



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Valentini, Carla Beatris; Sacramento Soares, Eliana; Relaf, Eliana
Formação de professores do ensino superior: o desafio de repensar o fazer pedagógico
no contexto das tecnologias e da modalidade semipresencial
Educação Unisinos, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 196-204
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644447006>

- ▶ 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



Formação de professores do ensino superior: o desafio de repensar o fazer pedagógico no contexto das tecnologias e da modalidade semipresencial

Higher education teacher training: The challenge of rethinking teaching in the context of technologies and blended learning

Carla Beatris Valentini
cbvalent@ucs.br

Eliana Sacramento Soares
emsoares@ucs.br

Eliana Rela
erela@ucs.br

Resumo: As demandas sociais contemporâneas indicam a necessidade de repensar os processos educativos, a partir de abordagens sistêmicas, integradas e multidisciplinares, levando em conta as possibilidades das tecnologias de comunicação e de informação como ferramentas pedagógicas. Nesse sentido, esse artigo apresenta considerações e reflexões sobre a formação de professores no contexto das tecnologias. Discute as ações e adaptações desse movimento, considerando o processo de apropriação e a inserção da modalidade semipresencial nos cursos de graduação. Descreve e analisa a proposta de um seminário de formação de professores, no âmbito do ensino superior, que tem como objetivo capacitá-los para o uso de ambientes de aprendizagem informatizados, oferecido na modalidade semipresencial. Destaca alguns norteadores que emergem da análise desse processo de formação e da implantação de disciplinas nessa modalidade.

Palavras-chave: formação de professores, tecnologias de informação e comunicação (TICs), modalidade semipresencial, ambientes informatizados de aprendizagem, ensino superior.

Abstract: The contemporary social demands indicate the need of rethinking the educational process from systemic, integrated and multidisciplinary approaches considering the possibilities of communication and information technologies as pedagogical tools. In this way, this article presents considerations and reflections about teacher formation in the technological context. It discusses the actions and adaptations of this movement considering the appropriation process and the implantation of the semipresential modality in the graduation courses. It describes and analyses the proposal of a seminar for teacher formation in the higher education field of action that aims at qualifying them to use the computerized learning environment offered in the semipresential modality. It highlights some guides that emerge from the analysis of this process of formation and implantation of subjects in this modality.

Keywords: teacher training, information and communication technologies, blended learning, computerized learning environment, higher education.

Introdução

O cenário contemporâneo demanda uma abordagem pedagógica dos processos educativos, de forma sistêmica, integrada e multidisciplinar, que requer a integração entre especialistas de diferentes áreas, para juntos construírem alternativas compatíveis com uma visão de educação não mais caracterizada por princípios de transmissão e fonte privilegiada de informação. Os sujeitos contemporâneos estão envolvidos em um contínuo processo de aprendizagem, e a visão de educação coerente com tal processo será aquela cujos princípios valorizam o sujeito quanto aos aspectos de sua inteligência criativa e plástica, de sua capacidade de aprender para a vida, isto é, de aprender a aprender.

Em geral, os processos educativos, com base em modelos de transmissão de conhecimento, permeiam os cursos universitários: durante anos de vida acadêmica, o estudante convive num contexto focado no discurso do professor, onde lhe cabe uma conduta passiva, não contribuindo para uma formação capaz de dar conta das demandas do ambiente de atuação profissional e que, na maioria das vezes, não desenvolve o ser e o estar no mundo.

Este ser e estar no mundo hoje tem sido caracterizado por rápidas mudanças, haja visto (i) o crescimento exponencial dos saberes que, apenas nos últimos 50 anos, superou indiscutivelmente a quantidade de saberes produzidos no milênio precedente; (ii) uma capilar e maciça difusão dos meios de informação reduzindo o planeta à condição de *global village* e obrigando a uma reinterpretação dos conceitos de próximo e distante; e, ainda, (iii) o impacto das mensagens veiculadas pelos diferentes meios de comunicação, impulsionando sujeitos de diferentes faixas etárias a buscar formação continuada.

A velocidade de tais mudanças na sociedade motiva o repensar do conceito de profissão e, no caso dos professores, das funções docentes a fim de unir, em um único projeto, os fios dispersos de inúmeras solicitações, paralelas e desconexas. Moran (2008) aponta para as possibilidades de interação e aprendizagem dessa sociedade em rede, sendo que muitos profissionais já incorporaram os recursos de colaboração em rede em suas práticas. No entanto, nas instituições formais de ensino, a apropriação dos recursos tecnológicos se faz de forma mais lenta e mantendo o modelo disciplinar, centrado no professor.

A ruptura dessa realidade pode ser alcançada a partir da mudança de conduta dos professores, que também envolverá a mudança de conduta dos estudantes. Trata-se de formar e qualificar sujeitos abertos às transformações, em condições de refletirem as experiências vividas identificando os nexos e as relações entre elas, capazes de levantar hipóteses, amparados em uma ótica de redefinição contínua e de máxima flexibilidade.

A biologia do conhecer de Maturana enfatiza que mudanças e transformações não são resultados de ações externas ao sujeito, mas da estrutura do organismo que seleciona o que é ou não relevante para ele, no sentido de ele se apropriar e se modificar, como resultado do acoplamento entre a estrutura e o que lhe é novo, externo. Organismo e meio não se separam, mas estão em constante interação. Assim, mudanças são resultados de histórias de condutas num espaço de convivência e de interações. Segundo esse autor, educar é configurar espaços de convivência, de forma que o fluir no conviver resulta em transformações (Maturana, 1993).

Diante dessas considerações, o presente trabalho versa sobre formação de professores no uso de tecnologias de comunicação e informação

para atuar com disciplinas semipresenciais em cursos de graduação. Apresentamos a experiência de um seminário de formação de professores que tem como objetivo capacitar os docentes do ensino superior para o uso de ambientes de aprendizagem informatizados.

Tecnologias e educação

Os espaços educativos e de aprendizagem estão cada vez mais permeados de recursos tecnológicos, chamando os sujeitos da aprendizagem (professores e estudantes) a se apropriarem desses recursos e construírem novos contextos de interação. Conforme Nevado (2008), os processos de formação de professores, em geral, têm levado à pseudo-inovações, reduzindo a inserção das tecnologias à mera otimização de práticas pedagógicas tradicionais.

Destacamos que não é suficiente agregar recursos tecnológicos a processos educativos que não mais atendem às necessidades sociais já apresentadas nos parágrafos iniciais. Do nosso ponto de vista, o desafio que o cotidiano apresenta, portanto, é construir uma experiência que permita passar pela variedade e pela multiplicidade de exigências quanto às modificações necessárias nos ambientes de aprendizagem, considerando o uso de tecnologias da informação e as novas formas de aprender que a neurociência aponta como de fundamental importância para auxiliar o processo de aprendizagem das novas gerações. A formação de professores, portanto, tem o desafio de desenvolver saberes capazes de promover a construção de ambientes de aprendizagem que considerem o processo de aprender, apresentem arquiteturas pedagógicas inovadoras e utilizem adequadamente tecnologias da informação e comunicação (TICs) de forma a produzir impacto no fazer docente.

Em geral, os professores de ensino superior possuem uma forte formação em sua área de conhecimento, no entanto, na maioria dos casos, uma grande lacuna com relação às questões do processo de aprendizagem e de estratégias pedagógicas (Behrens, 2004). Com relação à inserção das TICs nos mais diferentes âmbitos de ensino, essa questão fica ainda mais complexa, pois não basta a mera inserção das tecnologias para que os contextos de aprendizagem se tornem inovadores, criativos e consigam dar conta das novas demandas do ensinar e aprender. Aliado a isso, como afirma Behrens (2008), a maioria dos professores universitários têm adiado a inserção das tecnologias, como alternativas pedagógicas, ou a utilizam de forma superficial como recurso para apenas veicular conteúdos e propor tarefas e atividades.

Conforme destaca Moraes (1997), não é suficiente apenas preparar profissionais para uma nova ferramenta, mas sim para uma “nova cultura que integra um processo de comunicação, de interação e interdependência e que amplia a capacidade das pessoas de se conectar com outras pessoas e, ao mesmo tempo, se constituírem e agirem como parte de um todo altamente habilitado e interdependente, dominando a tecnologia, contribuindo para o desenvolvimento da ciência e se apropriando do conhecimento para o seu próprio benefício e de sua sociedade”.

Diante desses aspectos, que características precisa conter um domínio para que ele se constitua num espaço de convivência, onde professores possam se reestruturar criando “novas” alternativas para pensar processos educativos? Um espaço social, constituído de interações sociocognitivas em torno das ações docentes, propício para fazer surgir conversações e produções que possam sustentar mudanças estruturais? Um domínio baseado em negociações,

especialmente para com aqueles que se apresentam para o processo pela primeira vez, confrontando-se com as dificuldades produzidas pela falta de pontos de referência.

A idéia de que para fazer uso das TICs no âmbito da educação, são necessários competências e conhecimentos completamente novos em relação àqueles requeridos em processos de formação presencial, muitas vezes, acaba por distanciar sujeitos que poderiam se envolver e contribuir para esta necessária transformação. Desse ponto de vista, os espaços de convivência para a formação, conforme estamos concebendo, precisam levar em conta essa questão. Assim, ao mesmo tempo em que problematiza, oferece elementos de base para que os professores possam partir de seus referenciais, tomando consciência dos pressupostos que embasam suas decisões e os ressignificando, de acordo com suas capacidades.

Segundo Schutz (2003), o conhecimento que um sujeito possui é fruto da sedimentação de experiências precedentes, é articulado, compreende uma gama de interesses diferenciados bem como diferentes tipos de crenças. Este autor ressalta que atribuir novos sentidos a uma experiência será possível apenas *a posteriori*, ou seja, após um olhar reflexivo sobre o vivido. Assim, as novas ações possuem como pressuposto a reflexão na experiência e o repensar em outras possibilidades.

Uso da tecnologia na formação de professores: reflexões sobre uma possibilidade

Mudanças pedagógicas requerem ressignificações epistemológicas. Assim, uma alternativa para mudanças, partindo da subjetividade já existente, precisa focalizar duas questões

essenciais, que se apresentam como dois nós complexos e interligados.

A primeira remete à necessidade de rever a atual organização do saber que se apresenta fracionado e baseado em “disciplinas”, o qual foi modelo até nossos dias para a organização do conhecimento científico, mas insuficiente para acolher, organizar e gerenciar a complexidade dos fenômenos. Neste caso, a formação de professores para o uso das TICs na educação pode refletir e vislumbrar ações que acolham, organizem e gerenciem a complexidade dos fenômenos a partir de um currículo pensado em rede.

A segunda questão contém em si a “ilusão” de que o saber pode ser “repassado” em vez de fruto de pesquisa, construído, socialmente descoberto, compartilhado e vivido, levando à transformações dos professores. Transformação essa relacionada a ultrapassar o modelo da “transmissão” de conhecimentos para o modelo “aprender a aprender”, como base para pensar o fazer docente. Dessa perspectiva, a formação de professores para o uso das TICs pode levar à superação do uso monodirecional da comunicação didática enfatizada nos aspectos verbais do repasse de noções, para formas de mediação multidirecional, onde ferramentas como o fórum, o *chat*, os editores colaborativos, dentre outros, sejam nós de uma rede de aprendizagem colaborativa. No caso do processo de avaliação, não mais a ênfase em provas e exames finais, mas a potencialização de formas intermediárias de acompanhamento baseadas em avaliação que considere o processo, como o diagnóstico inicial, a avaliação formativa *in itinere* e sobretudo a auto-avaliação. Essas possibilidades são maximizadas com o uso das TICs, uma vez que a comunicação do processo pedagógico permanece registrada, permitindo sua análise. As decisões dos profes-

sores são baseadas em crenças que precisam ser ressignificadas, pois foram sendo concebidas a partir da convivência em seus domínios de ação, como aluno e como professor. Concepções essas de que muitas vezes o professor não está consciente, mas que embasam as decisões e condutas.

Tal postura é esclarecida pelo conceito de *ação* presente na fenomenologia sociológica de Schutz (2003). O conceito é esclarecedor quando demonstra que a ação é um fenômeno complexo. Nicotera (2001), referindo-se a esse conceito de Schutz, escreve que a ação é um conjunto de experiências heterogêneas, algumas puramente subjetivas, outras objetivadas na conduta, que juntas constituem um processo que se estende no tempo. Para que a ação se manifeste como tal, a partir de um projeto, exige do sujeito um exercício mental e físico complexo: uma antecipação do futuro e um recordar do passado, imaginação de cenários, máxima atenção ao ambiente que o circunda e avaliação de eventos passados que possuam similaridade com a nova intenção. O ato final será sempre a interação entre estas múltiplas habilidades.

O que fará um sujeito transformar esse emaranhado de experiências em um novo projeto e que efetivamente se transforme em ação? Sua situação biográfica no mundo da vida sobre o qual e no qual deve agir. À luz do exposto, Schutz esclarece que somente uma clareza temporal da escolha poderá justificar racionalmente um projeto de ação.

Imaginemos um professor que se encontra pressionado pelas características temporais de seu vivido e necessita decidir sobre fazer ou não fazer/realizar um seminário pedagógico para uso das novas tecnologias em seu cotidiano. Decidir pela execução de um novo projeto exigirá dele a complexidade descrita

anteriormente. Esta decisão não faz parte das ações de rotina, portanto representa um problema para o ator quando este decide pela primeira vez.

Nicotera (2001) acrescenta que, se observarmos nossas atitudes corriqueiras, nos damos conta que são atitudes repetidas inúmeras vezes. É esta repetição contínua que nos permite fazer determinadas ações com destreza e de modo quase automático. Portanto, quando nos percebemos diante de uma ação que será realizada pela primeira vez, sentimos sua problematização em toda sua intensidade e durante todas as etapas de nossas primeiras e incertas execuções.

Desse modo, as transformações serão possíveis, porque derivam de ações que possuem origem em situações, autenticamente problematizadoras. Piaget (1976) afirma que a fonte de progresso do desenvolvimento está nos desequilíbrios, já que esses impelem o sujeito a ultrapassar seu estado atual e a procurar avanços e novas direções.

Os desequilíbrios não representam senão um papel de desencadeamento, pois que sua fecundidade se mede pela possibilidade de superá-los [...]. É evidente que a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilíbriação, [...] no sentido não de um retorno à forma anterior de equilíbrio, cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esta equilíbriação provisória chegou, mas de um melhoramento desta forma precedente (Piaget, 1976, p. 19).

Teoricamente, apropriamo-nos de discursos inovadores, de novas teorias, mas como isto pode significar mudanças nas estruturas cognitivas e nas práticas pedagógicas: replanejamento da ação docente?

A busca de uma resposta a essa questão levou a organização de um seminário de capacitação para

professores de ensino superior, considerando os diferentes aspectos apresentados e discutidos nos parágrafos anteriores.

Antes de descrever tal seminário, propomos refletir sobre a modalidade semipresencial, que permeou a proposta desse seminário.

Refletindo sobre a modalidade semipresencial

A modalidade semipresencial tem se constituído como uma possibilidade para flexibilizar os cursos de graduação presenciais utilizando um conceito diferenciado de tempo e espaço nos processos educativos. Conforme Moran (2008), cada vez mais os cursos presenciais se transformarão em semipresenciais. Essa modalidade pressupõe a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. A modalidade semipresencial constitui hoje, no panorama universitário, uma alternativa eficaz por contemplar, entre outras razões, situações de distância geográfica dos estudantes em relação à sede universitária, possibilitar a trabalhadores estudantes maior flexibilização e gestão do tempo. Nesta modalidade, o professor pode escolher qual significado atribuir aos encontros presenciais também em função da arquitetura e dos conhecimentos propostos pela disciplina. Seu papel será fundamental, sobretudo na fase de planejamento quando cria o cronograma, define quais propostas serão presenciais e quais serão mediadas pelas ferramentas do ambiente virtual.

Uma disciplina semipresencial terá como apoio para a comunicação didática um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O professor, ao utilizá-lo, estará apropriando-se

do conceito de ambiente virtual de aprendizagem como domínio de convivência, constituído pelas conversações entre os atores do processo, visíveis nos fluxos de linguagem registrados nos diferentes espaços do ambiente. Isto significa pensá-lo, não apenas como um lugar, mas como uma infraestrutura onde é possível “realizar” coisas. Segundo Rivoltella (2001), aqui está em jogo a reconceitualização da rede como um *sistema de ações* (para fazer coisas). A velha imagem da internet como mundo paralelo àquele real é substituída por outra imagem, aquela da internet como contexto de ações. Da idéia de dois mundos se passa à idéia de um único mundo e de vários contextos de ação.

O contexto de ação onde se dará a comunicação será o ambiente na perspectiva descrita acima, como sistema de ações. Berger e Luckmann (2007) escrevem que a expressividade humana é capaz de objetivações, isto é, manifesta-se em produtos da atividade humana que estão ao dispor tanto dos produtores quanto dos outros homens, como elementos que são de um mundo comum. Entre as objetivações está a linguagem, cujo sistema mantém primordialmente as objetivações comuns da vida. É possível dizer que a linguagem faz “mais real” uma subjetividade para o próprio sujeito e também para seu interlocutor.

Tal processo, segundo os autores, evidencia que um sujeito não pode existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros. No entanto, Sanna (2007) chama a atenção sobre o fato de que o processo comunicativo sobrevive somente entre indivíduos envolvidos em uma igualdade de interesses, igualdade esta que é a base da compreensão recíproca sobre que objetivos se devem atingir. Isto equivale dizer que a comunicação entre grupos sociais acontecerá

quando estes compartilharem um sistema de atribuição de importância substancialmente similar.

Se o professor planejar a disciplina semipresencial a partir de tal conceito de comunicação cujo contexto de ações será um ambiente virtual de aprendizagem, tanto ele quanto os demais sujeitos envolvidos terão ali as subjetividades registradas. E ali permanecendo, será possível retornar aos movimentos de construção e reconstrução, ou seja, o processo de avaliação formativa se constitui como fios tecidos à rede, ultrapassando a concepção de avaliação restrita somente a instrumentos presenciais e pontuais.

Ao analisarmos os sistemas de avaliação em processos de aprendizagem apoiados por sistemas *online*, nota-se como tais sistemas estão estreitamente conectados ao conceito de interatividade.

Interatividade, neste caso, significa propor ao sujeito aprendente a possibilidade de interagir com o sistema para obter *feedback* necessário à avaliação e auto-avaliação do nível das aprendizagens. As formas de interação, no interior de disciplinas semipresenciais, são múltiplas: além das atividades presenciais (exigidas pela legislação), é possível reconhecer todas aquelas que se situam, sobretudo articuladas, no âmbito da comunicação *online*. Os ambientes informatizados estão contribuindo para a transformação das estratégias pedagógicas, introduzindo, entre outros, um componente fundamental que é aquele da interação entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem. Quando olhamos para os diferentes sistemas, mesmo que de forma rápida, percebemos imediatamente como a comunicação e a colaboração entre as partes se constituem como um dos principais ingredientes para uma eficaz formação em rede. Ocorre que também a comunicação, ou seja, a interação

entre os sujeitos, constitui um importante elemento para a avaliação.

Desenvolver uma disciplina na modalidade semipresencial é um rico espaço para os professores confrontarem os elementos da ação didática e observarem que existem diferenças entre ambas as formas, porém são partes de um contínuo processo de mediação das aprendizagens. Nos tempos em que as mediações são desenvolvidas em rede, muitas das situações e atividades estão presentes em qualquer processo formativo, porém podem assumir significados diferentes.

Seminário didático pedagógico: ambientes de aprendizagem informatizados: ação e reflexão em desenvolvimento

Apresentamos a proposta de formação de professores do ensino superior para o uso das TICs, que tem sido denominada ”Seminário didático-pedagógico: ambientes de aprendizagem informatizados” e já aconteceu em três ofertas, sendo avaliada e reorganizada a cada uma delas a partir dos dados dos professores participantes e dos professores orientadores.

O grupo que atualmente coordena esse seminário é interdisciplinar, composto por docentes de diferentes áreas do conhecimento científico. O fio condutor entre os profissionais é a atuação docente cuja comunicação didática é realizada com apoio das TICs. A compreensão da interação como fundamental para a aprendizagem, do conhecimento como complexidade em rede, ou seja, um entendimento a partir dos novos paradigmas que estão se constituindo, e considerando os processos de aprendizagem mediados pela tecnologia é o orientador da concepção

epistemológica e pedagógica que sustenta a organização do seminário e unidade de ação dos professores orientadores.

O seminário é oferecido para todos os professores da Universidade de Caxias do Sul, sendo que, em cada edição, são disponibilizadas 40 vagas. O seminário acontece na modalidade semipresencial e totaliza 60 horas, ocorrendo no período de um semestre. Para as interações a distância conta com o uso de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) desenvolvido pela própria instituição. Essa formação tem como objetivo capacitar os docentes, num programa institucional. No interior dessa proposta, o planejamento da disciplina, das atividades de comunicação didática, do processo de avaliação formativa são os fios de uma mesma rede. Grande parte dos professores, ao término do seminário, opta por realizar uma experiência com disciplina na modalidade semipresencial, desenvolvendo o projeto, que é construído ao longo do seminário. Esse desenvolvimento é acompanhado por um professor orientador, que atua como moderador em comunidades formadas pelos professores que já fizeram o seminário e estão atuando em disciplinas semipresenciais. Esses professores se organizam para interagir, mediados pelo ambiente virtual, num processo de pensar juntos os saberes que estão se construindo.

A formação pedagógica a partir do ambiente virtual está organizada de forma a permitir ao professor vivenciar situações de aprendizagem que desestabilizem algumas de suas certezas e viabilizem construir novas possibilidades do fazer pedagógico. A organização da dinâmica do seminário e do ambiente leva em conta os aspectos que foram analisados nos subtítulos anteriores. Assim, na atual proposta consideramos quatro norteadores, no sentido de construção de

novos conhecimentos, para a organização das estratégias pedagógicas do seminário: (a) partir dos saberes, das concepções e ações dos professores; (b) uso de estratégias problematizadoras e interativas; (c) interação em comunidades de aprendizagem e (d) construção de práticas pedagógicas fazendo uso das TICs.

O seminário atualmente se organiza em três módulos: o primeiro, denominado “Uso das tecnologias de informação e comunicação em ambientes de aprendizagem”, focaliza a apropriação do AVA e a apresentação de experiências já realizadas com disciplinas semipresenciais. O segundo módulo, denominado “Possibilidades aplicativas das TICs em âmbito educacional”, focaliza o desenvolvimento de um projeto coletivo, por cada comunidade de aprendizagem, envolvendo estratégias para inserção de uma ferramenta de interação e experiência dos conceitos da didática universitária e comunicação didática no AVA. O terceiro módulo, “Desenvolvimento de projeto”, concentra-se no planejamento de um projeto para uma unidade de aprendizagem (disciplina, módulo e afins) para oferta na modalidade semipresencial.

Foram realizadas três edições do seminário. Na primeira, a dimensão epistemológica foi pensada a partir da ação de planejar uma disciplina semipresencial. Para fazer emergir reflexões de cunho epistemológico, os professores foram incentivados a pensar em sua prática, analisando as suas ações e decisões, para que tomassem consciência de seus pressupostos, relacionados ao processo de ensinar e de aprender, bem como da avaliação, nesse processo. Para isso, fizeram leituras orientadas de textos sobre o tema. Nessa fase, o diálogo com os orientadores e os colegas participantes foi importante, para que pudessem desencadear um processo de discussão, de refle-

xão e de repensar o próprio fazer docente. Esse repensar e refletir está relacionado ao ressignificar as ações, repensando o que é feito e tomando decisões no sentido de fazê-las de outra maneira, desde que entendendo que essa pode ser mais adequada. Consideramos esse processo fundamental para sustentar as possíveis mudanças ocorridas durante o seminário. O conjunto das semanas foi subdividido em módulos com características específicas, como uso didático das TICs e construção de textos orientadores para o fazer didático. As últimas semanas do seminário foram destinadas à elaboração de projeto para disciplina semipresencial cujo objetivo foi focalizado na Arquitetura Pedagógica da disciplina, ou seja, tessitura entre o cronograma, o uso das TICs e a comunicação didática.

Avaliando a concepção da primeira edição, percebemos a linearidade no processo do seminário, o que provocou mudanças na concepção da segunda e terceira oferta. Embora acenando com idéias teóricas mais complexas na primeira edição, optamos por desenvolver o seminário a partir das significações que os professores construíam sobre as problematizações que foram sendo apresentadas.

Para a segunda e terceira oferta do seminário, a oficina de apropriação tecnológica foi oferecida de maneira intensiva e buscando gerar desde os primeiros momentos problematizações a partir da reflexão pedagógica para o uso das TICs. Assim, buscou-se uma maior aproximação quanto à tessitura dos conhecimentos e a reflexão sobre as potencialidades tecnológicas no favorecimento de uma eficiente comunicação didática. Na segunda e terceira oferta, as comunidades já foram formadas no primeiro módulo e iniciaram a interação através de breves problematizações lançadas

às comunidades na exploração de diferentes ferramentas de interação. A configuração do segundo módulo foi reconstruída partindo de desafios propostos para as comunidades de aprendizagem e o desenvolvimento de projetos coletivos. Como dimensão epistemológica, a segunda edição procurou refletir sobre os conceitos de aprendizagem, mudanças no papel do professor, no papel de estudante e suas implicações no planejamento de disciplinas com caráter semipresencial. Como produção final manteve-se a organização de uma disciplina na modalidade semipresencial.

Os professores, nos encontros de encerramento dos seminários, apresentaram seus planos pedagógicos para uso do ambiente virtual e responderam alguns tópicos que tiveram como foco proporcionar uma auto-avaliação, uma reflexão sobre o seu processo no desenvolvimento do seminário (os saberes desenvolvidos, as dúvidas e receios e as pretensões futuras relacionadas ao uso do AVA em disciplinas na modalidade semipresencial) e avaliar a própria organização do seminário.

Analise textual como caminho para desvelar as reflexões dos docentes

O professor participante do seminário pode ser entendido como um sujeito do discurso, isto é, um sujeito sociocultural que, pela enunciação, constitui-se em sujeito da linguagem. Desse modo, o sujeito cognitivo é apreendido, indiretamente, por meio de sua manifestação através da linguagem, no caso do estudo que desenvolvemos, através

dos registros de sua auto-avaliação no encontro de encerramento do seminário¹.

Assim, buscamos entender e explicar, por meio de inferências e de percepções, como as reflexões realizadas pelos professores observáveis nas auto-avaliações, podem indicar ressignificações do seu fazer docente e apropriação da tecnologia como recurso para mediar o processo de aprendizagem. Optamos pelo uso da análise textual qualitativa para revelar o que está dito nos registros. Para isso, construímos o percurso metodológico, partindo dos estudos de Moraes e Galiazz (2007). Os autores propõem a análise qualitativa num ciclo constituído de três elementos: unitarização, categorização e comunicação, que se apresenta como um movimento que possibilita a emergência da compreensão do *corpus* objeto de estudo. Nesta proposição teórica, eles oferecem alternativas de análise que pretendem ultrapassar a fragmentação e o reducionismo, na busca de construção de compreensões das falas dos professores. Para isso, a primeira etapa do processo é a leitura dos registros do *corpus*, num processo de desconstrução, focando os detalhes e suas partes, tentando captar os sentidos das contribuições dos professores, observáveis nos registros, indo aos limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que esse limite nunca é atingido integralmente. Esse processo é uma fragmentação do texto, que resulta em unidades textuais que vão ser organizadas e classificadas, fazendo surgir as categorias, denominadas emergentes. Identificar as categorias emergentes é a segunda etapa do pro-

cesso. A etapa seguinte é a produção de um texto, contendo os resultados da análise textual. No processo de análise, o essencial é a possibilidade das categorias emergentes representarem as falas dos professores, no sentido de possibilitar uma compreensão aprofundada dessas falas, para que possamos entender como as reflexões acontecidas ao longo do seminário, expressas nos registros da auto-avaliação, desencadearam um processo de ressignificação do papel docente, frente ao uso das tecnologias.

O processo de compreensão do *corpus*, a partir dessas etapas, possibilitou a emergência das seguintes categorias: apropriação das TICs, problematização das práticas pedagógicas, interação e comunicação, incertezas/incompletudes. Cada uma delas acolheu unidades textuais cuja descrição apresentamos a seguir.

Apropriação das TICs

Enunciados referentes ao desenvolvimento da competência para disponibilizar, habilitar, publicar e realizar comunicação através das diferentes ferramentas disponíveis no AVA.

Problematização das práticas pedagógicas

Enunciados que revelam: a desestabilização das práticas pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas pelos professores; as tentativas de modificações das aulas presenciais; o repensar as aulas com foco na transmissão; a importância de refletir sobre o planejamento do processo (tarefas, intervenções, estratégias, distribuição do tempo).

Interação e comunicação

Enunciados que denotam a possibilidade de um novo fluxo de

¹ Os dados que estão sendo analisados nesse estudo constituem uma parte dos registros referentes ao processo do seminário de formação de professores, que se referem as auto-avaliações realizadas pelos professores participantes. Outros estudos estão analisando as interações no ambiente virtual, os relatos transcritos dos encontros presenciais e o acompanhamento das práticas desses docentes nas disciplinas semipresenciais, após a realização do seminário. A partir desses estudos, será realizado um cruzamento dos resultados encontrados nesses diferentes cenários.

comunicação, entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem, a circulação do saber, o aluno como agente da reflexão e não só o professor. Nessa categoria, foram identificadas falas que revelavam uma mudança do foco do processo de aprendizagem, saindo do discurso do professor para a interação e a comunicação aluno-aluno e aluno-professor. Alguns desses enunciados revelaram preocupação com os diferentes tempos do processo de ensino-aprendizagem, quando mediado por AVAs indicando a necessidade de conceber um protocolo de comunicação.

Incertezas e incompletudes

Nessa categoria, os enunciados revelam a perturbação das certezas e um movimento de busca de caminhos e novas possibilidades para os processos educativos e o uso da tecnologia nesse contexto. Alguns desses enunciados se referem à resistência dos alunos e à busca de alternativas para envolvê-los. Outros revelam a necessidade de mais estudos e diálogo com seus pares, para qualificar o uso das ferramentas em termos pedagógicos.

Professores ressignificando a sua atuação docente no contexto das tecnologias

A partir das descrições das categorias organizadas e das relações que podem ser estabelecidas entre elas, podemos dizer que os professores começaram a pensar alternativas pedagógicas considerando o uso das TICs e as possibilidades de interação no AVA. Essa ressignificação parece estar relacionada às vivências compartilhadas nas comunidades através do AVA e às estratégias promovidas no decorrer do seminário: interação em comunidades de aprendizagem, interação em fóruns, desenvolvimento de projetos. Embora muitos

ainda tenham manifestado dúvidas referentes à metodologia mais adequada para haver fluxos de interação nas diferentes ferramentas do AVA, todos declararam que estão dispostos a continuar estudando e discutindo em torno de estratégias e formas de uso do ambiente, para o desenvolvimento das disciplinas que ministram. Alguns informaram que as reflexões e práticas vivenciadas também se refletiram nas disciplinas presenciais que ministram e ainda enfatizaram um início de mudança de cultura, frente ao uso das TICs nos processos educativos.

Algumas dúvidas apresentadas pelos professores se destacaram pela sua freqüência. Uma delas se refere ao aluno, às formas de envolvê-lo nos processos de interação e como mobilizá-lo para uma outra atitude com relação à aprendizagem. Outra se refere ao tempo que o professor precisa destinar para acesso ao ambiente virtual, visando interagir, problematizar e dinamizar as ações. Ainda, com o foco na qualidade das interações apareceu a questão relacionada ao grande número de alunos em algumas disciplinas. É importante destacarmos que, na abordagem que vem sendo construída com os professores, para atuarem com disciplinas semipresenciais, o foco não está em aumentar o número de alunos e multiplicar transmissão de informações, mas em qualificar o processo de aprendizagem e as estratégias didáticas através de práticas voltadas às interações em comunidades de aprendizagem e focadas no aprender a aprender. Cabe destacar ainda que a maioria manifestou interesse e necessidade de continuar aprofundando o estudo do uso das tecnologias e estratégias de intervenção em ambientes virtuais. Podemos inferir a presença de incerteza e insegurança no desenvolvimento de estratégias comunicativas no AVA, o que evidencia a

necessidade de mais estudos e discussões, para pensar estratégias de comunicação didática em ambientes virtuais.

Diante desse quadro de análise, possibilitado pelo mapa das categorias identificadas, podemos dizer que o seminário se constituiu num deflagrador de um processo de ressignificação e da busca de construção de novas práticas docentes. Alguns recortes ilustrativos das “falas” dos professores podem validar essa inferência:

[...] preciso continuar pensando (está problematizado), uso das tecnologias é algo que não dá para ficar de fora (S1 d).

O caminho para pensar o uso da tecnologia, a partir do redimensionamento do processo pedagógico, permitiu perceber alternativas que eu ainda não tinha vislumbrado (S1 h).

Preciso aprender a falar através do AVA (S1 e).

Acho que as TICs podem auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos (S1 i).

Minha forma de ver as coisas depois do seminário mudou (S1 m).

Finalizando, provisoriamente

Os norteadores que emergem do que vem sendo feito na formação de professores e no processo de implantação de disciplinas semipresenciais estão relacionados a metodologias integradas de estudo e de comunicação que são experienciadas em suas três dimensões, seja na formação inicial ou continuada de professores. Uma dimensão é a formação técnico-científica caracterizada pela aprendizagem reflexiva sobre a prática, sobre as ações, sobre o fazer, porque deve se constituir, a

um mesmo tempo, continuidade do conhecimento do sujeito e também inovação de seus conhecimentos e de suas competências profissionais. A segunda dimensão é a formação para a organização social por uma aprendizagem criativa, a qual está na base dos processos de desenvolvimento pessoal e/ou profissional. Nos processos de aprendizagem continuada, temos ainda uma terceira dimensão de formação psico-sócio-pedagógica focada na autonomia dos sujeitos adultos para os quais a aprendizagem é autônoma e com livre escolha dos conteúdos, modos e tempos.

A reflexão sobre o processo de formação de professores que vem sendo desenvolvido nos tem dado indicadores de que a tessitura entre as vivências pessoais e a interação na comunidade de aprendizagem, da qual o sujeito, de alguma forma, é co-responsável e autor, contribui para a inovação da comunicação didática.

Parece que os professores estão percebendo o processo de ensino-aprendizagem de uma forma diferente daquela que percebiam no início do seminário: começam a conceber o aprender como processo que precisa ser desenvolvido pelo aluno e não conduzido pelo professor; entendem objetivo de ensino como habilidades a desenvolver e não apenas conteúdos a “cumprir”; percebem a avaliação não apenas como processo de categorizar alunos, mas essencialmente como fonte de informações para aperfeiçoar o plano pedagógico; concebem o professor como alguém que cria estratégias e intervenções, um orientador, um facilitador. Como um processo em rede e inacabado, o planejamento e desenvolvimento do seminário de capacitação e as significações dos professores vão acontecendo numa ressignificação e construção interdependentes.

Referências

- BEHRENS, M.A. 2004. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: M.T. MASETTO (org.), *Docência na Universidade*. 5^a ed., Campinas. SP, Papirus, vol. 1, p. 57-68.
- BEHRENS, M.A. 2008. Ambientes virtuais na formação pedagógica on-line dos professores universitários. In: I. BONIN; C. TRAVERSINI; E. EGGERT; E. PERES (org.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 381-397.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. 2007. *A construção social da realidade*. 27^a ed., Petrópolis, Vozes, 248 p.
- MATURANA, H. 1993. Uma nova concepção de aprendizagem. *Dois Pontos*, 2(15):28-35.
- MORAES, M.C. 1997. *O paradigma educacional emergente*. 6^a ed., Campinas, Papirus, 239 p.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. 2007. *Analise textual discursiva*. Ijuí, Editora Unijuí, 224 p.
- MORAN, J.M. 2008. A educação a distância e os modelos educacionais na formação de professores. In: I. BOININ; C. TRAVERSINI; E. EGGERT; E. PERES (orgs.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 245-260.
- NEVADO, R.A. 2008. Espaços virtuais de docência: metamorfoses no currículo e na prática pedagógica. In: I. BOININ; C. TRAVERSINI; E. EGGERT; E. PERES (orgs.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 245-260.
- NICOTERA, F. 2001. *Azione e routine nel pensiero di Alfred Schutz*. In: M. PROT-TI, *Quotidianamente: studi sull'intorno teorico di Alfred Schutz*. Lecce, Pensa Multimidia, p. 103-128.
- PIAGET, J. 1976. *A equilíbrio das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro, Zahar, 175 p.
- RIVOLETTA, P.C. 2001. Comunicare in Internet. *Tecnologie Didattiche*, 22(1):45-54. Disponível em: http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/PDF22/COMM_INTERNET.pdf, acesso em: 8/09/2008.
- SANNA, G.L. 2007. *Realizzazione etica del sé in Alfred Schutz: tra pragmatismo e fenomenologia*. Roma, Armando Editore, 273 p.
- SCHUTZ, A. 2003. *Estudos sobre teoria social*. Buenos Aires, Amorrortu, 284 p.

Submetido em: 06/09/2008

Aceito em: 17/10/2008

Carla Beatris Valentini
Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130
95070-560, Caxias do Sul, RS, Brasil.

Eliana Sacramento Soares
Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130
95070-560, Caxias do Sul, RS, Brasil.

Eliana Rela
Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130
95070-560, Caxias do Sul, RS, Brasil.