

A AÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO A DISTÂNCIA NA NOVA CONFIGURAÇÃO TECNOLÓGICA E DE ACESSO À INFORMAÇÃO.

São Paulo, 05/2014

Victor Wolowski Kenski – FIPEN – SITE – vwkenski@uol.com.br

Vani Moreira Kenski – USP – SITE – vani@siteeducacional.com.br

Investigação científica

Educação superior

Teorias e Modelos

Inovação e Mudança

Interação e Comunicação em Comunidades de Aprendizagem

Relatório de Estudo Concluído

RESUMO

A evolução das tecnologias e as características especiais da modalidade de ensino, a distancia, exigem mudanças na pratica docente. Professores universitários experientes precisam enfrentar esses novos desafios e modificar sua atuação e a própria percepção do processo de ensino-aprendizagem. A lógica dominante no processo de ensino ainda coloca o professor como principal responsável pela transmissão do conhecimento para alunos aparentemente iguais. Por outro lado, os alunos se apresentam com práticas diferenciadas para acesso às informações; múltiplos interesses; níveis diferentes de conhecimentos sobre os mesmos assuntos; disposição para formação espontânea de redes e grupos, de acordo com o que lhes interessa e que desejam aprender. Cabe ao docente saber adequar e orientar a ação para a criação de novas práticas que levem os alunos a alcançar e, em alguns casos, superar, os objetivos previstos para a aprendizagem. O presente trabalho é síntese de pesquisa qualitativa sobre as atitudes desejáveis para este professor diante da nova realidade educacional, a distância.

Palavras-chave: Ação docente; Educação a distância; Cultura digital; Ação discente.

Contradições entre a prática docente presencial e a distância

A evolução do ensino a distância guarda estreita relação com a inovação tecnológica. À medida que as tecnologias digitais ofereceram melhores condições de comunicação e interação, o processo de ensino foi sendo ampliado e diversificado, com introdução de novas possibilidades de educação online. Nas últimas décadas vivenciamos vários tipos de educação mediada, a distância, por meio de satélites, ambientes virtuais, mundos tridimensionais, redes sociais, aparelhos móveis, e muito mais recursos que orientaram a produção de cursos em diferentes caminhos.

Paradoxalmente, se os meios tecnológicos impulsionaram as instituições para o oferecimento de cursos utilizando-se de recursos inovadores, a estrutura do ensino permaneceu praticamente inalterada. Sem considerar as especificidades do meio tecnológico, a lógica que prevalece é a de transmissão de saberes de “professores” (conteudistas, autores) a um aluno, em geral, não identificado e considerado “em massa”, ou seja, sem a personalização do processo e do atendimento às necessidades particulares de formação de cada aprendiz.

Esta lógica dominante, baseada ainda no modelo *broadcasting* (um *emissor* para muitos *receptores*) do ensino presencial, foi implantada nos cursos a distância sem grandes transformações. Sem considerar as particularidades da nova modalidade educacional, a distância, o modelo apresenta agora um panorama de crise.

Gestores e professores - responsáveis pela definição e aplicação do modelo de ensino a distância de qualquer instituição – implantam na EAD os mesmos padrões, de acordo com suas representações mentais do que é ensinar e aprender. Essas representações, segundo Prahalad e Bettis (1986), são baseadas nas suas aquisições históricas, desenvolvidas ao longo de anos ou décadas de experiências com ensino. Os modelos formam verdadeiros mapas mentais estruturados nas mentes dessas pessoas, por meio dos quais elas definem o que deve ser a realidade, desconsiderando a especificidade da modalidade a distância e as mudanças radicais ocorridas no processo ensino-aprendizagem atual.

O paralelo com a realidade educacional pré-existente leva-os a visões redutoras sobre as possibilidades dos novos meios digitais. Assim é que, por

exemplo, em 1996, o então secretário de Educação americano referiu-se à internet como a “lousa do futuro” (Briggs & Burke, 2005). Quase 20 anos depois, os LMS são vistos como as “salas de aula” em que os professores publicam suas “aulas” por meio de textos e exercícios. Cuidados devem ser tomados para garantir que a perpetuação das pedagogias tradicionais em um novo meio não ocorra, já dizia Van Dusen, em 1997. Em vez de fornecer e entregar a informação, os novos meios tecnológicos exigem a mudança na função do professor.

O processo ágil de incorporação de inovações tecnológicas em situações de ensino cria um descompasso entre os modelos consagrados pelas vivências e experiências dos responsáveis pela EAD e as novas possibilidades de ensinar e aprender. Cria-se o conflito e a percepção de instabilidade dos modelos predefinidos. Gestores e professores sentem que necessitam fazer mudanças.

Por outro lado, a longevidade das pessoas, a evolução da economia mundial, as mudanças no mundo do trabalho e, sobretudo, a evolução constante dos suportes midiáticos ampliaram a necessidade social de aprendizagem e atualização. Neste contexto, o crescimento das demandas para a formação a distancia é exponencial. Os novos meios digitais favorecem o acesso à informação em múltiplos espaços, seja nos limites físicos das salas de aula e dos espaços escolares formais, seja nos inesgotáveis e diferenciados espaços virtuais.

Na atualidade, podemos afirmar que as possibilidades educacionais da internet vão muito além das ações formais nas escolas, nas salas de aula. Inúmeras formas diferenciadas de educação não formal (ou extraescolar) são criadas livremente por pessoas, grupos, corporações, organizações governamentais ou não, com objetivos definidos de aprendizagem. O acompanhamento de algumas dessas ações em redes virtuais de ensino-aprendizagem nos mostra, no entanto, que o êxito dessas iniciativas é diretamente proporcional à frequência das interações didático-comunicativas entre todos os envolvidos, à liderança do mediador e ao trabalho colaborativo realizado por todos os participantes do grupo.

O aprendizado em rede, portanto, não nos exime da necessidade de mediação. Ao contrário, o excesso de informações nas redes implica a

emergência de novos mediadores (Vaz, 2000). Como diz Kenski (2008), “no espaço educacional ampliado das redes, os mediadores se apresentam não como professores, no sentido tradicional de ser o que *professa*, o que anuncia a “verdade” para os alunos (alumni), ou seja, os que precisam de *iluminação*”. O novo papel dos mediadores está em sua capacidade de orientar, sem dirigir, o processo de aprendizagem por meio de trocas comunicacionais, desafios, ações e procedimentos que envolvam todos os participantes de um mesmo ato de ensino-aprendizagem.

As mudanças “copernicanas” não necessitam ser orientadas apenas para as alterações das práticas dos docentes e para a compreensão de que eles não são mais o centro do processo, do qual emanam todas as informações e decisões no ambiente de ensino. Mesmo entre aqueles que se dispõem a enfrentar os desafios desses novos tempos educacionais, a tendência é para orientar seus esforços para aprender o uso deste ou daquele recurso mais inovador e adaptá-lo ao seu estilo de docência. E não é bem assim.

Um dos grandes desafios está na compreensão pelos professores e gestores de que todos os suportes comunicacionais digitais contemporâneos estão em estado de permanente atualização. Não é possível, portanto pensar em um processo educacional de formação para o domínio pleno de um ou outro recurso. Mais importante é o conhecimento da lógica que preside o funcionamento e uso de todos eles. Investimentos para domínio do uso e a aquisição dos meios feitos em um determinado tipo de recurso digital – compreendido como o mais “avançado”, por exemplo – nem sempre resultam em melhorias no aprendizado ou duração de tempo suficiente para garantir o retorno do que foi aplicado.

Em geral, todos os meios digitais são alvo de obsolescência precoce. Um caso clássico é o ocorrido com o Projeto UCA – um computador por aluno. Orientado inicialmente para o desenvolvimento de ações didáticas mediadas por um computador (notebook) mais simples (conhecido como “computador de 100 dólares”), o projeto foi alterado em pouco tempo para o uso de dispositivos móveis (tablets) nas escolas. Estes, por sua vez, podem ser superados por novos meios em pouco tempo e, assim, sucessivamente.

A constante atualização dos meios, a proliferação abundante de informações em todas as mídias, as possibilidades ampliadas de interação e comunicação, as redes, a capacidade de acesso a conteúdos e pessoas em qualquer tempo e lugar, geram crise e necessidade de mudanças.

Segundo Kenski (2008), o sistema educacional está em crise e em transição para uma versão particular que não se baseia em modelos pré-definidos. O formato educacional emergente é um processo ainda em aberto e desafiador. Novas composições, flexíveis e capazes de atualizações constantes, são necessárias de acordo com os níveis de desenvolvimento, estruturas sociais e trajetórias culturais de cada grupo.

As escolas e todos os espaços formais de educação são muito lentos na incorporação crítica de práticas que já fazem parte da cultura extraescolar de usos dos meios para a comunicação, a interação e o trabalho em redes. A ação docente mediada, ao ser assumida no processo educacional, pode auxiliar e reorientar a participação das pessoas nas redes de acordo com suas possibilidades e necessidades, em momentos isolados ou em redes de colaboração e de aprendizagem coletiva. Aprendizagens que envolvem não apenas a formação intelectual, mas habilidades e atitudes de convivência e cidadania podem ser desenvolvidas por meio da mediação docente adequada, a colaboração e o trabalho em redes.

O que há de novo?

Os jovens têm acesso amplo às tecnologias. É interessante notar que o processo de absorção dessas tecnologias e das facilidades que elas trazem não se dá em ambientes formais. Eles aprendem uns com os outros, ou sozinhos, e compartilham o que sabem. Têm iniciativa para procurar e disposição para aprender o novo.

Conforme Cohen e Levinthal (1990) a capacidade de absorção de uma inovação começa na habilidade para reconhecer o valor da informação externa nova, assimilá-la, e aplicá-la a diversos fins.

Esta capacidade de absorção é uma função do conhecimento prévio do indivíduo que, por sua vez, é função das bases cognitivas individuais e que estão relacionadas ao conhecimento e à diversidade das suas experiências. Para poder gerar, portanto, mudanças no processo de ensino-aprendizagem,

adequando-o às novas realidades, é preciso que gestores, professores e alunos reconheçam o valor dessas “inovações” (ou ações), assimilem as novas informações que apresentam e possam adequá-las ao movimento educativo, de forma global.

Este movimento exige – sobretudo dos gestores e professores – desapego às suas certezas e práticas tradicionais e a capacidade de reaprendizagem. É preciso a desconstrução dos antigos hábitos para a reconstrução de novas práticas, em constante transformação. E isto não é nada fácil.

É preciso que professores e gestores estejam motivados e convencidos deste movimento constante de reaprendizagens para garantir aos alunos a orientação mais adequada, de acordo com suas necessidades de aprendizagem. Gustafson e Gibbs (2000) consideram que o professor precisa aprender estratégias para humanizar o ambiente eletrônico, novas formas de orientar os alunos para discutir, criticar e refletir juntos e se engajar na construção de significado.

Tecnologia e aprendizagem flexível estão, de acordo com Lundin (1998), inexoravelmente ligadas. Segundo o autor, "a aprendizagem flexível tem a capacidade de transformar a educação universitária, mas somente se há o cuidado de garantir que o novo papel do professor on-line é transposto para uma função de apoio, especializado e valorizado. A consequência de ignorar este desafio será o descontentamento de uma geração de estudantes, desiludidos com uma estrutura universitária preocupada apenas em fornecer conteúdo, tecnologia e pouca coisa mais”.

Gestores, professores e alunos se situam na nova realidade educacional com as mesmas necessidades – ainda que em diferentes graus e níveis – ou seja, a de aprender. Todos - principalmente gestores e professores - precisam considerar que o ponto de partida para a mudança está no autoconhecimento de suas necessidades de aprendizagem; nos seus limites (físicos, temporais, intelectuais, etc.) para alcançar as aprendizagens requeridas; no conhecimento de suas aprendizagens anteriores que podem facilitar ou dificultar a assimilação das inovações; na capacidade de desconstrução e reconstrução das suas aprendizagens.

O papel social da escola (de todos os níveis) – em um momento de mudanças constantes; proliferação de informações e inovações; diferenciadas

necessidades de aprendizagem – não pode ser mais o de oferecer um caminho único para o ensino, baseado nas perspectivas e vivências de gestores e educadores.

Um processo educacional “a la carte”, como dizia Lyotard (1989), personalizado, aberto a todas as mudanças, dinâmico e participativo, parece ser um melhor caminho para as instituições de ensino, na atualidade. Este processo exigirá ações que necessitam de mudanças radicais na forma como é feita a educação. A iniciar, com a ruptura da visão massiva e perspectiva (de olhar em direção a um futuro de formação) para a adoção de processos mais personalizados e pontuais (visando o atendimento mais pontual das necessidades educacionais). Para isto, o conhecimento do ponto de partida de cada aprendiz é essencial, por meio das seguintes posições:

- em que estágio de conhecimento ele está;
- quais são os conhecimentos adicionais que quer ou necessita saber;
- quais os recursos de tempo e materiais de que dispõe para a efetivação das aprendizagens requeridas.

Altera-se, dessa forma, o papel da escola e dos professores, mais uma vez. Ela irá necessitar ter conhecimento prévio sobre os seus alunos; realizar ações de *coaching* para acompanhar e orientar o aluno e suas condições para assimilar novas informações, utilizar uma nova tecnologia e ainda adaptar-se a uma nova situação do ambiente.

Professores devem identificar os estágios de seus alunos e oferecer condições para que possam atuar de forma personalizada em relação ao conhecimento.

Um caso recente, por exemplo, aconteceu em um curso de matemática financeira em uma instituição de ensino superior. O professor notou que havia grande variação nos conhecimentos prévios e nas capacidades de raciocínio matemáticos dos seus diversos alunos. Para os mais rápidos, a adoção de um currículo único era motivo de grande desmotivação e de solicitações de mudanças na forma em que a disciplina era apresentada. O professor resolveu, então, dividir os alunos em grupos, conforme o conhecimento prévio demonstrado sobre os temas da disciplina. Passou a apresentar, então, a partir de um núcleo comum de conhecimento, desafios diferentes aos diversos grupos. Todos, no entanto, tinham acesso a todas as atividades propostas.

A partir desta iniciativa do professor ocorreu um movimento interessante entre os próprios alunos: os grupos passaram a interagir. O professor estimulou e os alunos começaram a trocar conhecimentos entre eles. Espontaneamente, os que sabiam mais passaram a ajudar e orientar os outros, que apresentavam maior dificuldade com a disciplina. O processo foi natural entre os alunos e se converteu em uma motivação adicional, desde que o professor permitiu que uns ajudassem aos outros. Por iniciativa própria os alunos formaram grupos online e passaram a trocar informações e debates sobre os temas estudados, o que garantiu melhoras no aprendizado de toda a turma. Os alunos que possuíam maiores conhecimentos dos temas sentiram que aprendiam mais, na medida em que precisavam esclarecer as dúvidas dos demais alunos. Os que tinham alguma dificuldade passaram a solicitar ao professor atividades extras, online, para resolverem em outros momentos, fora do espaço da aula. Foi bem mais fácil, dessa forma, garantir que todos os alunos alcançassem os objetivos básicos da disciplina.

Este não é um caso isolado, mas mostra o quanto é possível mudar e melhorar, na medida em que são minimamente rompidas as estruturas rígidas de ensino. Mostra também o papel fundamental dos meios tecnológicos para o fortalecimento das intercomunicações didáticas entre todos os participantes.

Com o amplo acesso às informações e com a maior disponibilidade de recursos móveis (*tablets*, celulares, *notebooks*, etc.) é possível atender a realidade de cada aluno, considerar o seu potencial de aprendizagem e possibilitar que sejam protagonistas de seus próprios aprendizados e colaborem para a melhoria do aprendizado de todos os participantes. Do professor, inclusive.

Mudanças

Para garantir a ação educacional mediada de forma a alcançar melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem é preciso mudar. Não há dúvidas quanto a isto. Mas, o que mudar? Algumas constatações fluem neste caminho. Consideramos que a primeira grande mudança a ser feita é a da lógica até agora dominante no processo de ensino. As soluções baseadas na experiência passada, ou por analogia, já não se mostram possíveis.

Consideramos também que as mudanças no processo ensino-aprendizagem devem ser baseadas em, pelo menos, dois vetores fundamentais: a) a variedade das tecnologias disponíveis, e b) as informações sobre os alunos, seus conhecimentos básicos e seus interesses.

Este processo pode ser configurado de acordo com os requisitos mostrados na Figura 1.

Figura 1

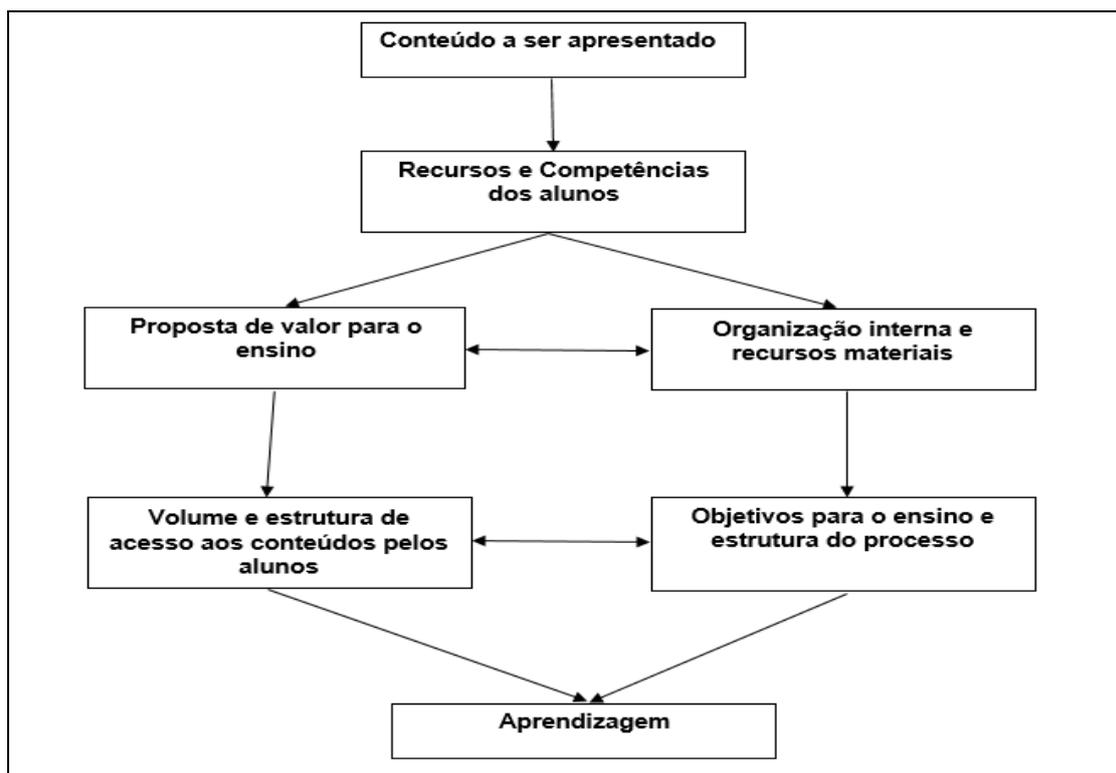


Figura 1- Processo de estruturação do ensino.

A Figura 1 mostra que, a partir de um diagnóstico inicial que compara os objetivos de aprendizagem com as competências e recursos dos alunos, devem andar em paralelo o desenvolvimento dos alunos e as condições que a escola deve apresentar a ele. Isto deverá otimizar o tempo e as condições de melhor adaptação de ambos, aluno e professor, que resultem em um melhor processo de aprendizagem.

Nesta forma os alunos que têm os mesmos interesses e as mesmas capacidades devem formar grupos que desenvolverão o assunto em conjunto, trocando conhecimentos entre si. Deve ser considerada ainda a troca de experiências, e de auxílio no ensino como um todo, por parte dos grupos que se desenvolvem mais rápido, para aqueles com menor nível de absorção.

No entanto, as condições que devem dar mais autonomia aos alunos não deve prescindir de orientações e da definição dos objetivos a serem alcançados. Para isto a atuação deste novo professor é fundamental. Para que ele possa fluir na cultura digital, em EAD, as melhores oportunidades estão na vivência “mão na massa”, aprendendo junto, em parceria com seus pares e alunos. Esta é a forma de chegar ao oferecimento de cursos de qualidade, que satisfaçam aos mais diferenciados alunos, em contextos autênticos e eficazes.

1- Referências bibliográficas

- BRIGGS, A.; BURKE, P. *De Gutenberg à internet: una historia social de los medios de comunicación*. 2. ed. Madrid: Santillana, 2005.
- COHEN, W.M.; LEVINHAL, D.A. Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 35 (1), Special Issue: Technology, Organizations, and Innovation. Mar, 1990.
- GUSTAFSON, P.; GIBBS, D. *Guiding or hiding? The role of the facilitator in online teaching and learning*. Teaching Education. Vol. 11(2), 2000.
- KENSKI, V. M. *Educação e comunicação: interconexões e convergências*. Educação e Sociedade. v. 29(104). Campinas: Outubro, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Maio/ 2014.
- LYOTARD, J.-F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- LUNDIN, R. *Flexible delivery: An international perspective*. Disponível em http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/flex_delivery/Lundin.html. Acesso em fevereiro/2014.
- PRAHALAD, C.K.; BETTIS, R.A. *The Dominant Logic: a New Linkage Between Diversity and Performance*. Strategic Management Journal. Vol.7, 1986.
- VAN DUSEN, G.C. *The virtual campus: Technology and reform in higher education*. ASHE-ERIC Higher Education Reports, 25(5), Washington D.C.: The George Washington University. 1997.
- VAZ, P.R.G. *Esperança e excesso*. In: Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação Social. Anais. Porto Alegre: FAMECOS-PUCRS, 2000. Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/paulovaz/textos/esperanca.pdf>>. Acesso em: abril/2012.