC)

Natureza: RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA

Categoria: CONTEÚDOS E HABILIDADES

Setor Educacional: EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESUMO

É notória a evolução do quantitativo de instituições de ensino, cursos e matrículas de graduação a distância no Brasil na última década. Entretanto, observamos que ainda é muito frequente a adoção de abordagens instrucionistas, ou seja, concepções de aprendizagem que privilegiam o conteúdo programático, o plano de aula e o material didático, em detrimento do sujeito aprendente e da subjetividade humana, interações, intercâmbios, emoções, criatividade, pensamento crítico e construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Com base nesse contexto, este artigo reflete sobre uma possível resignificação das competências dos professores virtuais do ensino superior, tendo como âncora a docência transdisciplinar, cujos pressupostos passam pela compreensão acurada dos distintos níveis de realidade que se apresentam nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, questiona a lógica clássica proveniente de um pensamento linear e unidirecional, resgata o sujeito que foi esquecido – por muitos anos – pela ciência positivista, e propõe uma docência nutrida de consciência ecológica, integradora, reflexiva, criativa, renovada, ética, transformadora e transdisciplinar. Essa proposição decorre de resultados obtidos em pesquisa realizada pelos autores – orientando e orientadora –, em que foram entrevistados estudantes de curso de pedagogia ofertado por instituição do Distrito Federal, cuja investigação focou as competências dos professores virtuais e possíveis influências positivas e negativas na aprendizagem. Das vozes dos voluntários, emergiram indicativos propulsores e fragilizadores do processo de aprendizagem, associados a cinco competências docentes fundamentais: presencialidade virtual; relacionamento interpessoal; didática; mediação pedagógica; e dar e receber feedback.

Palavras-chave: Competência docente. EAD.Docência transdisciplinar

A problemática do instrucionismo

As contínuas transformações do mundo, da vida, da sociedade, das organizações e do indivíduo sempre se apresentaram como grandes desafios para as instituições e educadores em todos os níveis de ensino. Uma das problemáticas sobre a qual as instituições têm patinado ao longo da história da educação se refere à qualidade do ensino e da aprendizagem. Um dos maiores representantes da educação brasileira apontou, nos anos 50, um problema que, infelizmente, permanece atual neste século XXI. Trata-se da disseminação indiscriminada do instrucionismo como abordagem predominante dos processos de ensino e aprendizagem nos ambientes educacionais, caracterizado pela mera transmissão de conhecimentos teóricos e noções superficiais da prática que não constroem

hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda o caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar [...] ministra em regra conhecimentos verbais, aprendidos por meio de notas, que se decoram, para a reprodução nas provas e exames, revive até a apostila ou a “sebenta”! (TEIXEIRA, 1953a, p. 10).

Esse catedrático educador, no auge da sua produção intelectual, “cantou a bola da EAD” ao sinalizar a necessidade de melhoria e aperfeiçoamento da educação brasileira e anunciar a carência de

um ambiente de liberdade e responsabilidade, de experimentação e verificação, de flexibilidade e descentralização, para que se crie a escola brasileira, diversificada pelas regiões, ajustada às condições locais, viva, flexível e elástica, com a só unidade de se sentir brasileira na variedade e pluralidade de suas formas. (TEIXEIRA, 1953b, p. 4).

Essas duas provocações feitas por Teixeira (1953a; 1953b) estão relacionadas a dois fios condutores, respectivamente: (a) a defesa de uma *educação por competências*, uma vez que defende a necessária articulação entre *conhecimentos, habilidades e atitudes* no processo de formação do sujeito; e (b) a necessidade de avanço nos processos de pesquisa e de implementação de modalidades flexíveis e – pode-se arriscar dizer – a distância. Ora, se o desafio da educação passa por ensinar por competências, torna-se imprescindível discutir sobre competências docentes.

Ressaltamos que a Educação a Distância tem sido concebida em muitas instituições como um modelo instrucionista, caracterizado por um planejamento de aula estruturado e desenhado de forma engessada, fechada e *empacotada hermeticamente* para ser *entregue* ao educando, conforme prescrito pela tradição positivista e mecanicista construída há mais de um século, que “[...] exclui do conhecimento tudo aquilo que é mutante, ambivalente, incerto, contraditório, irregular e não-observável.” (MORAES, 2011, p. 14).

O seguinte recado do Prof. Moran, em diálogo com o Prof. Valente e mediação da Prof^a. Valéria Amorim, esclarece esse problema e alerta sobre pontos e contrapontos que envolvem os desafios da educação a distância:

No Brasil, a maior parte dos profissionais de EaD no ensino superior vem da modalidade presencial, com os mesmos pressupostos teóricos, metodologias e visões de mundo. Tanto no ensino presencial como no ensino a distância predominam a fragmentação do conhecimento, a transmissão de informações e a centralidade da ação pedagógica no professor. Inicialmente, a EaD reforça as mazelas teóricas da educação presencial, ampliando a visão distorcida da construção do conhecimento. Nessa modalidade, a ênfase está no conteúdo e nos materiais didáticos, sejam eles impressos ou digitais. No entanto, se os modelos pedagógicos e mentais dos principais responsáveis pela EaD continuarem os mesmos, será muito difícil preparar rapidamente profissionais para que possam atuar dentro de uma nova visão. (VALENTE; MORAN; ARANTES, 2011, p. 112).

Esse pensamento ilustra o instrucionismo enquanto modelo causal tradicional que funciona como

uma espécie de produto fabricado pelo professor cujos objetivos, conteúdos, estratégias e carga horária aprisionam os processos de ensino e aprendizagem, pois não leva em consideração a subjetividade humana (a) que foi “[...] reintroduzida na ciência porque, no nível quântico, há uma interferência entre observação e observador.” (PAUL, 2013, p. 14); e (b) revelada nas emergências, dúvidas, incertezas, resistências, necessidades, ritmos, estilos e tempos diferenciados de aprendizagem. Portanto, podemos inferir que o instrucionismo é calcado numa epistemologia objetivista em que “[...] o conhecimento e a verdade existem fora da mente do indivíduo e são, por isso, objetivos.” (ASSMANN, 2001, p. 137).

Esse instrucionismo indiscriminado guarda íntima relação com o positivismo, que “[...] em seus fundamentos, é a procura de certa universalidade por meio da objetividade e da reprodutibilidade.” (PAUL, 2013, p. 90). Então, perguntamos: qual é a efetividade de se “empacotar” conhecimentos e “engessar” os processos de ensino e aprendizagem, como se todos os indivíduos fossem meramente iguais? Ora, se o homem é um ser variável, contraditório, imprevisível e livre (PAUL, 2013), em que lugar ficam a incerteza, o acaso, o imprevisto, a singularidade, a subjetividade e, sobretudo, a identidade humana frente ao instrucionismo? Uma identidade que é intransferível, inimitável, incopiável e irreproduzível porque é pessoal, única, singular, própria, particular, peculiar, exclusiva. E ainda, uma identidade que está relacionada a “[...] um sentimento, o sentimento de existir, que está ligado à apreensão de forças, competências, qualidades, mas também dos seus próprios limites, variando o conjunto com o tempo.” (PAUL, 2013, p. 128).

Levando-se em conta a advertência feita por Bataloso e Moraes (2012), podemos dizer que o instrucionismo, por se caracterizar um processo de transmissão passiva de informações cujo conteúdo é *despejado* na cabeça do estudante, está na contramão do pensamento transdisciplinar, via alternativa para ressignificar esse pensamento reducionista. Bataloso e Moraes (2012, p. 3) ratificam essa necessidade ao afirmarem que, “[...] por mais que tentamos empacotar os programas educativos e/ou curriculares de desenvolvimento humano, haverá sempre algo que nos escapará e estará ‘mais além’ de todo pensamento e de toda ação.”

Autores como Arnt (2008), Assmann (2001), Valente (2011) e Wekerlin Filho (2008) concordam com Bataloso e Moraes (2012), na medida em que apresentam importantes alertas sobre as barreiras do instrucionismo ao processo de aprendizagem, respectivamente: (a) o desenvolvimento e a transformação do indivíduo ocorre no seu interior, ainda que potencializados por condicionamentos exógenos; (b) é um equívoco pensar educação como o ato de ensinar mediante a simples transmissão de conhecimentos previamente existentes; (c) a construção do conhecimento não se limita à mera passagem de informações; e (d) a aprendizagem ocorre mediante empenho, dispêndio de energia e determinação a partir de ação individual e relacional.

Objetivo

O objetivo deste artigo consiste em apresentar síntese de resultado de pesquisa de mestrado cuja questão central foi *“em que medida, sob a ótica dos princípios da docência transdisciplinar, as competências profissionais do professor da educação superior a distância influenciam positiva ou negativamente o processo de aprendizagem, segundo percepções discentes?”*

Superando o instrucionismo pela via da docência transdisciplinar

Com base na reflexão apresentada na sessão anterior, perguntamos: qual seria a solução para o problema de comportamentos docentes instrucionistas, a ponto de atrapalhar os processos de aprendizagem ao invés de auxiliar os discentes nos seus processos de construção e reconstrução de conhecimentos, considerando suas distintas formas de conhecer, pensar e perceber a realidade, sentidos e significados?

Inspirado em Greg Swan e Billie Hughes, Assmann (2001) responde a essa questão fundamental ao efetuar a contraposição entre uma epistemologia fundamentada no construtivismo e outra sustentada pelo objetivismo, a fim de explicar que aprender é um processo criativo que se auto-organiza e não um serviço *delivery* (pronto para entrega).

Moraes (2008; 2011) produz, com riqueza de detalhes, a radiografia do conhecimento à luz dos princípios da docência transdisciplinar, cuja prática efetivamente não combina com apatia, egocentrismo e instrucionismo, uma vez que o conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem: (a) resulta de uma rede de relações, significados, disciplinas, saberes e seres que articulam os conhecimentos científicos com aqueles do cotidiano, na prática docente; (b) é aberto para os movimentos imprevistos, emergentes e transcendentais à sala de aula; (c) é resultante de negociação e flexibilidade para renegociação; (d) é elaborado, desconstruído e reelaborado devido à sua natureza processual, dinâmica, fluida e auto-eco-organizadora; (e) emerge de reflexões pessoais e grupais autorreguladoras; e (f) “[...] implica construir e participar do objeto que se conhece e construir o objeto pressupõe estabelecer relações significativas.” (MORAES, 2008, p. 30).

Nessa linha de pensamento, Paul (2013) questiona o instrucionismo, na medida em que afirma que o conhecimento é elaborado a partir de barreiras e resistências. “Caso contrário, há imitação, representação, crença por adesão. Da resistência resulta a ruptura e, por meio dela, o imprevisto, o ignorado, que abre o conhecido para o desconhecido e favorece o processo cognitivo.” (PAUL, 2013, p. 212).

Por outro lado, Moraes lembra que, apesar de a complexidade e seus operadores cognitivos reforçarem “[...] que a realidade educacional não é previsível, ordenada e determinada” (MORAES, 2011, p. 6) como prescreve o instrucionismo, “[...] mas dinâmica, relacional, indeterminada e fluida [...]” (MORAES, 2012, p. 72), é necessário imprimir rigor ao planejar, estruturar, organizar e sistematizar as aulas e as atividades pedagógicas, segundo as necessidades e os objetivos de aprendizagem, atentando para a flexibilidade no momento da sua operacionalização. Lembramos que essa precisão e tenacidade devem ser permeadas por emoção, pois “rigor sem sensibilidade é vazio, sensibilidade sem rigor é insignificante.” (SEARLE, 2000, p. 147 apud WEKERLIN FILHO, 2008, p. 125).

Nesse sentido, devemos estar alertas à linearidade ditada pelo instrucionismo que — por ser linear — limita, reduz, fragmenta, aprisiona, separa os saberes e as competências humanas, bem como impõe brutalmente a educadores e educandos “[...] o ponto de partida, o caminho e o lugar da chegada.” (ALMEIDA, 2009, p. 111). O instrucionismo está associado à perspectiva positivista, que se limita ao contexto externo e dissociado do estudante e da atividade em que ele está envolvido, “[...] sendo delimitado, estável, previsível e seu comportamento pode ser caracterizado a priori [...]” (VALENTE; ALMEIDA, 2014, p. 34).

Ora, apoiar-se cegamente no instrucionismo é não reconhecer que a aprendizagem é constituída de experiência individual, única, singular, particular, pessoal e individual daquele que aprende, “[...] pois decorre de processos eco-sistêmicos, auto-organizadores e emergentes que, a cada instante, se modificam.” (MORAES, 2008, p.28). É preciso levar em conta que cada sujeito aprendente possui seu próprio estilo, ritmo, tempo e preferência de aprendizagem. Uma aprendizagem que é – sempre – sujeita ao acaso, ao indeterminismo, ao desconhecido e às emergências que ocorrem nos espaços e processos de ensino e aprendizagem, conforme ensina a teoria dos Pensamentos Complexo, Ecosistêmico e Transdisciplinar.

Assim, é imprescindível que o educador do presente compreenda que o instrucionismo é uma abordagem “fechada” e que, portanto, aprisiona, sufoca, limita e impede o educando de vivenciar e experienciar a sua travessia para outros níveis de desenvolvimento. “Nenhum caminho pode ser conhecido com antecedência. O próprio caminho – mas podemos recorrer a outras metáforas, como a rota, a navegação, a viagem etc. – é uma experiência.” (MALDONATO, 2014, p. 26).

Portanto, na *hora da verdade*, para não cair na armadilha do instrucionismo, é preciso que o educador preste atenção à diversidade de realidades que se apresentam, ter flexibilidade para definir e redefinir modalidades, metodologias, objetivos e estratégias de aprendizagem, exercitar a tolerância e a abertura frente ao imprevisto, ao acaso e às emergências que sempre surgem na sala de aula. Abrir-se para o acaso não seria atuar com liberdade? “A confusão paradoxal de ordem e desordem é resolvida no tempo. É nesse contexto que se pode compreender o papel organizador oculto do acaso (ou da liberdade) [...]” (PAUL, 2013, p. 81).

Nessa linha de raciocínio, vem novamente à tona a via alternativa do pensamento transdisciplinar, que “[...] não combina com o pensamento único, com práticas instrucionistas, deterministas e fragmentadoras da realidade, do sujeito e sua relação com o objeto.” (BATALLOSO; MORAES, 2012, p. 12). Segundo Moraes (2011), é necessário repensar a lógica do pensamento linear, determinista e separatista característico do instrucionismo. Essa autora enfatiza que é preciso compreender que o aprendente constrói seu conhecimento pela passagem de um nível de realidade para outro em relação aos seus saberes. “É a articulação entre nível de percepção e tipo de pensamento que situa o ‘nível de realidade’ em que cada um se constrói de modo predominante.” (PAUL, 2013, p.70 e 187).

Para o docente, esse processo implica um *pensar complexo* e transdisciplinar. Esse modelo de pensamento é caracterizado por uma lógica denominada *terceiro incluído*, que considera alternativas e possibilidades até então desconhecidas na dinâmica educacional, com espaço aberto para as emergências de aprendizagem que “[...] encontram-se, exatamente, nessa região fronteira em que ordem e desordem coexistem interpenetradas, numa relação de complementaridade, de concorrência e de antagonismo.” (MARTINAZZO, 2010, p. 202). Trata-se de uma lógica que conecta tudo aquilo que é aparentemente oposto, contrário ou adverso, “[...] em que o branco e o preto são indistintos, em que o belo coexiste com o feio, o dentro com o fora, o ‘bom objeto’ com o ‘mau’.” (GUATTARI apud MARIOTTI, 2007, p. 137).

A competência técnica sozinha não dá conta de fazer com que o educador pratique a transdisciplinaridade, pois esta exige uma postura que, de acordo com Batalloso e Moraes (2012, p. 5), “[...] dá sentido à nossa docência, como também à nossa existência, como seres num mundo que se constrói, desconstrói e reconstrói a partir de processos mesclados de vivências, experiências e convivências.”

Para que o professor virtual possa dar conta da realidade complexa do ambiente virtual de aprendizagem e atender efetivamente as expectativas do estudante da EAD, torna-se necessário o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais específicas para compor o perfil profissional desejado ou esperado desse profissional. A visão sistêmico-complexa da realidade ajuda a entender a necessária conjunção dessas duas competências no processo de formação docente, ao invés de negá-las ou isolá-las devido a um pensamento linear, simplificador e pautado no paradigma da simplicidade.

Esse contexto aponta a urgente necessidade de desenvolver competências docentes que contribuam para eliminar dos espaços educativos essa visão fragmentada que leva à simplificação. Para Ribeiro e Moraes (2014, p. 238-239), esse pensamento reducionista “[...] remete a um estilo de pensar que não reconhece a ambiguidade, tampouco a existência de equívocos, incorporando-se da arrogância da certeza, que age manipulando a lógica, para simplificar o pensamento.”

Para Martinazzo (2010), essa visão complexa é formada por aspectos de ordem econômica, política, ética, biológica, ecológica, mitológica, emocional, e sociológica, entre outros, formando uma teia em que as partes estão ligadas com o todo e vice-versa. Fragmentar ou recalcar as competências de caráter técnico e comportamental do professor virtual, que aparentemente são antagônicas ou divergentes, implica minar o desenvolvimento de competências que integrem o racional com o emocional no processo de construção de aprendizagens significativas decorrentes da compreensão acurada da realidade e da multidimensionalidade dos fatos, situações, fenômenos, interações e problemas complexos que emergem numa sala de aula virtual.

Competências dessa natureza requerem um professor virtual de *cabeça bem-feita*, aberta e consciente, como ensina Edgar Morin (2011). Afinal, esse indivíduo de *cabeça bem-feita* não é aquele que se limita a reter conhecimentos livrescos ou a desenvolver competências profissionais específicas, mas um sujeito capaz de pensar e codificar a complexidade, bem como ligar e imprimir sentido aos saberes para resolução de problemas. (MARTINAZZO, 2010).

Procedimentos metodológicos: em busca de sentidos e significados

A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, em consonância com a natureza do problema

(competências do professor virtual do ensino superior enfatizadas sob o ponto de vista técnico, tecnológico e didático-pedagógico, em detrimento dos comportamentos, da postura e das atitudes) e as bases filosóficas e teórico-metodológicas que a permeava (Pensamento Complexo, Pensamento Ecológico e Pensamento Transdisciplinar). Nesse sentido, foi realizada uma revisão e análise de literatura que contribuisse para melhor compreensão do fenômeno e reflexão sobre possível ressignificação das competências do professor superior na modalidade a distância.

O referencial do conceito de competência profissional foi aquele adotado por Carbone et al. (2006, p. 43), que leva em consideração as dimensões cognitiva, psicomotora e afetiva e definem as competências do indivíduo “[...] como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações.”

Esse conceito foi articulado aos argumentos de Queiroz (2008), que concorda com essa linha de raciocínio e complementa que tal combinação sinérgica pode ser traduzida por um *comportamento de entrega*, visto que é mensurável e observável nas ações, na prática e nas realizações do sujeito. Lembra também que alguns autores fazem uma distinção de competências ao associarem conhecimentos e habilidades à *competência técnica* e atitudes à *competência comportamental*. Enfatiza que “as atitudes são o diferencial competitivo dos talentos, pois conhecimentos e habilidades são facilmente assimilados ou aprendidos.” (QUEIROZ, 2008, p. 23).

Optamos pelo método qualitativo e entrevista individual ou de profundidade do tipo semiestruturado, a fim de compreender o olhar discente sobre as competências profissionais do professor da educação a distância do ensino superior e como elas influenciam positiva e negativamente o seu processo de aprendizagem.

A seleção do público-alvo foi realizada em parceria com a Instituição de Ensino Superior (IES) em que os respondentes estudavam, levando em consideração critérios, perfis dos entrevistados e cuidados necessários à garantia de qualidade dos insumos levantados. Foram realizadas 17 entrevistas, entre os meses de outubro/2013 e fevereiro/2014, concedidas por estudantes de um curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância ofertado por uma IES sediada no Distrito Federal.

Apresentação e discussão dos resultados: escuta sensível das vozes discentes

No processo de análise e interpretação das vozes discentes, emergiram sete categorias: modalidade educação a distância; características do estudante virtual; competência profissional; características de um professor virtual competente; competências dos professores virtuais; resultados positivos de aprendizagem; e competências da instituição. Da categoria “competências dos professores virtuais” desdobraram-se cinco subcategorias: presencialidade virtual; relacionamento interpessoal; didática; mediação pedagógica; e dar e receber *feedback*.

Ressaltamos que as cinco subcategorias representativas das competências docentes foram organizadas com finalidade didática, tendo em vista que estas correspondem à reunião de conhecimentos, habilidades e atitudes que são revelados em comportamentos de entrega na prática docente, sendo, portanto, interdependentes.

Destacamos que, para não fragmentar os conteúdos dos relatos e depoimentos, foram considerados os significados predominantes no processo de categorização, a partir da identificação de temas e relações comuns, de maneira a preservar as construções de pensamentos dos entrevistados.

Os discentes perceberam a complexidade e os benefícios da educação a distância, sobretudo quanto à flexibilidade e praticidade, bem como o desenvolvimento da autonomia. Parte deles manifestou certa resistência, principalmente quanto ao aproveitamento da EAD em relação à modalidade presencial.

Entre as características dos estudantes virtuais, os entrevistados ressaltaram a imbricada relação

entre a sua autonomia e a dependência do professor virtual no processo de ensino e aprendizagem, além da necessidade de serem preparados para o estudo e aprendizado a distância.

As vozes discentes reconheceram que as competências profissionais docentes – técnicas e comportamentais – influenciam diretamente o processo de aprendizagem e ratificam a complexidade, multidimensionalidade, convergência e interdependência que existe entre elas.

As competências docentes apresentaram pontos fortes (indicativos propulsores) e oportunidades de melhoria (indicativos fragilizadores) passíveis de impactar positiva ou negativamente o processo de aprendizagem a distância, respectivamente, observando-se que os propulsores convergem para a docência transdisciplinar e os fragilizadores divergem, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Indicativos propulsores [+] e fragilizadores [-] do processo de aprendizagem a distância associados a competências docentes

| Competência Presencialidade Virtual | |
|---|---|
| [+] A presença virtual é percebida pela preocupação com a ausência discente, atenção, receptividade, acolhimento, atenção, interesse, interação, participação, suporte, organização, acompanhamento, condução, estímulo, fornecimento de <i>feedback</i> tempestivo, auxílio, esclarecimento de dúvidas e incentivo. | [-] A ausência virtual ocasiona debate “pobre”, acompanhamento “superficial”, ansiedade, desmotivação, reclamação, pedido de aula virtual e encontro presencial, incômodo, insatisfação, insegurança, sentimento de abandono, evasão de disciplina e desistência do sonho de ser educador. |
| Competência Relacionamento Interpessoal | |
| [+] Os docentes são percebidos como “maternais”, “amigos”, “calorosos”, afetivos, presentes, receptivos, acolhedores, atenciosos, humanos, abertos, empáticos, compreensivos, cuidadosos, éticos, carinhosos, pacientes, gentis, dóceis, apoiadores, bem como dispostos ao atendimento e ao diálogo. | [-] Os entrevistados percebem ausência, “frieza”, indisposição para atender, desatenção, descuidado, descortesia, grosseria, desrespeito, incompreensão, insensibilidade, severidade, egocentrismo, autoritarismo, machismo, falta de apoio, abertura e diálogo, falta de afetividade, acolhimento e flexibilidade. |
| Competência Didática | |
| [+] Os relatos apontam fatores como superação do instrucionismo, boa didática, aplicação de princípios da interdisciplinaridade, estratégias vinculadas ao contexto discente, conexão da teoria com a prática, consideração aos estilos de aprendizagem, atividades grupais e fomento à criatividade. | [-] Os relatos remetem a indicativos como mediação “programada”, interação “engessada”, baixo estímulo à criatividade, exige “decoreba”, educação “bancária”, falta de aulas síncronas, professores “rudes”, robóticos e “mecânicos”, necessidade de sala de aula mais flexível, debate não mediado e curso muito “apostilado”. |
| Competência Mediação Pedagógica | |
| [+] Os indicativos decorrentes da atuação docente passam por disposição para “aprender junto” com os estudantes, entrega, paciência, incentivo à pesquisa, desenvolvimento do pensamento livre e da autonomia, presença, doação, afetividade, dedicação, reflexão além do texto, estímulo à interação, resolução de situações adversas e conflitos. | [-] Os entrevistados percebem, na mediação pedagógica, aspectos como: falta envolver, instigar e estimular o estudante, ausência de clima grupal, falta disponibilidade, falta abertura, presença e apoio às dúvidas, falta fomento e debate de temas emergentes, poucos acolhem e solucionam os conflitos, falta percepção, afetividade e dedicação. |
| Competência Dar e Receber <i>Feedback</i> | |
| [+] As vozes discentes percebem os seguintes fatores na atuação docente: diálogo, elogio, disposição, fornecimento adequado de <i>feedback</i> , elevação da autoestima discente, estímulo ao crescimento, atenção e sensibilidade. | [-] Os estudantes percebem, na atuação dos professores, aspectos com mediação “superficial”, sem intervenção efetiva, intransigência e resistência ao diálogo, descumprimento de prazos de resposta, respostas incoerentes e inconsistentes, <i>feedback</i> grosseiro e falta de atendimento individual. |

Fonte: Elaborado pelos autores

Considerações finais: concluindo provisoriamente

Os indicativos fragilizadores revelados nas vozes dos entrevistados ratificaram o impacto negativo das competências docentes no processo de aprendizagem, na medida em que é permeado por fatores que – infelizmente – ainda predominam em muitos espaços de educação a distância, tais como: ausência e silêncio virtual, sentimento de solidão e abandono, falta de vínculos relacionais e afetivos, instrucionismo generalizado, não acolhimento de emergências, mediação não partilhada, além de *feedbacks* vazios e “estéreis”.

Em contrapartida, os indicativos propulsores evidenciam o grau em que a competência a eles vinculada se aproxima da docência transdisciplinar em ambientes virtuais de aprendizagem, apontando para uma – possível – resignificação das competências do educador na modalidade a distância, ou seja, uma *docência com consciência* ecológica, integradora, reflexiva, criativa, renovada, ética, transformadora e transdisciplinar.

As bases da docência transdisciplinar funcionam como catalisadores para ampliação dos níveis de consciência do professor e passam pela complexidade inerente a tudo aquilo que pressupõe uma dinâmica de interdependência, relação e diálogo; pela lógica ternária constituída de via alternativa que emerge de todo fenômeno aparentemente antagônico; pelo entendimento dos distintos níveis de realidade que se apresentam nos processos de ensino e aprendizagem; por uma atuação permeada por abertura, tolerância e rigor – pilares da atitude transdisciplinar; e pelos processos de autoformação, heteroformação, antropoformação, formação experiencial e ecoformação docente.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In.: RUÉ, Joan; ALMEIDA, Maria Isabel de; ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. Planejamento em ação e sistemas sociais humanos: expressões do cuidado em educação *online*. In.: MORAES, Maria Cândida; PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha (Orgs.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação *online***. São Paulo: RG, 2008.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba: Unimep, 2001.

BATALLOSO, Juan Miguel; MORAES, Maria Cândida. **¿Qué es una escuela transdisciplinar?** aproximación a la formulación de indicadores. Fortaleza: Mimeo, 2012.

CARBONE, Pedro Paulo *et. al.* **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MALDONATO, Mauro. **Da mesma matéria que os sonhos**: sobre consciência, racionalidade e livre-arbítrio. São Paulo: SESC São Paulo, 2014.

MARIOTTI, Humberto. **Pensamento complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINAZZO, Celso José. O pensamento complexo e a educação escolar na era planetária. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, Vol. 10 – n. 2 – p.197-208 / mai-ago 2010.

MORAES, Maria Cândida. Educação à distância e a resignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. In.: MORAES, Maria Cândida; PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha (Orgs.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação *online***. São Paulo: RG, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Formação docente e transdisciplinaridade**. (2011). Brasília: Mimeo.

MORAES, Maria Cândida. Relendo Paulo Freire a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In.: VIEIRA, Adriano José Hertzog; BATALLOSO, Juan Miguel; MORAES, Maria Cândida (Orgs.). **A esperança da pedagogia: Paulo Freire – consciência e compromisso**. Brasília: Liber, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

PAUL, Patrick. **Saúde e transdisciplinaridade: a importância da subjetividade nos cuidados médicos**. São Paulo: USP, 2013.

QUEIROZ, Cláudio. **As competências das pessoas: potencializando seus talentos**. São Paulo: DVS, 2008.

RIBEIRO, Olzeni Costa; MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções**. Brasília: Liber, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.19, n.50, abr./jun. 1953a. p.20-43. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Acesso em: 6 mai. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.18, n.49, 1953b. p.3-12. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Acesso em: 6 mai. 2013.

VALENTE, José Armando. Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção do conhecimento. In.: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, v. 1, n.1, 2014. Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>. Acesso em: 20 set. 2014.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim. Entre pontos e contrapontos. In.: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

WEKERLIN FILHO, Duglas. Ambientes virtuais de aprendizagem: os velhos problemas dos ambientes presenciais? In.: MORAES, Maria Cândida; PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha (Orgs.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG, 2008.