



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná  
Brasil

Pretto, Nelson De Luca; Riccio, Nícia Cristina Rocha  
A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais  
Educar em Revista, núm. 37, mayo-agosto, 2010, pp. 153-169  
Universidade Federal do Paraná  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155015821010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais

---

## *College professors continuing education and digital technologies*

Nelson De Luca Pretto<sup>1</sup>  
Nícia Cristina Rocha Riccio<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo discute a formação continuada do professor universitário face à presença das tecnologias digitais de informação e comunicação e à explosão do uso da educação a distância no país. Para tal, parte-se de uma visão geral da expansão do ensino superior no país centrado na oferta de cursos a distância para analisar as necessárias transformações desse nível de ensino em função da cibercultura. Assim, o artigo aborda a importância da compreensão das tecnologias digitais em rede como estruturantes de novas práticas comunicacionais, de formação e aprendizagem, com a necessidade de políticas públicas que visem à democratização do acesso a essas tecnologias. A formação continuada do professor universitário, nesse contexto, é analisada sob o ponto de vista da experiência do mesmo como processo formativo, dando ênfase à experiência da docência online como parte da necessária imersão no universo da cibercultura.

*Palavras-chave:* formação continuada; professor universitário; tecnologias digitais; educação a distância; experiência como formação.

### ABSTRACT

The paper focuses on the continuing education of university lecturers considering the presence of digital information and communication tech-

1 Doutor em Comunicação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Brasil. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Brasil. [www.pretto.info](http://www.pretto.info). *e-mail*: [nelson@preto.info](mailto:nelson@preto.info)

2 Mestre em Informática pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil; Analista de Tecnologia da Informação da Universidade Federal da Bahia; *e-mail*: [nicia@ufba.br](mailto:nicia@ufba.br).

nologies and the boom of distance education usage in Brazil. The paper starts with an overview of the expansion of higher education based on the use of distance education courses in the country. We examine the necessary changes in higher education considering the emergence of cyberculture. The paper discusses the importance of understanding digital networks as structuring new communicational, training and learning practices. We argue the importance of public policies that seek to democratize access to these technologies. Continuing university education in this context is discussed from the point of view of lecturers' own experience as a learning process, emphasizing the experience of teaching online as part of the necessary immersion into the world of cyberculture.

*Keywords:* Continuing education; Higher education; digital technologies; distance education, experience as training.

Ao tratarmos da temática da formação continuada de professores, num momento que acompanhamos uma verdadeira explosão do uso da educação a distância no país, terminamos, na maioria das vezes, confundindo muitas expressões ligadas ao tema e misturando, em última análise, formação continuada, a educação a distância e online, o uso das tecnologias contemporâneas digitais e a própria noção de rede. Em muitas destas abordagens o que menos se vê é a discussão sobre educação propriamente dita. Este nos parece ser um dos aspectos primordiais da temática e que, na maioria das vezes, termina sendo deixado de lado. De forma metafórica, poderíamos trazer uma mensagem resgatada pelo escritor uruguaio Eduardo Galeano na sessão de depoimentos durante o Fórum Social Mundial realizado em Porto Alegre no ano de 2001. Galeano lembrava uma pichação em muro em Quito/Equador: “Quando tínhamos todas as respostas, mudaram a pergunta”. Talvez seja essa uma boa metáfora para o momento em que vemos se expandir no país a educação a distância no ensino superior de forma tão avassaladora como resposta à necessidade de ampliar a oferta de educação superior no país. Os números atestam esse crescimento do ensino superior no Brasil e, nele, o caso da educação a distância é significativo.

O Censo da Educação Superior de 2007, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constata a existência de 2.281 instituições com 23.488 cursos. Mesmo havendo indícios de uma queda no ritmo de criação de novas instituições, observamos uma ainda predominância do setor privado, com enorme número de faculdades (92,5%) e de centros universitários (96,7%). As universidades estão distribuídas em proporção aproximada entre setor público e privado, 52,5% e 47,5% respectivamente. As instituições privadas foram responsáveis pelo maior aumento de vagas: 196.189 novas vagas de graduação no ano de 2007. No particular de cursos oferecidos

a distância constatamos um aumento de 19 IES oferecendo curso de graduação nessa modalidade em relação às registradas no ano de 2006. Segundo o Censo, é possível observar

que o número de cursos de graduação a distância aumentou de maneira significativa nos últimos anos. Comparado ao ano de 2006, foram criados 59 novos cursos a distância, representando um aumento de 16,9% no período. O número de vagas oferecidas em 2007 chegou a quase o dobro das oferecidas em 2006, com um aumento de 89,4%, ou seja, uma oferta de 727.520 vagas a mais. O crescimento no número de vagas da educação a distância deu prosseguimento a um aumento que se observa desde 2003. Nesse período registrou-se uma variação de 6.314% no número de vagas ofertadas (BRASIL, 2009).

Esse número de matrículas a distância representa 7% do total das matrículas dos cursos de graduação, incluindo os presenciais. No ano de 2006, esse percentual esteve em torno dos 4,2%. A quantidade de concluintes em educação a distância apresentou um aumento de 15,5% em relação ao ano de 2006, com 5.992 concluintes a mais.

Fica evidente que o Brasil adotou o ensino a distância como principal estratégia para a ampliação da oferta, tanto na rede privada como na pública. “No ano de 2002 o país contava com 25 IES que ofertavam curso de graduação na modalidade EAD; em 2007, este número passou para 97 instituições, representando um incremento de 288,0% no período.” (CASTRO; NETO, 2009, p. 100-101). O que mais se destaca é o crescimento de cursos para a formação de professores. “A área de educação (pedagogia, normal superior e demais licenciaturas) nos anos 2000 e 2001 concentrava todas as matrículas da EAD, situação que permaneceu hegemônica até 2006, quando foram efetuadas 72,3% das matrículas nesses cursos.” (CASTRO; NETO, 2009, p.103-104).

O ano de 2010 é justo quando se completa 10 anos do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, e que previa a inclusão de 30% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior. O estudo “Juventude e Políticas Sociais no Brasil” realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apontou que apenas 12,7% dos jovens brasileiros nessa faixa etária têm acesso ao ensino superior, longe ficando das metas estabelecidas pelo PNE. (CASTRO; AQUINO, 2008, p. 21). Em paralelo a isso, dados de 2005 do Ministério da Educação indicam que existe um déficit de 235 mil professores para o ensino médio e outros 476 mil para a quarta a oitava séries do ensino fundamental (CONSTANTINO, 2005).

Esses números demonstram o tamanho do desafio que o país tem pela frente e a pensar na formação inicial de professores, que não é o objeto deste artigo, e também, na necessidade de formação continuada dos mesmos, com ações que superem a lógica de treinamento de professores, em prática no Brasil desde muito. A formação de professores, tanto a inicial como a continuada, tem sido objeto de intenso debate em todo o país desde sempre (MARIN, 1995; ALTENFELDER, 2005; CANDAU, 1987; MENEZES, 1996; 1996a; entre outros). De acordo com Alda Junqueira Marin, resgatada por Anna Helena Altenfelder (2005) são inúmeros os termos associados ao ato de formar professores. Todos eles, carregados de forte significado, têm sido objetos de crítica ao longo dos anos. Já se usou a expressão *reciclagem* - sempre associada aos processos de transformação de materiais, treinamento ou aperfeiçoamento, associados normalmente à repetição de tarefas, como na preparação para o uso de um equipamento ou artefato similares, muito próxima de meras ações mecânicas. De acordo com a autora, outra expressão usada é *aperfeiçoamento*, que pode ser “entendido como um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, leva à negação da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano” (ALTENFELDER, 2005). Outro termo bastante usado nos dias de hoje é o de *capacitação*.

Pode ser congruente com a idéia de formação continuada, se considerarmos a ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que, para exercer sua função de educadora, a pessoa necessita adquirir as condições de desempenho próprias à profissão, ou seja, se tornar capaz. No entanto, a adoção da concepção de capacitação como convencimento e persuasão se mostra inadequada para ações de formação continuada, uma vez que os profissionais da Educação não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos sobre idéias, mas sim conhecê-las, analisá-las, criticá-las ou até mesmo aceitá-las (ALTENFELDER, 2005).

O que queremos aqui destacar é a necessidade de compreendermos a formação continuada (ou educação continuada, como prefere Marin) de professores como sendo inerente à própria atividade educativa. Atividade essa que assume proporções significativas em função da cada vez mais generalizada presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) em toda a sociedade, mesmo considerando que elas estão acessíveis de forma diferenciada para as diversas classes sociais.

Nesse sentido, trazemos para esse debate a importância de se pensar sobre a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação como estrutu-

rantes de novas práticas comunicacionais (PRETTO, 1996, 2008) e não como meras ferramentas auxiliares dos instituídos processos educacionais. Pensamos, portanto, na necessária constituição de redes de comunicação, formação e de aprendizagem que superem a lógica de distribuição de informações, que tem caracterizado diversos projetos e programas de formação. Pensamos em uma *Sociedade em Rede* (CASTELLS, 1996) que articula as tecnologias de informação e comunicação, especialmente as tecnologias digitais, sendo mais do que meras extensões do ser humano e sim, tecnologias proposicionais. Para Felipe Serpa,

Toda a tecnologia gerada pela ciência constituiu-se em automação das atividades humanas envolvendo os sentidos do homem; assim, aumentamos nossa capacidade de nos deslocarmos, de nos comunicarmos, de produzirmos artefatos que se constituíram em bens materiais para uma melhor qualidade de vida, ou seja, culturalizamos a natureza e maquinizamos as ações humanas. É nesse contexto que surgem os teoremas de Godel, os algoritmos proposicionais de Turing e Post, e, assim, a possibilidade de maquinizarmos a própria razão humana no que ela tem de computável. O desenvolvimento da Física Quântica possibilitou a miniaturização dos artefatos eletrônicos, o que permitiu tornar realidade a maquinização da razão humana no que ela tem de computável e, ao mesmo tempo, na dobra homem-máquina, pudemos humanizar a máquina. (SERPA, 2004, p. 120).

Assim, conclui ele, “[...] a ciência adquire um novo caráter; se antes, através da Razão Operatória, produzíamos tecnologia, agora a produção da ciência tem em seu interior a própria tecnologia proposicional” (SERPA, 2004, p. 120).

São estas tecnologias que estão buscando imitar a forma de pensar do ser humano e a internet articula, potencialmente, todos esses processos. Há uma nova forma de pensar e de se produzir conhecimentos, com uma outra lógica que considera os processos comunicacionais - quase instantâneos - como elementos transformadores das realidades locais. São os twitters, sms (*short message system* - mensagens curtas pelo celular), redes de relacionamento sociais como Orkut, Facebook, My Space, Quepassa, entre tantos outros que trazem novos elementos para a produção e sentido e que desafiam, literalmente, a educação. Importante salientar que da mesma maneira que as realidades locais são modificadas pela presença da rede, a rede modifica-se pela presença dessas realidades (DIAS, 1995). Pensar na apropriação dessas tecnologias tanto no ensino superior como no ensino básico para ir além da mera incorporação ins-

trumental demanda pensar também nas políticas públicas que favoreçam, de um lado, a conexão de escolas e universidades; de outro, políticas que possibilitem aos professores e estudantes o acesso às TIC (computador e internet em banda larga) em qualquer lugar onde estiver. Em última instância, políticas públicas que considerem como uma demanda prioritária a conexão de toda a sociedade. Cria-se com isso as chamadas *nuvens de conexão* que defende Sérgio Amadeu da Silveira (SILVEIRA, 2007). Para ele, se

a sociedade da informação baseia-se na intensa troca de bens informacionais, na comunicação digital enredada, portanto, a redução da necessidade de gastos com comunicação, ampliam as possibilidades da inserção das camadas pauperizadas no cenário informacional, baixam os custos para criar conteúdos na rede, aumentam as possibilidades da Educação e diminuem os gastos para gerar serviços digitais. A diversidade cultural é ampliada em um contexto de ‘gift economy’ (SILVEIRA, 2008).

Desta forma, sociedade conectada, incluindo professores e alunos dentro e fora das escolas e universidades, possibilita-nos pensar nos processos de formação continuada construídos a partir destes pressupostos. Para tal há demanda de uma universidade aberta a essas ideias, resgatando para o professor o papel de protagonista privilegiado desses processos, ou, nas palavras de Henry Giroux (1997), “professores como intelectuais”. No Prefácio do livro de Giroux, Peter McLaren explicita as responsabilidades do professor nesse contexto:

O professor como intelectual transformador deve estar comprometido com o seguinte: ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas; restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social (GIROUX, 1997, p. 28).

A formação desses professores demanda, também, políticas públicas e professores universitários que compreendam as dimensões da cibercultura e nesse sentido faremos agora um recorte para olharmos mais detidamente como está se dando a formação dos professores universitários, responsáveis, em última instância pela formação dos demais professores do sistema educacional. Para

esse recorte focaremos os processos formativos dos docentes online, compreendendo, importante destacar, ser este apenas um dos aspectos dessa complexa problemática.

## Os docentes universitários online

Cada vez mais frequente é o envolvimento dos docentes na chamada docência online – seja para atuação em cursos a distância, propriamente ditos, seja no uso das tecnologias como apoio a cursos presenciais. Importante salientar que esta perspectiva de usar as TIC como *apoio* às atividades presenciais, termina se constituindo em mais um uso instrumental das mesmas. No entanto, não se pode deixar de reconhecer que este pode se constituir num passo inicial para a inserção dos docentes nesse campo e, com isso, demandando mais ainda a sua formação continuada para sua atuação profissional. No caso específico do ensino superior é importante compreender a sistemática de inserção dos profissionais dos campos específicos na atividade docente. A seleção para o ingresso dos professores universitários se dá, prioritariamente, em função da reconhecida competência na sua específica área de atuação, hoje, cada vez mais, profundamente especializada. Na Educação, os docentes universitários são profissionais que possuem sua expertise no próprio campo da educação e são, pelo menos em tese, formados com qualificação para a própria docência. São esses os profissionais que atuam basicamente nas Faculdades, Centros ou Departamentos de Educação, responsáveis pelos cursos de Pedagogia, formação de professores ou pela formação pedagógica dos alunos das demais licenciaturas (matemática, física, química, história, geografia, etc). No entanto, tanto para os profissionais das licenciaturas específicas como para as outras áreas do conhecimento, a situação é crítica uma vez que os docentes são especialistas na sua área de conhecimento específica, sem possuírem formação mais sólida no campo educacional. Essa formação passa a se dar, então, a partir de sua própria prática ou de participação em eventos na área específica onde atuam, onde são abordadas as novidades e inovações técnicas para o ensino das disciplinas da área em questão. Aqui, pouco ou quase nada - se fala da educação no sentido amplo e também não são tratadas as questões relativas às concepções de currículo, das metodologias de ensino, das abordagens pedagógicas ou formas de aprendizagem adequadas à cultura contemporânea. Sobre isso, Miguel Zabalza argumenta que “um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida” (ZABALZA,



2004, p. 107). Segundo o autor, o exercício da docência, em especial no ensino superior, não é visto como uma atividade profissional, prevalecendo uma visão que compreende a docência como uma atividade estritamente prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos.

A grande oferta de cursos a distância trouxe um agravamento da situação. Mesmo o docente sentindo-se à vontade com o conteúdo a ser abordado (objeto de estudo e experiência dos seus longos anos de atividade profissional), na maioria das vezes ele desconhece as peculiaridades e especificidades da atuação na docência online, principalmente se estamos pensando numa perspectiva que considere a rede como elemento de fortalecimento dos processo de produção de culturas e de conhecimentos, e não como mera distribuidora de informações. Considerando o que preconizamos como sendo a rede fomentadora e estruturante (PRETTO, 1996) da produção - tanto intelectual, cultural como material -, podemos pensar sobre uma outra, continuada e necessária, formação dos docentes universitários. Essa formação, também ela, precisa estar impregnada com este aporte teórico e conceitual. A literatura sobre o tema é ampla e o que se vê tanto nas pesquisas (MAREK, 2009) como nas demandas de colegas docentes de outras áreas para as Faculdades de Educação, é a solicitação de suporte (cursos) técnico visando a preparação para a docência, seja ela presencial ou online. O artigo “Learning to teach online: creating culture of support for Faculty”, de Kate Marek (2009), recupera algumas pesquisas sobre o tema e destaca também que a ênfase é mais no *como fazer*, no *desenho dos cursos*, nos *ambientes de aprendizagem*, no *aprendizado das ferramentas tecnológicas*, entre outros. O texto traz, no entanto, importante reflexão sobre o que os professores universitários entrevistados para a pesquisa (realizada nos Estados Unidos), consideram como necessidades básicas na formação do docente para a atuação em cursos online. A primeira dessas manifestações, expressas na parte aberta do *survey* que deu origem ao artigo, trouxe à tona a categoria *tempo*. Tempo aqui compreendido como tempo do “lançamento dos cursos, mas também parece referir-se ao ‘tempo’ em um sentido mais cósmico (por exemplo: ‘Há sempre tempo suficiente?’). Esse tempo encurtado, que corresponde ao “trabalho intensificado” dos professores universitários (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009) é, ao nosso ver um impeditivo para que a formação possa se dar, também ela, de acordo com os princípios que estamos preconizando. Aqui, retomamos a questão da experiência docente que, se analisada no processo, pode vir a se constituir em importante elemento de formação superior.

A experiência do docente como parte do seu processo formativo é, assim como propõe Jorge Larrosa (2001, 2005), refletir mais sobre a própria docência online e as possibilidades do estabelecimento de redes de comunicação, formação e aprendizagem que articulem de forma intensa os diversos níveis da educação.

Para essa reflexão há uma enorme demanda de tempo e de oportunidades para que ela aconteça. Na busca dessa formação mais adequada para a atuação na docência online, o profissional sai em busca de cursos e oportunidades para que essa formação se dê.

Com a proliferação de cursos na internet, os professores universitários terminam sendo estimulados a participar, seja como aluno, seja como docente, dessas experiências. Os modelos desses cursos variam desde cursos estritamente expositivos a outros baseados numa interação mais intensa, buscando uma formação crítica. O docente, muitas vezes novato no uso das tecnologias, embora se sentindo curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado. Outras vezes, acredita-se preparado para enfrentar estas novas situações que se apresentam e depara-se com questões até então desconhecidas para ele como, por exemplo, as relativas à interação online onde os desafios que se apresentam passam não somente pela importância de motivar a participação online dos alunos como também pela necessidade do próprio docente atuar de forma ativa nas discussões.

Nossa experiência tem mostrado que, na maioria dos casos, o docente passa a fazer parte de equipes de cursos online sem ter conhecimento do que é necessário para se apropriar de forma intensa das possibilidades trazidas pelas redes tecnológicas. Ao mesmo tempo, a proposta de uma formação prévia para a atuação docente em cursos online nem sempre é bem aceita pelos docentes. Alguns deles acreditam que sua autonomia e experiência docente são suficientes para atuar também nesses cursos, desde que contemplem conteúdos por eles dominados; outros rejeitam a participação no acompanhamento dos alunos entendendo que o ponto crucial do curso é a organização do material didático; outros ainda, assoberbados de trabalho<sup>3</sup>, adentram pelo mundo dos cursos online sem que o tempo lhes permita participar de uma formação mais específica para essa docência.

Mais uma vez, aqui encontramos duas situações distintas. Quando nos referimos aos cursos envolvendo docentes do campo da educação, percebemos uma reação ao uso das tecnologias. Por outro lado, quando nos referimos a outras áreas que não à Educação, a situação também é crítica, já que, como mencionado, a formação pedagógica desses docentes é frágil e em geral privilegia-se uma perspectiva conteudista. A montagem de redes comunicacionais, a partir da docência online, demanda um conjunto de saberes que não estão disponíveis sem um aprofundamento teórico do tema, uma vez que não nos basta, simplesmente, transpor as estratégias pedagógicas de uma educação pautada na transmissão - prática ainda hegemônica na educação presencial - para a docência online. O

3 Como já mencionado, ver, entre outros, Sguissardi e Silva Júnior (2009).

que se busca é compreender os novos desafios da educação e da docência online justamente inseridas na chamada *cibercultura*, com o objetivo de estabelecer redes comunicacionais de formação e aprendizagem que possibilitem uma educação dialógica e crítica. Assim, consideramos importante buscar mostrar ao docente universitário possibilidades para a saída da sua inércia nesse campo (ROSEMBERG, 2000), buscando apresentar-lhe outras possibilidades e, o mais importante, o fazer refletir sobre a sua própria prática pedagógica. Mais uma vez, o cuidado com as perspectivas de treinamento ou reciclagem é necessário para não se cair no mesmo erro de imaginar a formação para a docência online a partir de conceitos fechados, conteúdos pré-definidos, abordagens “ideais”, que, seguramente, pode ser facilmente rejeitada e ignorada pelos docentes.

Consideramos fundamental como ponto de partida termos clara compreensão do significado das tecnologias digitais no mundo contemporâneo e, mais uma vez, resgatamos Felipe Serpa (2004) e Arnaud Lima Junior:

É em consequência da compreensão do caráter proposicional do computador que podemos pensar a sua relação com a Educação, no que diz respeito à questão da práxis curricular, não no sentido convencional de mera utilização do suporte material para o aprimoramento e eficácia do modelo formal que serve de base à concepção e ao fazer pedagógico da Educação e do currículo escolares; mas, no sentido de estender sua base lógico-operacional à práxis curricular e educacional, identificando-a e instituindo-a ao modo proposicional, ao mesmo tempo em que, fruto dessa compreensão, explorar/experimentar/vivenciar o suporte material para o desenvolvimento e aprofundamento de competências, estratégias, dinâmicas e performances que rompam, na prática, com a matriz racional moderna subjacente aos modelos curriculares vigentes na educação escolar brasileira. (LIMA JUNIOR, 2004, p. 12).

Portanto, a experiência profissional do docente universitário pode se constituir numa importante possibilidade do seu processo de formação e, com isso, contribuir para o estabelecimento das redes de comunicação, formação e aprendizagem já mencionadas.

## A experiência como formação

A formação docente é por nós compreendida numa perspectiva de formação para a autonomia e isso demanda pensá-la de forma ampla, onde se busque a identificação do potencial de cada um com a valorização e intensificação deste potencial.

Jorge Larrosa (2005), discute a formação na perspectiva trazida por Nietzsche do vir a ser o que se é. Nesta perspectiva, Larrosa sugere que:

[...] talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente. Que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado [...]. Algo para o qual não há um método que sirva para todos, porque o caminho não existe (LARROSA, 2005, p. 45).

Ela deve ser, então, a busca do converter-se ao que se é, onde cada indivíduo encontraria sua própria forma, sua própria identidade, através de processos que lhe possibilitem refletir sobre os acontecimentos. O sujeito passaria, para tal, por um processo constante de reflexão sobre os acontecimentos que se sucedem, numa contínua re-significação retrospectiva. Este não é um processo linear no tempo, mas, ao contrário, as re-significações acontecem na medida em que relações espaciais e temporais se estabelecem, mediadas e intensificadas pelas tecnologias digitais de comunicação. O ponto de partida para esse vir a ser o que se é, é a inquietação no presente. Por isso a formação se dá contra o presente constituído uma vez que para se “[...] chegar a ser o que se é há que combater o que já se é [...]” (LARROSA, 2005, p. 61). Isso nos leva a pensar, sempre, na perspectiva da destruição e da recriação, o tempo todo, ao lado de um conceito de liberdade entendida como vontade de criação, de arte, de invenção (LARROSA, 2005, p. 65). Larrosa não se refere aqui à invenção do gênio, mas à invenção a partir da experiência. “E a experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem” (LARROSA, 2005, p. 66-67).

Do ponto de vista metodológico, estar aberto às experiências e poder refletir sobre elas é a possibilidade de pensar, não com uma camisa de força que formata, mas como um movimento de abertura que considere as múltiplas possibilidades dos conhecimentos, postas na mesa através dos meios interativos de comunicação contemporâneos. Como quer Paul Feyerabend, é necessário

“[...] enfatizar a ambiguidade essencial de todos os conceitos, imagens e noções que pressupõem mudança” (1996, p. 195).

Maurice Tardiff e Danielle Raymond (2000), em artigo analisando a relação entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores do ensino fundamental, refletem sobre a evolução (talvez maturidade) profissional que se inicia numa perspectiva mais centrada no conteúdo e em si próprio (o professor) e segue para uma perspectiva mais centrada no aluno e na sua aprendizagem. Para esses autores a história de vida do professor e sua identidade pessoal são dois importantes aspectos que influenciam diretamente na construção do seu ser-professor. Também para António Nóvoa essa pode ser a possibilidade de se pensar a formação do professor e a profissão docente (NÓVOA, 2000). Podemos estender a reflexão destes autores para o ensino superior e assim, compreender as vicissitudes do trabalho docente contemporâneo - presencial ou a distância - no Brasil. No caso das universidades brasileiras, pensar em considerar a experiência como processo formativo, implica na necessária análise das condições atuais de trabalho dos seus docentes. Como já afirmamos, não é nosso objetivo nesse texto aprofundar essas questões, mas é significativo que “o trabalho intensificado” (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009) nas universidades (tanto públicas como privadas) dificulta - talvez sejam um verdadeiro impeditivo - para que possamos efetivamente refletir sobre as nossas práticas docentes. Refletir sobre a experiência requer compreendê-la de forma ampla e, para isso, o trabalho docente necessita ser *desacelerado* para permitir uma maior reflexão sobre o próprio ato de ensinar (e de aprender!). Reflexão essa que pode e deve se dar tanto individual como coletiva, tanto presencial como a distância, através das redes estabelecidas. Larrosa estabelece algumas condições para que isso aconteça: A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2001). Mesmo com todas essas dificuldades, no entanto, pensamos ser importante avançar na reflexão os processos formativos a partir da experiência da docência.

## A experiência online como formação

Pensar na experiência da docência online como formação condiz com a perspectiva *cibercultural* que estamos adotando. A imersão na rede, com a apropriação dos recursos tecnológicos digitais de comunicação, é parte tanto dos processos de aprendizagem como dos de formação. Eles possibilitam, em tese, a construção de caminhos individuais e também coletivos de formação. A atuação na docência online leva o professor, inevitavelmente, a adentrar neste mundo virtual, repleto de possibilidades, que lhe possibilita o contato com outras vozes, outras reflexões, outras virtualizações e realidades. Além disso, essas virtualizações no *ciberespaço* têm sido percebidas como potencializadoras do pensamento crítico e da autonomia, já que não trazem (somente) ideias massificadoras produzidas e controladas por emissores centrais, mas sim uma diversidade de ideais, pensamentos, falas, olhares e reflexões. Desta forma, docentes e alunos deixam de ser meros consumidores de informações e passam a contribuir para o mar de vozes que é o *ciberespaço*, reconhecendo-se como autores. Articula-se, a partir disso, um movimento de diálogo entre a prática de cada um e as reflexões teóricas advindas da literatura sobre educação, *cibercultura* e a docência online propriamente dita. Com isso, a própria prática pedagógica passa a ser objeto de crítica, traduzindo-se em formação.

Os ambientes virtuais de aprendizagem, organizados em torno de plataformas ou não agrupados enquanto estrutura única, mas amalgamados pelo projeto pedagógico dos cursos, constituem uma ambiência rica em possibilidade de diálogo com o conhecimento instituído, de construção de novos conhecimentos e culturas e de ampliação de visão de mundo de todos os participantes desses processos. É essa navegação - melhor dizendo, esse flunar pelo *ciberespaço* -, que possibilita o caminhar em direção a uma formação para a docência online. Mas isso, se olharmos para o caminho e não para o resultado, “[...] posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objeto previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver, nem pré-dizer” (LARROSA, 2001).

Esse caminhar, repleto de experiências individuais e coletivas, nos leva a pensar em possibilidades. A pensar no potencial, no não-linear, nos caminhos não previamente traçados, muito mais próximo de um labirinto do que, quem sabe, de uma escola. Pensar, possivelmente, em uma escola-labirinto. Caminhos escolhidos por cada um em seu processo individual e que se entrecruzam no processo coletivo também em construção. Esse caminhar coletivo passa a se

constituir no processo de formação continuada e permanente dos professores universitários, mas, para tal, há necessidade da criação de espaços e tempos públicos de reflexão nas universidades, e isso somente ocorrerá “[...] se, como professores, sujeitos livres e autônomos, tomarmos a autonomia didático-científica de que somos portadores e instituímos política e eticamente o nosso projeto de formação continuada, na perspectiva por nós todos desejada – professores e alunos” (ROSEMBERG, 2000, p. 12).

Esses são desafios postos para todos pela *Sociedade em Rede* que se configura. Desafios que, para serem enfrentados, demandam um pensamento que vá além dos limites impostos pelas atuais políticas públicas que insistem em transformar a educação em um serviço e que nos possibilite avançar da pura e simples crítica à atuação das Faculdades de Educação – como já afirmamos, responsáveis pela formação pedagógica dos professores das diversas áreas – para uma profunda reestruturação das mesmas, transformando-as em nós de redes de comunicação, formação e aprendizado que articulem todo o sistema de ensino, em todas as áreas. Esse, certamente, não é um desafio pequeno, pois demanda, entre tantas outras coisas, políticas públicas de fortalecimento das mesmas, ao tempo que reforça a luta maior sobre a necessidade de políticas públicas de conexão para toda a sociedade, de forma que a vivência no *ciberespaço* passe a fazer parte da cultura social. Em paralelo, são necessários profissionais que compreendam, como afirma Paul Cilliers, que “[...] para proliferar conhecimento, temos que proliferar discursos sem tentar fixá-los numa grade permanente.” (CILLIERS, 1998, p. 118). Nem em grade curricular, nem em metodologias que limitem o movimento e as interações entre os participantes. Encerramos com o próprio Cilliers: “[...] em vez de jogar fora tudo que não cabe no esquema, deveríamos tentar encontrar significado entre os diferentes discursos” (CILLIERS, 1998, p. 118).

Pelo menos dois desses diferentes discursos estão presentes aqui e agora: o da *cibercultura* e o da formação de professores. A articulação dos mesmos demanda pensarmos na formação dos profissionais-docentes do ensino superior para muito além dos cursos para ensiná-los a usar as tecnologias ou para a formação *online*. Se o professor não viver plenamente a experiência da *cibercultura* e se não conhecer e experimentar as possibilidades e potencialidades das redes digitais, todo o investimento que o país faz na montagem destas redes, iniciado com o bem sucedido projeto da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), não passará de uma parafernália a serviço de uma educação centrada em superadas práticas educacionais, que seguramente não dará conta dos desafios do país no século XXI.

## REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. *Constr. psicopedag.* v. 13, n. 10, 2005. ISSN 1415-6954. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20/1/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Evolução da Educação Superior*: graduação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>>. Acesso em: 10/12/2009.

CANDAU, Vera M. F. *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987. 93 p.

CASTELLS, Manuel. *The Rise of the Network Society*. Blackwell, 1996.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni (Org.). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, abril de 2008. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td\\_1335.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1335.pdf)>. Acesso em: 28/12/2010.

CILLIERS, Paul. *Complexity and Postmodernism*. London: Routledge, 1998.

CONSTANTINO, Luciana. Falta de professor no ensino médio público pode afetar todo país. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 04 mar.2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17103.shtml>>. Acesso em: 19/1/2010.

DIAS, Leila. Redes: emergência e organização. In: CASTRO, J. E. *et al.* (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

FEYERANBEND, Paul K. *Matando o Tempo*. São Paulo: UNESP, 1996.

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

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed. 1ª.reimp., 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Palestra proferida no 13º. COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp, Campinas – SP, 2001. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm>>. Acesso em: 17/7/2007.



LIMA JUNIOR, A. S. Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para a educação e o currículo. *Revista FAEEBA*, Salvador, UNEB, v. 13, n. jul./dez., p. 401-416, 2004. Disponível em: <[http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/gptec/arquivos/a\\_arnaud1.pdf](http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/gptec/arquivos/a_arnaud1.pdf)>. Acesso em: 2/2/2010.

MAREK, Kate. Learning to Teach Online: Creating a Culture of Support for Faculty. *Journal of Education for Library and Information Science*, v. 50, n. 4, 2009. Disponível em: <<http://jelis.org/featured/learning-to-teach-online-creating-a-culture-of-support-for-faculty-by-kate-marek/>>. Acesso em: 9/ 2/2010.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas, Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MENEZES, Luis Carlos (Org.). *Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano*. Campinas: Autores Associados/NUPES, 1996.

MENEZES, Luis Carlos (Org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados/NUPES, 1996a.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

PRETTO, Nelson De Luca. *Uma escola sem/com futuro*: Educação e multimídia. São Paulo: Papirus Editora, 1996.

ROSEMBERG, Dulcinéa S. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0834T.PDF>>. Acesso em: 23/7/2007.

SERPA, Felipe. *Rascunho Digital*: Diálogos com Felipe Serpa. Salvador: Edufba, 2004. Disponível em <[http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/visualiza.php?ver\\_textos=71](http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/visualiza.php?ver_textos=71)>. Acesso em: 5/2/2010.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. Nuvens de Conectividade, Foneros e redes livres. *A Rede*, 21 jul.2007. Disponível em: <<http://www.aredo.info>>. Acesso em: 20/11/2009.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. IP móvel e conectividade ubíqua. Disponível em: <<http://samadeu.blogspot.com/2008/05/ip-mvel-e-conectividade-ubqua.html>>. Acesso em: 8/2/2010.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *O trabalho intensificado nas federais*: Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Editora Xamã, 2009.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 73, Dec. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302000000400013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000400013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 5/2/2010.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e protagonistas*. São Paulo: Artmed, 2004.

Texto recebido em 15 de janeiro de 2010.

Texto aprovado em 9 de fevereiro de 2010.

