

Moreira Kenski, Vani

A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis
de ensino

Revista Diálogo Educacional, vol. 15, núm. 45, mayo-agosto, 2015, pp. 423-441
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189141165004>



A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino

*The urgency to innovative proposals to teacher education
for all levels of education*

La urgencia de enfoques innovadores para la formación de profesores para todos los niveles educativos

Vani Moreira Kenski*

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil

Resumo

Este artigo trata da necessidade urgente de planejamento e implantação de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. Considera a importância educacional e social estratégica da formação de bons professores para a Educação Básica, e a necessidade de rever a formação e atuação de professores do Ensino Superior — sobretudo os que atuam em cursos de licenciaturas e de magistério — para adequá-los a

* VMK: doutora, e-mail: vani@siteeducacional.com.br

novas propostas de formação. Reflete sobre a formação do docente universitário para o uso de redes sociais como possibilidade de maior intercomunicação entre professores e alunos. Discute a ampliação os usos dessas redes para formações transdisciplinares nas universidades: formando redes de professores; integrando participantes de cursos presenciais e a distância e ampliando o círculo de atuação das universidades por meio de redes que alcancem diversos outros segmentos da sociedade.

Palavras-chave: Formação de professores. Tecnologias digitais de comunicação e informação. Formação do professor universitário. Redes sociais. Intercomunicação.

Abstract

This article deals with the urgent need of planning and implementation of innovative proposals for the teachers' and professors' training for all educational levels. It considers the strategic importance of educational and social training of good teachers for the primary and high school and the need to rethink the training and practice of professors for graduation courses to adequate them to new professional proposals. It reflects on the training of professors to use social networks as a possible way to intermediate the communication between professors and students. It amplifies the uses of these networks to trans-disciplinary training on universities, as: training networks of professors; integrating participants of traditional courses with aspects of the distance learning and amplifying the practice network of the universities, to achieve several other segments of society.

Keywords: Teacher training. Digital communication and information technologies. Social networks. Intercommunication.

Resumen

En este artículo se aborda la necesidad urgente de la planificación y la implementación de enfoques innovadores para la formación de profesores para todos los niveles de enseñanza. Considera la importancia estratégica de la formación educativa y social de los buenos maestros para la educación básica y la necesidad de revisar la formación y las actividades de los profesores universitarios — especialmente aquellos que trabajan en los cursos de Licenciaturas y Magisterio — para adaptarse a las nuevas propuestas de formación.

Reflexiona sobre la formación de los docentes universitarios en el uso de las redes sociales como la posibilidad de una mayor intercomunicación entre profesores y estudiantes. Se expande el uso de estas redes para la formación transdisciplinar en las universidades: creando redes de formación de profesores; la integración de los participantes de los cursos presenciales y a distancia, y ampliando el círculo de la actuación de las universidades en las redes que llegan a muchos otros sectores de la sociedad.

Palabras Clave: *Formación del profesorado. Tecnologías de información y comunicación digitales. Redes sociales. Intercomunicación.*

Desafios na formação de professores

A formação em nível superior como requisito para lecionar na Educação Básica tornou-se exigência a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 87, § 4). Concordamos com vários autores da área de educação (AGUIAR 2000, FREITAS, 2002; SCHEIBE, 2007; entre outros) que a cobrança pela formação superior gerou a proliferação de cursos de diferenciadas qualidades, mas que privilegiaram visões tradicionais de formação acadêmica, desprezando aspectos relevantes para a formação para a docência, sobretudo para a Educação Básica. Porém, não concordamos que se potencialize o foco do problema nos cursos oferecidos a distância, considerados os grandes vilões da formação precária dos professores.

Independentemente da modalidade do curso, o contato com diferenciadas propostas curriculares para a formação de professores trouxe-nos mais perplexidade do que entusiasmo. De forma geral — nas modalidades presencial, semipresencial ou a distância —, os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica se apresentam como espaços que contradizem o que as teorias educacionais consideram e as necessidades sociais da educação. Os resultados dos estudos feitos por Gatti e

equipe comprovam esta afirmação. Segundo a autora, “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. As ementas já são muitas. A fragmentação formativa é clara [...]” (GATTI, 2010). As inquietações originadas pelos descuidos na formação são ampliadas quando confrontadas com os desafios postos pelas necessidades educacionais da sociedade contemporânea.

O que é possível ensinar em um momento em que as informações estão tão disponíveis, pulverizadas, múltiplas, fragmentadas e acessíveis em diferentes meios (e mídias)? O que é preciso aprender em um momento em que a informação é farta e o tempo das pessoas é escasso? O que é preciso aprender em um momento em que as bases do conhecimento estão em permanente discussão? O que é preciso aprender em um momento em que as atenções são direcionadas para as inovações, ao devir anunciado e imediatamente ultrapassado? O que é preciso aprender para conviver com espaços, seres, instituições e procedimentos fugazes, voláteis, que se alteram permanentemente? Como atuar em um momento em constante (re)definição pessoal, cultural e social?

Essas e outras questões contrastam com as formas tradicionais de formação dos professores em qualquer modalidade. Elas mostram a importância que a educação e a formação de professores assumem quando os caminhos são incertos e precisamos de orientadores, facilitadores, educadores — no sentido pleno da palavra — que orientem e proporcionem as melhores condições para o aprendizado.

As vivências proporcionadas pelos bons cursos aos futuros professores irão repercutir em suas formações e desempenhos nos momentos posteriores, com seus alunos. Em fluxo contínuo, alunos bem formados terão melhores condições de serem bons professores e garantir aprendizados mais significativos a seus estudantes, superando os desafios e as necessidades postas pela sociedade contemporânea.

Em uma sociedade ágil e plena de mudanças, a formação de professores deve ser flexível e dinâmica. Em um momento de excesso de

informações e muitas incertezas, é preciso criar mecanismos para filtração, seleção crítica, reflexão coletiva e dialogada sobre os conhecimentos disponíveis, os focos de atenção e de busca da informação.

Articulando essa preocupação com os espaços de fluxo (CASTELLS, 1999), é preciso praticar a personalização dos caminhos para o melhor aprendizado de cada um. Conhecer o ritmo, a velocidade e o estilo pessoal de aprendizagem. O interesse e a capacidade para lidar com as informações e inovações que chegam o tempo todo.

Ao mesmo tempo, é preciso ensinar e aprender em rede, de forma aberta e na ação integrada e colaborativa, em equipes. Esses são desafios que estremecem os conceitos estruturais de formação para a docência. Eles estão ligados à “formação de professores profissionais”, no dizer de Gatti (2010), e incluem, além da “necessidade de ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado”, a urgência em consolidar valores, princípios, ética, respeito ao ser humano e ao meio em que vive, autocognoscimento, convivência saudável e cidadania ativa.

A formação de docentes vai bem além de estruturas fechadas e anacrônicas de ensino, em que se valoriza a transmissão de conteúdos de áreas específicas do conhecimento, descontextualizados com a formação de professores para a escola básica. É preciso mudar. Essas transformações no processo de formação docente exigem tempos e espaços mais amplos do que os restritos aos momentos de encontro massivo presencial nas salas de aula dos cursos superiores. Novas formas de ação devem ser praticadas em múltiplos caminhos. Um deles, a que vou me referir neste texto, consiste no uso extensivo das redes sociais e demais recursos que possibilitem a intercomunicação entre todos os participantes do processo de formação. O caminho natural está na incorporação de propostas educacionais que têm, por meio do acesso e uso fluente dos múltiplos meios digitais de comunicação, a possibilidade de transpor os limites físicos e temporais das salas de aula e alcançar as pessoas que querem, que têm interesse, e estão conectadas na mesma sintonia, independentemente do tempo e do espaço em que se encontram.

Quem educa o educador?

Por todos os estudos feitos e todas as práticas observadas, torna-se senso comum a urgência de mudanças estruturais na formação dos docentes para a Educação Básica. Mas isso não se dá apenas pelas alterações curriculares, a redefinição das disciplinas e de seus conteúdos, ou mesmo pela incorporação de recursos digitais tecnologicamente avançados. Não. Um ponto estratégico e quase não observado está na mudança da ação do docente universitário que atua nos cursos superiores. Sem mudanças na formação e ação dos docentes dos cursos superiores — principalmente dos professores dos cursos que formam novos professores, ou seja, das licenciaturas — as propostas, em si, não irão responder ao grande compromisso de adequação aos novos tempos de formação.

É preciso que os docentes universitários sejam formados e assumam novas práticas e estratégias de ensino que possam fazer diferença na formação de professores para os novos tempos. Essa formação inclui, sobretudo, a incorporação de novos valores, os mesmos desejados para a atuação dos professores em salas de aula da Educação Básica. Se a função do professor universitário é a de formar docentes para esses novos tempos, eles devem ser os primeiros a adotar novas posturas profissionais mais coerentes com as necessidades educacionais da sociedade atual. Nesse sentido, o ponto mais frágil não está em seus conhecimentos, mas em suas atitudes e, sobretudo, nas didáticas e práticas que utilizam para ensinar. A urgência das mudanças engloba o uso de novas estratégias didáticas e, um ponto essencial, maior interação com os alunos e as realidades para as quais eles estão sendo formados.

Um caminho não exclusivo para o início dessas mudanças está na possibilidade de uso de redes sociais e demais recursos disponíveis nos espaços virtuais. Tal ação é difícil, e exige novas atitudes de professores e de alunos. Exige professores em rede construindo colaborativamente seus programas, apresentando suas propostas de ação docente, oferecendo e recebendo informações, atualizações e auxílios vários. Exige professores e

alunos em rede, conscientes da necessidade de refletir, discutir, selecionar e filtrar informações recebidas de fontes diferenciadas — livros, revistas, vídeos, *sites*, depoimentos e experiências vividas — sobre os mais diferentes temas. Isso pode trazer mudanças significativas, construídas colaborativamente, no universo da formação.

Relações e mediações entre professores, alunos, informações e tecnologias para que possam discernir, em meio à profusão de ofertas de informações, o que é realmente importante para um aprendizado e que precisa permanecer como essência na formação de docentes. Identificar e refletir em conjunto sobre o que é pontualmente importante para o desenvolvimento de habilidades e atitudes que auxiliem no desempenho de ações e na realização de atividades adequadas ao contexto educacional em que irão atuar. Saber explorar em conjunto as nuances e especificidades das bases e meios em que as informações são disponibilizadas – texto, imagens, vídeos, sons, etc. – utilizando-as de acordo com as condições disponíveis e o respeito aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. O maior desafio nessas relações é o de garantir as aprendizagens de todos como pessoas melhores, para que possam convergir suas atenções e interesses em aprender a lidar com as informações e com as demais pessoas com respeito, civilidade, atenção, cortesia, postura crítica e colaboração.

Considero, nesse sentido, assim como Scheibe (2007, p. 209), que

[...] cabe tanto aos cursos de formação inicial quanto aos programas de formação continuada usar articuladamente tecnologias educacionais, não como substitutivos da modalidade presencial, mas como cooperativos, garantindo nesse processo a possibilidade criativa dos professores formadores com os conteúdos e materiais didáticos. Lidar com as novas linguagens e compreender as novas formas do trabalho material são um desafio colocado para os educadores que entendem ser, hoje, a tecnologia uma realidade que impregna a vida de todos, envolvendo novas concepções de ensino e aprendizagem. Mas não representa, certamente, um valor em si mesma.

Nova cultura docente com as tecnologias digitais de informação e comunicação

Durante os últimos 20 anos, temos vivenciado alterações significativas nas diferentes esferas da sociedade: na economia, no trabalho, no lazer, nos cuidados com a saúde, nos relacionamentos, nas comunicações etc. Todas essas mudanças são impulsionadas pelo mesmo fato gerador, ou seja, elas decorrem da ampliação do acesso às tecnologias digitais, que se apresentam de forma cada vez mais intensa e veloz.

Os números apontados pelas pesquisas dão maior concretude a essas afirmações. Segundo a União Internacional de Telecomunicações (ITU, 2015), órgão ligado à ONU, o número de usuários da internet duplicou entre 2005 e 2010, e cresce continuamente. No final de 2013, o número de usuários da internet atingiu 2,7 bilhões. A previsão era de três bilhões de usuários até o final de 2014, e em 2015, os dados apontam um índice de 43%.

Essa adoção massiva dos meios digitais em todo o mundo trouxe inúmeras mudanças que transformaram a realidade em todas as áreas da sociedade contemporânea. Uma das principais transformações se iniciou a menos de quinze anos, quando incorporamos as redes digitais (a internet) e sua interface gráfica (a *web*) em nossos sistemas de intercomunicação e ação cotidiana.

As inovações tecnológicas se apresentam a todo instante e as incorporamos rapidamente em nossas vidas. Nos últimos anos, sem sair da internet, começamos a utilizar novos protocolos digitais de interação e comunicação (Skype, Twitter, iPad, Xbox, Pandora etc.) que dispensam o uso da *web*. A previsão para os próximos anos é que o acesso à internet será feito de forma muito mais intensa por meio de celulares e *tablets* do que pelos caminhos “naturais” e conhecidos dos PCs e da própria *web*. Ciclos cada vez mais acelerados ocorrem nos processos de criação, industrialização, consumo e superação das tecnologias digitais contemporâneas. E nos acostumamos a esse movimento. Em muitos casos, nem mais o percebemos porque a velocidade já se incorporou — como valor — ao nosso ritmo de vida.

Tecnologias digitais — cada vez menores, mais leves e mais rápidas — garantem a portabilidade dos equipamentos (*note e netbooks, tablets, celulares etc.*) e a flexibilidade de acesso (uso do *wireless* e da computação nas nuvens), independentemente do local em que as pessoas e as informações estejam. As possibilidades de convergência digital (som, imagem e dados textuais) se ampliaram para a integração, o acesso e uso das mais diferenciadas mídias no mesmo espaço virtual, o ciberespaço. Essas condições se refletem na ampliação das interações entre as pessoas, a qualquer tempo e em qualquer local.

Essa valorização do que é novo, mais potente ou, simplesmente, diferente já faz parte das concepções culturais e sociais presentes na atualidade. Todos os conectados querem algo que potencialize suas capacidades de interação, comunicação, acesso e armazenamento de informações. Na atualidade, as relações sociais são construídas e mantidas por meio dos mais variados artefatos tecnológicos. A cultura contemporânea está ligada à ideia de interconexão e de inter-relação entre as pessoas, e delas com os mais diversos espaços virtuais de produção e disponibilização de informações.

A capacidade de intercomunicação é um dos pontos mais significativos dessas novas mídias. Ela garante que, independentemente de onde as pessoas estejam, elas possam se comunicar, trocar ideias, desenvolver projetos em conjunto, ir além da informação. Baseia-se no princípio defendido por Lévy (1999) de que, na atualidade, ninguém sabe tudo. Todos sabem algo que pode ser importante para que, juntos, em colaboração, todo um grupo ou toda uma equipe possam alcançar um objetivo comum. Um princípio maior de aprendizagem participativa, colaborativa, comprometida e responsável pode ser considerado viável a partir dessas novas competências tecnológicas.

As redes sociais — quando utilizadas para fins didáticos — oferecem oportunidades de maior e melhor exploração e vivência coletiva do que os espaços concretos das aulas. Suas especificidades possibilitam a reflexão integrada, a trocas de opiniões, o registro, o acompanhamento (antes-durante-depois), a interação com outros meios, o envio de informações atualizadas e o recebimento de *feedback* imediato de outras pessoas.

Ações de intercomunicação em redes em grandes grupos *online* estão presentes em muitas das comunidades virtuais que se propagam pelo mundo e têm, no Brasil, um grande número de participantes. Pesquisa feita pelo IBOPE Inteligência (2013) revelou que, em março de 2013, 46 milhões de usuários brasileiros da internet acessavam redes sociais. Esse número equivale a 86% dos internautas brasileiros ativos no período. Segundo o órgão de pesquisa, é difícil encontrar quem não acesse algum tipo de rede social em casa, ou mesmo no trabalho, entre os 53 milhões de usuários da internet.

Essa nova realidade é um dos grandes desafios para o ensino superior brasileiro. Ainda que haja esforços no sentido de implantação de laboratórios digitais e disponibilização de ambientes virtuais para uso pelos professores e alunos, isso não garante a formação de uma nova cultura de aprendizagem mediada na universidade.

A cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamentos e práticas docentes que não são contempladas apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino. Pelo contrário, há um grande abismo entre o ensino mediado pelas tecnologias digitais praticado em muitas das universidades e faculdades e os processos dinâmicos que as redes podem oferecer nas relações entre professores e alunos *online*.

Usos de tecnologias digitais (TDIC) no Ensino Superior

A banalização das tecnologias digitais e seu uso indiferenciado por grandes segmentos da sociedade movimentou os espaços educacionais desde sua incorporação, a partir das últimas décadas do século XX, quando computadores e softwares foram instalados nos espaços de laboratórios e bibliotecas das instituições de Ensino Superior.

A partir do início dos anos 1990 do século passado, o acesso ao sistema de comunicação *online* — via Bulletin Board System (BBS) — foi liberado para instituições educacionais e de pesquisa e para órgãos do governo. Começaram — em poucas instituições de Ensino Superior (IES),

é verdade — a surgir condições de uso de sistemas de comunicação *online* entre professores, pesquisadores e alunos. Essas inovações, no entanto, não chegaram a colaborar, e nem mesmo repercutir, para a mudança do processo tradicional de ensino universitário na época. Ao contrário, foram vários os movimentos de docentes em oposição ao uso desses novos meios em situações de ensino.

O acesso aberto à internet, a partir da metade dos anos 1990, deu início a um processo de valorização das tecnologias digitais em todos os setores da sociedade, no da educação inclusive. A imagem da IES como provedora de um ensino de qualidade e moderno se apresentou pela divulgação de imagens de salas de aula, laboratórios e demais instalações plenas de computadores. Grandes investimentos foram realizados para a incorporação de sistemas de tele e videoconferências, acessos a ambientes virtuais de alta complexidade e usos de computadores pelos alunos em aulas presenciais.

O avanço tecnológico, no entanto, não foi articulado com mudanças estruturais no processo de ensino, com propostas curriculares e com a formação dos professores universitários para a nova realidade educacional. Em muitos casos, as IES iniciaram programas de capacitação para o uso dos novos equipamentos, mas as práticas pedagógicas permaneceram as mesmas, ou retrocederam.

A despeito das amplas condições de intercomunicação oferecidas pelas tecnologias digitais, predominam, até hoje, as mais tradicionais práticas docentes, baseadas na exposição oral do professor, seja por meio de vídeos, seja por meio de apresentações em *slides*. A nova cultura da sociedade da informação passa ao largo dos cursos e das aulas (presenciais e a distância) de muitos espaços de formação no Ensino Superior. O que espanta é que essas mesmas tecnologias são utilizadas plenamente, pelos mesmos professores e pesquisadores, fora dos espaços das salas de aula.

Pesquisadores incorporaram as mídias digitais como suportes fundamentais para o desenvolvimento de procedimentos de investigação. Nas propostas e projetos submetidos às agências financeiras os itens de solicitação de verbas para aquisição de equipamentos digitais sofisticados

são constantes. Laboratórios e salas de grupos de pesquisa atuantes ambicionam possuir as melhores condições tecnológicas possíveis. E, sem dúvida, na maioria das vezes, essas aquisições são utilizadas para os fins a que se destinam. Isso é louvável e mostra que, como pesquisadores, os professores universitários têm consciência da importância do uso das mídias digitais para o avanço do conhecimento e da comunicação, via redes, com seus pares em grupos de pesquisa. O salto tecnológico ocorre, portanto, entre a ação do professor universitário como pesquisador inovador e como docente. Do laboratório à sala de aula há um abismo tecnológico que compromete a qualidade do ensino e, consequentemente, da aprendizagem.

A formação de docentes em redes precisa ser compreendida amplamente e começar no espaço e no tempo em que se inicia o processo de aprendizagem para ser professor, ou seja, nas salas de aula, laboratórios e ambientes dos cursos de bacharelado e licenciatura das faculdades e universidades.

A urgência de propostas inovadoras para a formação de qualidade precisa ser prioritária para a atualização didática digital dos professores que atuam nos cursos superiores. Quando eles assumirem usos diversos para a ação em redes, mediadas pelas mídias disponíveis, poderemos ter esperanças de que as transformações na formação de professores para os demais níveis de ensino irão começar a acontecer. Como disse Paulo Freire (1981): “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A formação em redes

O desenvolvimento de cursos e disciplinas fortemente baseados em atividades *online* requer que sejam considerados vários fatores. Muilenburg e Berge (2001) destacam alguns deles: estrutura administrativa, mudanças organizacionais, nível de *expertise* tecnológica de professores e alunos, interação social, acesso a cursos com qualidade e serviços

permanentes de apoio aos estudantes. Moore e Kearsley (2001) ressalta que para um curso *online* ser bem sucedido é preciso garantir que os alunos possam interagir entre eles com a supervisão e coordenação atenta, mas não predominante, do professor. Dessa forma, os estudantes aprendem mais do que os conteúdos previstos. Eles vivenciam e são orientados para a aprendizagem com autonomia e o envolvimento colaborativo. Muilenburg e Berge (2001) consideram que, sem apoio, o estudante costuma se sentir isolado quando atua nesses novos ambientes. Uma das principais causas desse sentimento de isolamento é a falta de comunicação e interação com os demais participantes e a ausência de uma professor que possa sanar as dúvidas e dar orientações iniciais sobre como agir, sobre o que fazer.

A mudança na ação docente, portanto, não se dá apenas pela utilização das tecnologias avançadas como repositórios de conteúdo. Não basta, também, a ação *online*, em *broadcasting*, distante e indiferenciada do professor, sem o estabelecimento de vínculos que estimulem e desafiem os estudantes a avançar nos estudos e a superar desafios. É preciso garantir aos alunos que acessam as aulas as condições favoráveis para seu envolvimento. É preciso criar entre eles o sentimento de pertencimento ao grupo e incentivar a busca de colaboração e diálogo entre todos os participantes (professores e alunos) do mesmo processo de ensino-aprendizagem.

Essas condições de atuação didática em equipes precisam ser estimuladas e aprendidas pela maioria dos docentes universitários. O processo de formação continuada do docente universitário engloba o desenvolvimento de ações que garantam a fluência digital, a ação didática mediada e a articulação dos saberes, para que eles possam garantir a qualidade do ensino oferecido. Mais ainda, é preciso que as estruturas acadêmicas se pensem em um processo de integração em rede entre instituições de ensino e estabeleçam parcerias com outras instâncias sociais, visando à plena formação (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) dos participantes, baseada na cultura da colaboração, nas trocas interativas e na convergência entre conteúdos, meios e pessoas.

O compromisso social da universidade com o avanço do conhecimento e a inovação precisa alcançar suas salas de aula de graduação e pós-graduação. O processo de ensino-aprendizagem não pode se desvincular dos processos de investigação acadêmica e, por consequência, é necessário que seja compreendido com um desafio à inovação. Os meios tecnológicos contemporâneos viabilizam essas relações em novas bases, mas o desafio é maior ainda.

O sentido da relação educação-comunicação vai além das possibilidades oferecidas pelas mídias contemporâneas e dos níveis segmentados dos sistemas educacionais atuais. Ultrapassa a tentativa de ordenação dos conteúdos escolares e a profusão/confusão dos dados disponíveis em múltiplas bases. O ato comunicativo com fins educacionais realiza-se na ação precisa que lhe dá sentido: o diálogo, a troca e a convergência comunicativa, a parceria e as múltiplas conexões entre as pessoas, unidas pelo objetivo comum de aprender e de conviver (KENSKI, 2008).

O maior desafio dessas mudanças no Ensino Superior está, justamente, na necessidade primeira de alterações estruturais nas especificidades de trabalho dos docentes. Docentes universitários que possam se reunir em equipes — que não necessariamente precisam estar no mesmo local — para o desenvolvimento e a produção de conteúdos, programas e projetos educativos integrados e outras ações e inovações que a ação coletiva possa conceber no sentido de ampliar as bases do ensino mediado de qualidade. A integração de metodologias, procedimentos e pessoas — docentes, discentes, técnicos etc. — nas ações realizadas pela educação a distância (EAD) é um dos caminhos por onde pode se iniciar a viabilização das mudanças radicais que o ensino superior precisa realizar.

Convergências no Ensino Superior. Redes de integração: modalidades presencial e a distância

Um dos principais desafios do Ensino Superior para a próxima década é a situação excludente em que se encontra a oferta de cursos

superiores a distância. Criados no interior das universidades e contando com a colaboração e ação dos mesmos docentes, o ensino a distância permanece separado da maioria das ações acadêmicas e, em muitos casos, não recebe o mesmo *status* dos cursos presenciais.

Na realidade social brasileira, a educação a distância já é vista como forma viável de estudar e aprender. Colabora para essa boa impressão a ampliação do acesso da população às tecnologias digitais, o uso intensivo desses meios por pessoas de todas as idades e os bons resultados obtidos pelos alunos de EAD em exames oficiais (sobretudo o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade) realizados pelo MEC.

Um dos desafios do Ensino Superior em relação à EAD está na possibilidade de convergência entre as duas modalidades: presencial e a distância. A integração entre ambas, respeitando-se as especificidades de cada modelo de ensino, é mais uma questão cultural do que estrutural no seio da universidade. A diluição das fronteiras entre presencial e a distância se inicia pela compreensão de que em ambas as modalidades estão presentes professores e alunos da mesma universidade e que, portanto, devem possuir os mesmos direitos e ter os mesmos deveres.

Cursos da mesma área desenvolvidos nas duas modalidades não são antagônicos, mas podem ser complementares. As particularidades de cada modelo podem ajudar alunos e professores a iniciarem a diversificação de práticas e procedimentos que enriquece o aprendizado coletivo. Mediados pelas tecnologias digitais, os cursos a distância apresentam dinâmicas e flexibilidade que podem contribuir para as mudanças requeridas nas tradicionais aulas presenciais.

É possível começar a flexibilidade curricular e a integração entre docentes, discentes e a sociedade pela própria intercomunicação e colaboração entre os participantes das ações acadêmicas nas duas modalidades. Eventos virtuais, encontros, trocas e parcerias entre todos os professores e alunos indistintamente podem auxiliar a “romper o muro” das salas de aula em direção a movimentos de inovação.

Organizados em redes, professores-alunos e alunos-professores podem refletir, discutir, interagir e criar novas formas de procedimentos

pedagógicos que os auxiliem na prática profissional: presencial ou a distância. Aprendem os princípios e as práticas de como atuar em equipes. Vivenciam e incorporam novas formas de ensinar e aprender mediadas por tecnologias de colaboração e interação. Consideram e praticam a formação de coletivos pensantes, como diz Pierre Lévy (1999), que contribuam para o enriquecimento conceitual e de valores pessoais de todos os participantes (KENSKI, 2009).

O grande desafio está justamente na convergência de todos os participantes dos cursos, independentemente da modalidade, para o fortalecimento da formação acadêmica de alto nível. Essa integração requer que a universidade trate todos os seus alunos como iguais, independente da modalidade em que eventualmente estejam matriculados. Significa a possibilidade de transição entre as duas modalidades e a inserção dos alunos de EAD nos grupos e projetos de pesquisa realizados nas IES e vice-versa.

Se é possível a realização de parcerias entre professores e alunos de grupos de pesquisas de diferentes universidades, por que não integrar os alunos da mesma área, da própria universidade? Ou seja, por que não incorporar os bons alunos da EAD nas pesquisas e demais atividades acadêmicas? A integração dos participantes dos cursos *online* a distância na vida das IES, sem discriminações, é um bom exercício para as tentativas de flexibilização curricular dos cursos.

Essas mudanças na organização dos conhecimentos requerem, no entanto, a própria reforma do pensamento. Como diz Caldas (2000),

a realidade, seja qual for sua procedência (política, social, religiosa), deve ser reconhecida e tratada, simultaneamente, de forma solidária e conflituosa. A diferença deve ser respeitada. A unicidade, reconhecida [...] é necessário estimular o pensamento plural, multidimensional que aproxima, une e distingue.

Ou ainda, como diz Morin (2000, p. 89), “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”. Isso é a

reforma do pensamento. É também a melhor forma de romper com os velhos dogmas, as ações discriminatórias e reducionistas e orientar os caminhos das IES para a interação colaborativa e complementar entre diversos segmentos sociais organizados.

Para alcançar o mundo — e responder aos anseios da sociedade contemporânea — a universidade precisa, primeiro, resolver ou, pelo menos, diminuir a intensidade de muitas de suas rupturas internas. Criar uma cultura de colaboração e parcerias entre todas as áreas, modalidades e ações — de ensino, pesquisa, gestão e extensão — seria apenas um primeiro passo. As redes sociais podem facilitar muito esse caminho de integração e intercomunicação entre os acadêmicos, em sentido amplo. A vontade e a força política para que isso ocorra dependem das pessoas envolvidas.

Uma universidade coesa e integrada é o que todos esperam para que as IES compareçam e estabeleçam parcerias e colaborações com as demais instâncias sociais — como o Estado, as escolas, as mais diversas instituições e organizações etc. — e possam fazer a sua parte.

A formação de bons professores, assim como de médicos, advogados, engenheiros, cientistas e pesquisadores, de todas as áreas do conhecimento, se dá nesse espaço de formação. Acima de todos eles, professores bem formados — em todos os níveis de ensino mas, sobretudo, nos níveis iniciais de escolarização — podem desencadear as melhores condições para saltos qualitativos nas aprendizagens dos alunos. Quem lhes forma precisa ser competente nos conhecimentos e nas práticas docentes mais ajustadas com a realidade atual. A universidade precisa ser coerente e responder com qualidade às mais novas demandas e necessidades do momento em que vivemos. A sociedade agradece.

Referências

- AGUIAR, M. A. Os institutos superiores de educação: uma das faces da reforma educacional no Brasil. In: SGUSSARDI, V. (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Editora Xamã, 2000.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jun. 2015.

CALDAS, W. Morin defende formação do intelectual polivalente. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 9 jul. 2000. Caderno 2, p. D4.

CASTELLS, M. *O fim do milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 136-167, ago. 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

IBOPE INTELIGÊNCIA. *Número de usuários de redes sociais ultrapassa 46 milhões de brasileiros*. 2013. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/paginas/numero-de-usuarios-de-redes-sociais-ultrapassa-46-milhoes-de-brasileiros.aspx>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

KENSKI, V. M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 104, p. 647-665, out. 2008.

KENSKI, V. M. Formação/ação de professores: a urgência de uma prática docente mediada. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: Edusp, 2009.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Distance education: a system view*. Toronto: Thomson Wadsworth, 2001.

MORIN, E. *Cabeça bem feita*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

MUILENBURG, L.Y.; BERGE, Z. L. Barriers to distance education: a factor-analytic study. *The American Journal of Distance Education*, v. 15, n. 2, p. 7-22, 2001.

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION – ITU. Trends in Telecommunication Reform 2015. 2015. Disponível em: <http://www.itu.int/en/publications/Documents/Trends2015-short-version_pass-e374681.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 2, p. 277-292, maio/ago. 2007.

Recebido: 20/01/2015

Received: 01/20/2015

Aprovado: 04/04/2015

Approved: 04/04/2015