

De docente a aluno: reflexões sobre capacitação docente para EAD

Ribeirão Preto/São Carlos SP, Abril/2011

Dyjalma Antonio Bassoli – Universidade de Ribeirão Preto UNAERP,
dyjalmabassoli@gmail.com

Camila Regiane Marques Pereira – Universidade de São Paulo USP -
camilamp@sc.usp.br

Edson Walmir Cazarini – Universidade de São Paulo USP - cazarini@sc.usp.br

Setor Educacional 3

Classificação das Áreas de Pesquisa em EaD 2.3.2.2 (5)

Natureza A

Classe 1

RESUMO

Este artigo intenciona relatar e discutir o processo de capacitação docente para EAD, chamando atenção para uma inversão de papéis nesse processo, no qual o professor passa a ser aluno, vivenciando situações em EAD para compreensão e condução das mesmas em sua posterior prática docente. Educação Mediada por Tecnologia, uma das disciplinas do programa, foi elaborada e ofertada numa perspectiva problematizadora, em que o professor, que foi inserido no curso na posição de aluno, pôde problematizar, identificar e vivenciar situações do cotidiano da aprendizagem em EAD. Quatro instâncias de avaliação foram realizadas ao final do curso: atuação pessoal, conteúdos elaborados, experiências de aprendizagem e aprendizagem em rede. Do balanço efetuado, verificou-se que a experiência foi significativamente mais positiva do que aquelas efetivadas anteriormente, nas quais o docente era recebido e orientado para desenvolver suas atividades em EAD, partindo do seu papel docente. O relato maciço dos docentes foi de que vivenciar esta experiência, nesse novo formato, possibilitou a eles conseguir enxergar o processo docente e discente de modo mais pleno e efetivo.

Palavras-chave: Capacitação Docente; Educação a Distância; Aprendizagem problematizadora.

1 - Introdução

Diante das transformações econômicas, tecnológicas e científicas que a Sociedade do Conhecimento vem passando, aumenta-se cada vez mais a atenção para o conhecimento acumulado, gerado e transferido. Isso impacta em importantes consequências na definição de políticas na educação e no mercado de trabalho, os quais possuem hoje como diferencial competitivo o conhecimento. No âmbito educacional há grande procura por ferramentas educacionais (ORTEGA, SANTIAGO, 2009) que auxiliem os profissionais da educação em inúmeras atividades que envolvam os saberes da experiência educacional (TARDIF, 2008). O uso de ferramentas alternativas cresce de forma significativa, especialmente quando se fala em Educação a Distância (EAD), que privilegia as vantagens dos recursos tecnológicos associados aos processos de ensinar e aprender. Contudo, apropriar-se das habilidades que envolvem o uso da 'linguagem digital', esta citada por Lévy (1993), não é tarefa tão simples aos professores, especialmente aos que pertencem à Geração X¹, em que o predomínio do tecnicismo direcionava o ensino para o preparo de indivíduos para o desempenho de papéis, de acordo com aptidões, num modelo totalmente convencional (BEHAR, 2009).

Assim, pensando numa inovação da capacitação de docentes na Sociedade em Rede, a qual prima por ações significativas e que professores e alunos aprendem juntos, trocando experiências e, assim, construindo conhecimento, apresenta-se neste artigo um relato de experiência de um programa de EAD que inovou seu processo de capacitação ao propor formas diferenciadas de conceber professor e aluno. Para isso, pautou-se numa metodologia de problematização.

2 - O idioma pedagógico da prática docente

É consenso internacional que a prática docente, seja ela em ambientes presenciais ou virtuais, precisa estar sempre se 're-inventando' a fim de atender a diversidade da sociedade acompanhada pelos avanços tecnológicos, e mais ainda, tornar 'saboroso' o ato de aprender. Essa concepção ultrapassa o modelo tradicional de ensino, e prima pelo fundamental papel de mediador, orientador, que o professor desempenha, ou mesmo múltiplos papéis em decorrência do dinamismo dessa profissão (GIL, 2008).

Durante muito tempo admitiu-se que o papel do professor era o de ensinar, e possivelmente ainda existem pessoas que concordam com isso. Porém, não há consenso entre os especialistas da educação. Se partirmos de ideias de Carl Rogers, por exemplo, teremos que o papel do professor não é o de ensinar, mas de ajudar o aluno a aprender.

Com a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na EAD, outros, mais novos, papéis são exigidos desse profissional que em atuação precisa de constante apoio para melhorar sua prática e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem. Assim, tem-se na formação continuada uma forma de se realizar mudanças significativas nas práticas educacionais e, conseqüentemente, conforme afirma Behar (2009), no modelo pedagógico.

Fusari (1988 apud PIMENTA, 2005), a respeito dos programas de formação contínua, já afirmava que:

pouco se mostram eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (p. 16).

Essa situação transferida para o contexto do ensino superior tem também relevância, pois há que se considerar nas capacitações docentes o que de 'errado' tem ocorrido, partir da prática docente e pedagógica, das situações reais, para se identificar os entraves e apresentar soluções que possam melhorar e inovar, num ambiente motivador tanto para professores, como principalmente para os alunos.

Vê-se, portanto, os grandes desafios para o professor (em especial o universitário para o qual se dirige este trabalho) que precisa desenvolver competências, dispor de conhecimentos técnicos, ter visão de futuro, ser mediador, ser capaz de organizar e dirigir situações de aprendizagem, ser transformador, multicultural, reflexivo, aberto, capaz de trabalhar em equipe, enfrentar os deveres e dilemas éticos bem como ser capaz de utilizar as novas tecnologias (NÓVOA, 1991; GIROUX, 1997; STOER e CORTESÃO, 1999; PERRENOUD, 2000; MASETTO, 2003; GIL, 2008).

3 - A Instituição e seu processo de Capacitação Docente em EAD

A instituição estudada é composta por dois *campi* situados em cidades distintas, e que historicamente realiza a cada semestre a capacitação docente para a modalidade EAD. Na capacitação sempre havia grande esforço para que os docentes pudessem compreender de modo significativo como uma disciplina em EAD deveria ser planejada e conduzida. No primeiro semestre de 2010, a instituição, como parte do programa de capacitação docente institucional, ofereceu um curso de especialização em docência para educação superior, na modalidade EAD. Seguindo as orientações específicas para ofertas nesta modalidade, o curso teve início com uma disciplina de nivelamento denominada “Educação Mediada por Tecnologia”. Esta disciplina busca atender os requisitos exigidos nos instrumentos de autorização de curso (<http://www.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento_Autorizacao_curso_EAD.pdf>) e de reconhecimento de curso na modalidade a distância (<http://www.inep.gov.br/download/superior/ead/2010/instrumento_reconhecimento_curso_distancia2.pdf>), que, muito embora sejam exigências específicas para a graduação, atendem de forma adequada à projetos de EAD na pós-graduação, especialmente dirigidos àqueles que não possuem experiência prévia na modalidade. Por este motivo, optou-se por inserir no curso esta disciplina. A expectativa era de que os docentes, na figura de alunos, pudessem receber uma formação Inicial em Educação a Distância, e familiarização, como estudante, com as metodologias da modalidade. Com o êxito nessa experiência, passou-se a considerar a possibilidade de iniciar o processo de capacitação docente da referida universidade por esta disciplina de nivelamento, transformada em curso de extensão.

4 - Caracterização da Pesquisa

Com inscrição voluntária, o curso alcançou total de 18 inscritos, dentre os quais 9 eram do Campus A e 9 do Campus B, oriundos das áreas exatas, humanas e saúde. A carga horária do curso foi de 60 horas, com dedicação média de seis horas semanais, distribuídas durante 10 semanas.

A metodologia adotada no curso partiu da premissa do Método do Arco de Charles Maguerez, que se fundamenta num processo ativo de aprendizagem problematizadora. Como critério de avaliação, foram adotadas duas notas

relacionadas ao processo de aprendizagem: a) avaliação continuada (desenvolvida no ambiente virtual de aprendizagem), e com peso de 40%; b) avaliação final presencial, com peso de 60%. A exigência para aprovação foi de aproveitamento mínimo de 70%. Todo o processo de avaliação pautou-se por uma variável teórica denominada Rubrica, na qual se enumeravam os critérios para construção dos trabalhos e como estes seriam avaliados. Além de ajudar os alunos a descobrirem como seu projeto seria avaliado, especificava o nível de desempenho esperado com vistas aos vários critérios de qualidade. As aulas entre os *campi* eram simultâneas, mediadas por uma solução de webconferência, com áudio e vídeo em ambas as pontas.

5 - Análise e Discussão

Ao final do curso, realizou-se uma avaliação pautada em quatro instâncias (Atuação Pessoal, Conteúdos Elaborados, Experiências de aprendizagem e Aprendizagem em Rede). Para cada uma das instâncias foram apresentadas questões afirmativas que deveriam ser respondidas, com uma única alternativa, distribuídas em uma escala Likert. A escala utilizou-se de: 0 - discordo totalmente / 1 – discordo / 2 - nem concordo e nem discordo / 3 – concordo / 4 - concordo totalmente. Dos 18 inscritos, 15 realizaram o curso integralmente (16,6% de evasão). Os três alunos evadidos justificaram sua decisão por excesso de trabalho no período. Todos os alunos evadidos foram do Campus B.

Avaliação da atuação pessoal

Quando questionados sobre a Atuação Pessoal no curso, foi possível perceber que os docentes avaliaram criticamente seus resultados.

	0	1	2	3	4
Minha motivação se manteve constante.	0	2	5	7	1
Consegui me organizar para o estudo, conciliando os trabalhos do curso com outras atividades pessoais e profissionais que realizo	3	1	5	5	3
Nas minhas condições práticas e de organização para os estudos, o prazo estipulado para a realização das atividades foi suficiente.	1	2	2	3	7
Participei efetivamente das atividades individuais propostas.	0	1	2	8	3
Contribuí com meus conhecimentos, ideias e experiências para os trabalhos desenvolvidos em grupo.	0	1	2	4	8
Explorei o potencial interativo do ambiente virtual, compartilhando	0	1	3	7	4

e debatendo com o tutor e demais colegas.					
As discussões e debates realizados no ambiente virtual foram importantes para minha tomada de posição frente aos temas.	0	0	3	5	7
As leituras indicadas me incentivaram a buscar novas referências para compartilhar com o grupo.	0	1	3	7	4
Além das leituras essenciais indicadas em cada disciplina, tive a oportunidade de explorar as demais referências indicadas	0	2	1	6	6
Sinto-me em condições de aplicar em meu trabalho os conhecimentos construídos ao longo deste curso.	0	0	1	7	7

Tabela 1: Atuação Pessoal.

No item motivação, 8 deles ou 53,3%, responderam concordar que sua motivação se manteve constante durante o curso. Para um terço do grupo, 5 pessoas, o resultado foi indiferente, e para duas pessoas, isto não se efetivou.

Neste item foi possível comparar o comprometimento do grupo, dentro dos fóruns de discussão, que eram mais intensos no início do curso, e na efetivação das tarefas, que na primeira etapa foi desenvolvida por todos, na segunda etapa por 86,6% do grupo (13 pessoas), na terceira etapa por 73,3% do grupo (11 pessoas). A respeito da organização, apenas 20% do grupo (3 pessoas) atingiu a situação ideal, e mais um terço do grupo (5 pessoas) obteve uma condição satisfatória. Praticamente metade do grupo relatou não conseguir organizar-se adequadamente para o curso. Ao serem indagados se os prazos para a realização das atividades estavam compatíveis com suas organizações para o estudo, 10 pessoas (66,6%) consideraram que sim.

O desenvolvimento de atividades coletivas foi mais valorizado do que as atividades individuais. Enquanto 8 pessoas (53,3%) apontam 'concordar totalmente' que participaram das atividades colaborativas, apenas 3 pessoas (20%) apontaram este índice para as atividades individuais.

O potencial interativo do AVA e a qualidade das propostas geradas pelos docentes do curso, associado ao empenho dos alunos, fizeram com que entre 73,3% a 80% dos alunos fizessem uma avaliação positiva de seu desempenho neste contexto.

Para leitura obrigatória no curso utilizou-se do material didático já construído para a disciplina Educação Mediada por Tecnologia. Como material opcional, vídeos produzidos pela TV Universitária local, que tratava do assunto e demais referências relevantes foram disponíveis para consulta na web. A grande

maioria dos alunos, 80%, utilizou as referências indicadas como opcionais e 73,3% sinalizou ter desenvolvido pesquisas a partir da leitura obrigatória inicial. Como última questão da Atuação pessoal, 93,3% dos alunos considerou ter condições, a partir do curso realizado, de aplicar os conhecimento adquiridos em suas disciplinas.

Avaliação dos conteúdos elaborados para o curso

Considerando que o conteúdo obrigatório para o curso foi o mesmo apresentado aos alunos da graduação, nossa intenção foi avaliar se com a mudança do público-alvo os conteúdos permaneceriam compatíveis com a intenção de inserção na EAD.

	0	1	2	3	4
Foram pertinentes e atualizados. Por meio deles pude ter uma boa visão sobre os principais assuntos do curso	0	0	0	2	13
O grau de profundidade e abrangência dos conteúdos esteve de acordo com as minhas expectativas	0	1	2	3	9
A linguagem utilizada foi acessível e por meio do tom coloquial empregado estabeleci uma empatia com o material produzido	0	0	0	7	8
Os conceitos teóricos apresentados foram suficientes para a realização das atividades propostas colaborativamente	0	0	0	2	13
O conteúdo das aulas presenciais foi significativo para a compreensão dos estudos propostos e realizados a distância.	0	0	2	9	4

Tabela 2: Conteúdos elaborados.

Todos os alunos apontaram que os conteúdos foram adequados ao curso, e 80% apontou que atingiu as expectativas quanto à abrangência e profundidade. Pela linguagem dialógica e mediacional do material, 100% do grupo relatou empatia com material produzido.

Um dado controverso foi referente à suficiência dos conteúdos disponibilizados, onde 100% dos participantes sinalizaram positivamente. Pretende-se que em um curso de EAD a aprendizagem colaborativa se faça pelo incremento contínuo de conteúdos compartilhados entre os participantes e este foi um dado desalentador, visto que se esperava, vindo de docentes, que a pesquisa de novas fontes fosse primordial para qualquer nível de discussão.

As aulas presenciais também representaram um importante aporte de conteúdo ao grupo, possibilitando interação e construção de conhecimento. Apenas 2 alunos, ou 13,3%, mantiveram-se indiferentes às práticas apresentadas nas aulas presenciais.

Avaliação das Experiências de Aprendizagem (Guia Acadêmico)

As experiências de aprendizagem foram produzidas especificamente para esta oferta. Os desafios propostos tinham como intenção levar o docente a refletir o papel atual de aluno e sua função docente, além do papel da instituição no contexto da EAD.

	0	1	2	3	4
O Guia Acadêmico contribuiu para o planejamento, compreensão e organização das atividades que realizei durante o curso.	0	0	2	6	7
Ocorreram de forma eficaz em virtude da utilização das ferramentas propostas	0	0	1	4	10
Tiveram uma concepção original e uma abordagem criativa.	0	0	2	6	7
Provocaram e incentivaram a reflexão sobre os temas tratados	0	0	0	2	13
Ofereceram oportunidade de reflexão sobre a futura aplicação dos conceitos e fundamentos teóricos discutidos	0	0	0	2	13
Incentivaram a colaboração em rede	0	0	0	3	12
Foram condizentes com a carga horária prevista de estudo	0	1	2	8	4
As diferentes formas de interação do AVA foram suficientes para que a necessidade de mais aulas presenciais não fosse sentida.	0	1	4	6	4

Tabela 3: Experiências de aprendizagem.

Ao serem questionados quanto à contribuição do guia do curso para o planejamento, compreensão e organização das atividades, 13 alunos, 86,7%, apontaram concordar com a afirmação, e 93,3% avaliaram que as ferramentas resultaram em eficiência nos resultados, e 86,7% entenderam ser originais e criativas.

As experiências de aprendizagem foram, por todos, avaliadas positivamente.

Em relação à carga horária das atividades, apenas um quinto do grupo, três alunos, apontou, entre os conceitos 1 e 2, não concordar que a carga horária havia sido suficiente. Muito embora os alunos relatassem dificuldade para se organizar para os encontros presenciais, um terço deles, não concordava que as atividades no AVA pudessem suprir a necessidade de mais momentos presenciais.

Avaliação da Aprendizagem em Rede

Em relação à tutoria, obtiveram-se os dados:

	0	1	2	3	4
Consegui estabelecer um vínculo com o tutor.	0	0	0	3	12
O tutor esteve disposto a esclarecer as minhas dúvidas.	0	0	0	0	15
Pude perceber a presença de pessoas acompanhando meu	0	0	0	4	11

trabalho e dispostas a me ajudar quando necessário.					
O professor manteve um relacionamento amigável com o grupo, estimulando a participação do grupo e de cada um.	0	0	0	1	14
A metodologia de trabalho colaborativo utilizada pelo professor contribuiu para a compreensão dos conceitos discutidos.	0	0	0	4	11
A participação do professor nos debates e discussões foi essencial para que estas interações tivessem um bom resultado.	0	0	0	4	11
As orientações dadas pelo professor para a realização das atividades e trabalhos foram adequadas e suficientes	0	0	0	0	15
O feedback oferecido pelo tutor foi adequado, suficiente e contribuiu para a compreensão dos conteúdos que estudei.	0	0	0	4	11
Os critérios de avaliação estabelecidos pelo professor foram claros e bem definidos.	0	0	0	1	14
O conhecimento obtido neste curso colaborou com minha atividade profissional (atual ou futura)	0	0	2	1	12

Tabela 4: Aprendizagem em rede e o papel do tutor.

100% dos alunos relatou conseguir estabelecer um vínculo com o tutor, o qual valorizava a participação na condução do curso e estimulava o aluno a alcançar seus objetivos. A proposta de trabalho colaborativo e a mediação docente também foram excelentemente avaliadas, onde 100% declarou aprovação. A avaliação do curso, mediante rubricas, também recebeu total aprovação.

6 – Conclusões

A introdução de docentes em programas de capacitação docente para EAD é sempre um desafio significativo para as IES. A pouca familiaridade dos docentes, oriundos das gerações X e BB, com os recursos tecnológicos e com o ambiente virtual de aprendizagem, é fator relevante para dificultar esta intenção. Outro dado relevante é o discurso habitual de que o aluno, pouco comprometido, contribui para o insucesso das alternativas educacionais. O orientador desta capacitação, com vários anos de experiência em EAD, pôde perceber que ao receber o docente no papel de aluno foi possível reconhecê-lo como um aluno convencionalmente encontrável em cursos de EAD. Contudo, a experiência foi unanimemente bem avaliada pelos docentes que conseguiram perceber na pele o que é ser aluno de um curso EAD e como desenvolver o perfil ideal para estudar nesta modalidade, sendo possível construir conhecimento de modo significativo, até mesmo melhor do que ocorre no presencial.

A tutoria no curso serviu de análise para os docentes e exemplo para futuras atuações em EAD, percebendo claramente a importância da mediação docente neste processo. Conceber os alunos em ritmos diferentes de aprendizagem foi a experiência mais significativa, e a complacência que a dinâmica do curso EAD permite que isto aconteça foi o ponto mais relevante nas avaliações dos docentes.

Todo o planejamento do curso (guia do curso) e da condução do mesmo foi expressivo para que os docentes pudessem ter exemplos de sucesso em como conduzir suas disciplinas na EAD. Assim, reforça-se a importância da experiência dos docentes em um curso nesta modalidade para que possam sentir como ocorre o processo educacional nesta transformadora modalidade.

Nota:

¹ Geração X são as pessoas nascidas após a segunda guerra mundial, num período entre 1960 e 1970. Ou seja, são os nascidos após o *baby boom*, que segundo a regra são os que nasceram entre 45 e 55 (**Fonte:** Disponível em: <<http://www.bernabauer.com>> Acesso em: 7 abr. 2011).

7 – Referências Bibliográficas

- BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº. 74, abr./2001, p. 43-58.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982. 151p.
- NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. **Inovação**, v. 4, nº. 1, 1991, p. 63-76.
- ORTEGA, L. M. R.; SANTIAGO, N. B. **A atuação do pedagogo: que profissional é esse?** *Pedagogia em Ação*, vol. 1, n. 2, p. 1-122, ago./nov. 2009 – semestral.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.