

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pedagogia universitária : caminhos para a formação de professores / Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida (Orgs.). - São Paulo : Cortez, 2011.

Vários autores.
ISBN 978-85-249-1802-5

1. Ensino universitário 2. Professores - Formação profissional I. Pimenta, Selma Garrido. II. Almeida, Maria Isabel de.

11-07162

CDD-378.125

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação profissional : Pedagogia universitária :
Educação superior 378.125

Selma Garrido Pimenta • Maria Isabel de Almeida
(Orgs.)

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA
caminhos para a formação de professores

EXO 1

Pedagogia e docência universitária

A construção da pedagogia universitária no âmbito da
Universidade de São Paulo

Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta

Processos normativos de atuação em instituições
teóricas e práticas

Las da Grupos Centros Anistazio

Formação pedagógica de professores universitários:
partir de uma experiência

Adriana Kato Carrá, Cláudia Maria de Almeida

Camargo Anistazio, Las de Almeida

Thaís de Castro, Neiva Pimenta

Neiva Pimenta

Almeida

CORTEZ
EDITORA

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev e Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, Carlos C.; SUANNO, Marilza V. R. *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro: Deescubra, 2007.

LOMPSCHER, Joachim. Learning activity and its formation: ascending from the abstract to the concret. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (Eds.). *Learning activity and development*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. A pesquisa em didática no Brasil — da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Didática e formação de professores — percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 19-76.

ORAMAS, Margarita S.; TORUNCHA, José Z. *Hacia una didáctica desarrolladora*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003.

PIMENTA, Selma G. Para uma ressignificação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Didática e formação de professores — percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

STOCKER, K. *Princípios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapeslusz, 1964.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

AS TECNOLOGIAS VIRTUAIS E A PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE

Vani Moreira Kenski¹

A formação *on-line*

O contato com propostas curriculares de ensino *on-line* e o uso indiscriminado de tecnologias digitais em aulas trouxeram-me mais perplexidade do que entusiasmo. Muitas dessas propostas podem ser vistas como retrocesso no processo de ensino-aprendizagem pretendido.

Predomina nas aulas virtuais a utilização de longas apresentações expositivas, descontextualizadas. É o ensino massivo, iniciado com palestras de professores titulados, mas não comprometidos com o processo educacional em desenvolvimento e muito menos ainda com os alunos-ouvintes, presentes em indistintos locais de “recepção”. Há uma evidente desarticulação entre o discurso e a prática pedagógica nesses cursos. O foco metodológico se reduz à “entrega” de conteúdo e ao uso de recursos tecnológicos (ainda que sofisticados) como videoconferências e ambientes virtuais (LMS), sem maiores cuidados sobre o aproveitamento pedagógico dos mesmos. Essas utilizações equivocadas do potencial dessas tecnologias para ação pedagógica contribuem

1. Professora aposentada da Faculdade de Educação — USP. E-mail: <vkenski@uol.com.br>.

para o aumento do preconceito em relação às mesmas. Existem especificidades na docência *on-line* que nos encaminham para outra realidade de ação educacional. Há urgência que professores se apropriem dessas práticas, utilizando as muitas potencialidades das mais novas tecnologias com metodologias adequadas aos objetivos pretendidos.

O desenvolvimento de cursos e disciplinas fortemente baseados em atividades *on-line* 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 ao curso com qualidade e serviços permanentes de apoio aos estudantes. Moore (2001) ressalta que para um curso *on-line* 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 assim orientados para a aprendizagem com autonomia e o envolvimento colaborativo.

Muilenburg e Berge (2001) consideram que, sem apoio, os estudantes costumam se sentir isolados, quando atuam nesses novos ambientes. Uma das principais causas é a falta de comunicação e interação com os demais participantes e a ausência do professor, que possa sanar as dúvidas e dar orientações iniciais sobre como agir, o que fazer.

Não basta, portanto, a utilização das tecnologias avançadas como repositórios de conteúdos. Não basta também a ação distante e indiferenciada do professor, em *broadcasting*, sem o estabelecimento de vínculos que estimulem e desafiem os estudantes a avançar nos estudos e superar desafios. É preciso garantir aos alunos que acessam as aulas *on-line* condições favoráveis para o seu envolvimento. Criar entre eles o sentimento de pertencimento ao grupo e a busca de colaboração entre todos os participantes (professores e alunos) do mesmo processo de ensino-aprendizagem.

Ao contrário do que muitos imaginavam, no atual momento da sociedade digital, não há o desaparecimento da escola, em todos os

níveis e objetivos. Muito menor ainda é a preocupação com a extinção da função do professor. Ao contrário, a escola como instituição social é o espaço privilegiado para a formação das pessoas e para a sistematização contextualizada dos saberes. Assim também o professor é o principal agente responsável pelo alcance e pela viabilização da missão da escola diante da sociedade. O que a escola e a ação dos professores necessitam é de revisão crítica e reorientação dos seus modos de ação.

A estrutura atual das escolas se orienta ainda por momentos sociais anteriores, em que o acesso à informação era raro, caro, difícil e demorado. A formação do cidadão e a garantia de sua ação no âmbito da sociedade, como profissional e como pessoa, eram definidas pela sua "bagagem intelectual", o acervo de informações e conhecimentos adquiridos e cumulativamente incorporados durante sua longa trajetória no processo de escolarização. Da escola e dos ensinamentos dos professores emanavam os saberes que orientavam a formação para a atuação plena do ser no mundo. E o que é possível ensinar em um momento em que as informações estão tão disponíveis, pulverizadas, múltiplas, fragmentadas, acessíveis por diferenciados meios (e mídias) e, sobretudo, oferecidas?

Não é mais a pessoa que sai em busca de informações. É a informação que se oferece sem ser buscada. Informação fácil e disponível sobre tudo. Informação que invade a nossa privacidade, ocupa nossos tempos e espaços do pensamento, transforma nossas intenções, manipula nossos desejos. Informação que nos surpreende ao acordar e nos acompanha em todos os momentos, todos os dias. Rádios, jornais, celulares, televisores e seus múltiplos canais, todos os meios vindos das e pelas redes digitais: e-mails, listas, grupos, comunidades reais e virtuais e tantos outros...

Informação ágil e mutante, sempre nova. Que congestionava os nossos sentidos e nos desloca dos nossos eixos de atenção e intenção. Nós, adultos, não fomos formados, preparados, *educados* para lidar com essa multiplicidade de dados e os recolhemos como *informações*. Educados para sermos críticos, ficamos abertos e vulneráveis às informações que nos chegam a todo instante. Fazendo o exercício de outra

temporalidade de consumo das informações, sentimos grande frustração de não termos tempo para nos dedicarmos com maior profundidade aos temas fugazes que nos acessam. Não acessamos, somos acessados. Não buscamos, somos buscados. Não nos informamos, somos informados e, mesmo que não queiramos saber, temos notícias.

Essa sensação de impotência diante da avalanche de dados que nos caça e nos consome precisa ser vista de forma inversa. Olhamos os dados com as mesmas posturas aprendidas em nossos antigos e duradouros processos de escolarização. Olhamos as informações com os mesmos sentimentos e valores dos tempos em que elas eram escassas. Com a mesma disposição de consumo do tempo em que havia maior permanência dos conhecimentos.

A pretensão é ainda a de reter em nós esses dados, articulá-los aos nossos saberes já *adquiridos*, *incorporar* a informação, transformá-la em acervo interior e pessoal, como as antigas teorias pedagógicas nos ensinaram.

O mundo mudou. A informação que buscamos é múltipla, mutante, fragmentada, com várias nuances, que nos coloca diante da impotência em retê-la, com o máximo possível de profundidade. O conhecimento tornou-se algo fugidio, em meio a tantos dados e tanta atualização, que só os pretensiosos podem garantir conhecer plenamente, seja o que for. A proposta pedagógica precisa ser não mais a de reter em si a informação. Novos encaminhamentos e novas posturas nos encaminham para a utilização de mecanismos de filtragem, seleção crítica, reflexão coletiva e dialogada sobre os focos de nossa atenção e busca de informação. Avançar mais ainda e não protagonizar apenas a condição de ávidos consumidores de informação, mas a de produtores e leitores críticos e seletivos do que merece mais cuidadosamente a nossa atenção e reflexão.

Articulando essa preocupação com os espaços de fluxo é preciso conhecer o nosso ritmo, a nossa velocidade, o nosso interesse e capacidade para lidar com as informações e inovações que nos chegam. Isto significa que precisamos direcionar nossos esforços para reflexões e discussões de conceitos estruturais ligados a valores, princípios,

ética, sustentabilidade, autoconhecimento, convivência saudável, cidadania ativa.

Discutir propostas em que convergem princípios educacionais que privilegiam não mais a aquisição de conteúdos descontextualizados e rígidos; não mais o próprio processo regrado e fragmentado de disposição de temas em disciplinas, arranjadas em estruturas fechadas que não dialogam entre si. Significa discutir currículos e propostas educacionais que têm no acesso e uso fluente dos múltiplos meios de comunicação a possibilidade de transpor os limites físicos e temporais das salas de aula e alcançar as pessoas que querem, têm interesse e estão conectadas no mesmo desejo de aprender, independentemente do tempo e do espaço em que se encontram.

Em artigo recente, retomo esse mesmo tema quando digo que “as instituições educacionais — como instituições sociais — não se acabam ou perdem seu sentido, elas se atualizam. No momento atual nós vemos a crise do atual modelo educacional e a exigência — pela necessidade e pelo desejo de aprender de forma contínua e permanente — de oferecimento de projetos educacionais diferenciados para uma sociedade em constante mudança. Como instituições não apenas de reprodução do conhecimento, mas, principalmente, de pesquisas e processos que colaborem para o avanço e criação de novos conhecimentos, as escolas — sobretudo as universidades e centros de pesquisas — podem contribuir significativamente para as transformações sociais e tecnológicas em curso” (KENSKI, 2008).

A contradição se apresenta no próprio âmago dessas instituições educativas. Há uma sensível defasagem entre as iniciativas de pesquisa e as práticas de ensino e socialização dos conhecimentos para que todos possam conviver com as transformações postas pelos avanços e inovações tecnológicas na sociedade contemporânea. As universidades cada vez mais se destacam pelo avanço no conhecimento e pela produção de inovações tecnológicas diferenciadas, em todas as áreas do conhecimento. No entanto, os mesmos espaços que privilegiam as inovações nas pesquisas são tímidos e reagentes em relação ao desenvolvimento e aplicação de práticas inovadoras no ensino. “As institui-

ções educativas sentem dificuldade para incorporar em suas práticas docentes as inovações e avanços nos conhecimentos que ela mesma produz, divulga e oferece à sociedade, contribuindo significativamente para a sua transformação” (KENSKI, 2008).

O que se precisa aprender em um momento em que a informação é farta e o tempo das pessoas é escasso? O que se precisa aprender em um mundo do trabalho em que a atualização é valorizada e a formação precisa garantir não apenas as bases do conhecimento, mas também suas mais novas facetas, inovações, ao devir anunciado e imediatamente ultrapassado?

A reflexão nos encaminha ao pensamento de Lyotard (1991) da busca de parceiros que possam nos ajudar a refletir coletivamente e avançar em conhecimentos legitimados e validados pontualmente pelos pares. A ação é difícil e nos exige novas atitudes, como professores. É preciso antes de tudo que possamos assumir que não temos condições de saber tudo, mas que sabemos alguma coisa. Com o que sabemos, podemos contribuir para que todos possam saber mais e melhor. Que devemos estar abertos para colaborar e para receber colaboração. Como diz Lévy (1999), a organização do processo coletivo de troca e de convergência de reflexões sobre os mesmos temas nos encaminha a processos de inteligência coletiva, em que todos ganham.

Professores em rede construindo colaborativamente seus programas, apresentando suas propostas de ação docente, oferecendo e recebendo informações, atualizações e auxílios vários. Professores e alunos em rede, conscientes da necessidade de refletir, discutir, selecionar e filtrar informações recebidas de fontes diferenciadas — livros, revistas, vídeos, internet, depoimentos e experiências vividas — sobre os mais diferentes temas. Professores que contribuem para a formação de redes de aprendizagem com outros pesquisadores e alunos dos mais diferenciados pontos do país, ou do mundo.

Relações e mediações entre professores e alunos, mediadas pelas tecnologias, para que possam discernir, em meio à profusão de ofertas de informações, o que é realmente importante para o aprendizado, as bases da ciência que permanecem e as inovações, que podem revolu-

cionar todo o conhecimento, em outras bases. Que reflitam e discutam sobre o que é realmente importante para o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Que identifiquem quais posturas teóricas e práticas irão auxiliar no desempenho de ações e na realização de atividades em determinadas áreas de atuação. Que saibam explorar as especificidades dos mais novos meios em que as informações são disponibilizadas — texto, imagens, vídeos, sons etc. — para oferecer melhores condições de ensino e de aprendizagem para estes novos tempos.

O maior desafio nessas relações é garantir as aprendizagens de todos como pessoas melhores. Que possam convergir suas atenções e interesses em aprender a lidar com as informações com segurança e crítica e com as demais pessoas com respeito, civilidade, atenção, cortesia e colaboração.

A formação e o avanço das tecnologias digitais

Para iniciar é preciso recuperar McLuhan, que dizia que as tecnologias se tornam pouco visíveis, na medida em que se tornam mais familiares. À medida que incorporamos o uso de *novas tecnologias* na vida cotidiana, já não nos preocupamos tanto com o seu uso. Elas se tornam “invisíveis”, já não nos causam estranhamentos. Foi assim com automóveis, televisores, celulares, vídeos... e tantos outros equipamentos e processos considerados “inovadores”, a seu turno, os quais dominamos o seu funcionamento e lhes damos o valor relativo de uso, de acordo com as nossas necessidades e possibilidades.

Há mais de duas décadas, o mundo vem observando um grande avanço em um novo campo do conhecimento — o das tecnologias digitais de informação e comunicação, as TICs. O uso ampliado dessas tecnologias repercute com grande impacto em nossas maneiras de ser, de pensar e de agir. Nos últimos anos cresceu exponencialmente o consumo e o acesso dos brasileiros a essas novas mídias. De forma intuitiva e experimental, usuários com os mais diferenciados níveis de

conhecimento aprendem a conviver com a evolução rápida dos computadores, seus periféricos — DVDs, vídeos e câmeras digitais, *scanners* etc. Já são cerca de 60 milhões os usuários ativos da Internet no Brasil² que acessam e se utilizam de uma infinidade de programas e *softwares*. Interligadas em redes, essas pessoas têm acesso imediato a bancos de dados nacionais e internacionais e à comunicação sem fronteiras com internautas de todo o mundo.

A velocidade, o movimento acelerado, o sentido de mudança permanente, característicos deste nosso momento social nos encaminha para a reflexão sobre o atual estágio do profissional estável — no nosso caso, o professor — e os desafios que envolvem a sua ação.

No momento atual, a sociedade global se transforma de forma veloz. O que há alguns anos parecia ser ficção científica tornou-se realidade, como as possibilidades de comunicação com todo o mundo em qualquer tempo e lugar, por meio de celulares e Internet, por exemplo.

Essas mudanças recaem na formação dos profissionais, sobretudo de nível superior, exigindo-lhes aperfeiçoamento constante e novas habilidades e capacidades específicas. As competências exigidas afetam não só as novas profissões, mas também a maneira de como se trabalham com as antigas, afirma o diretor do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (Ieat), Carlos Antônio Leite Brandão. (CRUZ, 2009)

Algumas das exigências mais frequentes estão ligadas ao trabalho em equipe e à capacidade de transitar em diferentes campos disciplinares.

Essas novas exigências profissionais recaem na organização de novos currículos de formação em todas as áreas de conhecimento e na

2. Dados de 2008 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informam que 82,1% das casas brasileiras possuem serviços de telefonia. O total de residências com computadores, segundo a mesma pesquisa, era de 31,2% em 2008.

Segundo o Ibope, existiam cerca de 64,8 milhões de brasileiros com acesso à Internet em agosto de 2009. Esses acessos ocorrem em residências, trabalho, escolas, bibliotecas e outros espaços públicos de acesso, sobretudo *lan houses*.

redefinição de estratégias pedagógicas em novas bases. Requerem, portanto, ações docentes diferenciadas e que possam ir além do discurso de conteúdos estanques e descontextualizados.

Uma nova exigência se impõe, nessa mesma direção. É preciso novos caminhos para a formação de professores que possam estar preparados para lidar com as novas gerações que chegam às universidades. É preciso que os professores estejam em sintonia com a nova realidade social e tecnológica vigente e que possam desenvolver atividades adequadas ao momento presente e ao futuro de seus alunos.

No final do século passado, Tapscott chamou os jovens que nasceram no início dos anos 90 de “geração digital”. Passados quase vinte anos, temos agora esses jovens chegando às universidades. Como estruturar os cursos para satisfazer suas expectativas de formação? O que temos para lhes oferecer que reúna as suas competências e habilidades no uso das mídias digitais e os saberes e conhecimentos dos docentes? Qual deve ser o agir docente que potencialize essa união de competências para que professores e alunos possam se beneficiar dessa diversidade?

A organização dos saberes e a formação docente na atualidade

Diz Umberto Eco:

Não é um ideal democrático e de igualdade abstrato, é a lógica do trabalho em uma sociedade informatizada, que pede educação igual para todos, para ser modelada em um alto nível, não por baixo. De outra forma, a inovação resultará sempre e somente em desemprego. (2003, p. A16)

A proposta encaminhada por Eco se aproxima bastante das ideias apresentadas por Edgar Morin em *Cabeça bem-feita*. Para esse autor, a hiperespecialização precoce prejudica a percepção global, pois fragmenta o conhecimento em parcelas e não consegue garantir a excelência na formação nem profissional nem acadêmica. Uma educação

ampla, que não dilua nem fragmente o conhecimento em parcelas, torna-se mais abrangente e mais capaz de interpretar criticamente uma crise ou um problema da nossa contemporaneidade.

Nessa perspectiva, a proposta de Morin para a reformulação da educação escolar vai ao encontro de um conhecimento formado a partir da transdisciplinaridade, ou seja, a articulação pedagógica de diversas áreas e subáreas do conhecimento. Comentando as ideias de Morin, Waldenir Caldas diz que “o conhecimento organizado dessa forma relacionaria as informações que constituem parcelas dispersas do saber a toda uma estrutura sincrônica, orgânica de um saber plural”. Seria esse o meio mais eficiente de fazer com que o homem esteja sempre atualizado e atento à gigantesca proliferação de conhecimentos e aos grandes desafios de nossa época. “A cabeça bem-feita (alusão à frase de Montaigne: ‘Mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia’) é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril”, escreve o autor (CALDAS, 2000).

Essa organização interdisciplinar dos conhecimentos requer, no entanto, a própria reforma do pensamento, diz Caldas. E continua: “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, ‘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 reducionistas de explicação pela via mais elementar.”

Esses autores nos encaminham para pensarmos em propostas educacionais para a formação de professores que não sejam apenas a mera distribuição burocrática de conteúdos e competências em um datado currículo profissionalizante. O que se propõe é uma formação de alta qualidade, com o objetivo de levar aos educadores uma visão-concepção mais sistêmica do conhecimento e na autonomia de suas

ações. Propostas educacionais que objetivem a formação de intelectuais polivalentes, capazes de lidar com a pluralidade de conhecimentos, conhecedores de seus limites e com autonomia para realizar a programação de reciclagens e atualizações de suas próprias capacidades.

Reunindo-se a essas proposições as apresentadas pelo relatório da Unesco, coordenado por Jacques Delors, em que são apresentados os quatro pilares para a educação contemporânea, vemos que as mudanças atingem o ponto central da educação e a retiram do foco de *ensinar conteúdos disciplinares* para uma visão mais abrangente e adequada às necessidades atuais de todos os cidadãos, professores inclusive.

Como diz Delors,

[...] uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

[...] cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.

[...] isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem

econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (DELORS, 1998, p. 89-90)

Esta pessoa — que aprende a ser, a conviver, a fazer e a conhecer — deve ser também a base de estruturação de caminhos para a formação deste novo professor, que atua em rede, com todos, em qualquer modalidade de ensino, em qualquer lugar. Um professor que consegue enfrentar as diferentes realidades educacionais e adequar suas estratégias de acordo com as necessidades de seus alunos e os suportes tecnológicos que tenha a sua disposição. Um professor para novas educações, que saiba trabalhar em equipes e conviver com pessoas com diferentes tipos de formação e objetivos (alunos, técnicos, outros professores), unidos com a preocupação de oferecer o melhor de si para que todos possam aprender. Um novo professor-cidadão preocupado com sua função e com a sua atualização. Um profissional que conheça a si mesmo e saiba contextualizar as suas melhores competências e seus limites para poder superar-se a cada momento. O professor flexível, competente, humano e compreensivo que o ensino em tempos de mudanças está a esperar.

Uma prática mediada, na disciplina EAV 1

Mais do que eu, no entanto, a voz de alguns dos alunos que cursaram a disciplina “Ensinando em ambientes virtuais”, que ofereci no primeiro semestre de 2008, no programa de pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da USP, pode dizer melhor sobre o que é possível realizar como prática docente mediada. O curso, oferecido a pós-graduandos da USP de diferenciadas áreas do conhecimento, teve como desafio principal a formação deles para a docência no ensino superior em novas bases. Semipresencial, o curso foi planejado em equipe formada pela professora e alunos-tutores. Durante o seu desenvolvimento foram realizadas atividades em três ambientes virtuais distintos (Moodle, TelEduc e o ambiente customizado do laboratório CoLearn, da Open University, em Londres) e contou com a par-

ticipação de professores convidados — brasileiros e estrangeiros — em diferenciados momentos.

O uso intensivo das mídias digitais e a proposta de formação de comunidade virtual colaborativa de aprendizagem durante o curso contagiaram os alunos. Durante toda a sua duração não houve desistências. Todas as atividades e desafios individuais e grupais encaminhados foram realizados no tempo previsto, por todos os participantes.

Em um texto, construído coletivamente no *Wiki*³ por um grupo de alunos da turma (como desafio semanal grupal e que, mais tarde, foi aperfeiçoado e apresentado no Congresso Internacional de Educação a Distância), eles dizem:

O processo de aprendizagem neste curso vem se desenvolvendo por meio de interações entre os alunos, a professora, o tutor e alguns convidados que, de forma colaborativa, discutiram os temas propostos para esta disciplina e, num processo cooperativo, desvendaram os desafios lançados. Durante o período do curso, pudemos realizar inúmeras discussões nos fóruns desses ambientes, baseadas na bibliografia indicada para cada tema, que foi sendo enriquecida pelas novas sugestões que emergiam durante o processo de aprendizagem, em função de pesquisas realizadas no conteúdo disponível tanto no ciberespaço como em publicações não digitais.

[...] a colaboração é peça-chave na construção do conhecimento individual e, conseqüentemente, do conhecimento coletivo quando se trata de Educação *on-line*. O ato de colaborar pode favorecer a aprendizagem, pois agrega novas oportunidades e possibilidades não enxergadas de forma individual em determinado momento.

[...] Vivemos um processo de aprendizagem que envolve, também, muita cooperação para o desenvolvimento dos desafios propostos para os grupos constituídos pelos alunos. Desde a primeira semana do curso, problemas foram lançados, estimulando os alunos a agirem de forma organizada e articulada na busca de soluções. Esse processo desencadeou

3. O *Wiki* é um *software* colaborativo que permite ao usuário editar coletivamente documentos hipertextuais e publicá-los na Internet.

o surgimento de lideranças, a percepção de diferenças individuais, conflitos, a descoberta da possibilidade de buscar e atingir bons resultados no desenvolvimento de projetos coletivos a distância e a aplicação dos conceitos discutidos durante o processo colaborativo desenvolvido nos fóruns de discussão sobre os temas do curso.

[...] A prática da cooperação e da colaboração entre os membros participantes deste curso, viabilizadas pelos fóruns de discussão criados nos ambientes virtuais, parece sinalizar que foi constituída uma comunidade virtual de aprendizagem [...], pois observamos as seguintes características marcantes:

- houve o estabelecimento de relações sociais entre os participantes do curso, favorecidas pelas possibilidades de interação, com a criação de vínculos devido aos interesses comuns;
- havia o propósito de aprender conceitos de interesse comum;
- foi desenvolvido o sentimento de pertencer à comunidade, percebido pela permanência dos participantes;
- houve o desenvolvimento de diversos projetos colaborativos, cuja tônica foi a cooperação entre os participantes;
- foi percebido o sentimento de corresponsabilidade pelo aprendizado e pelos resultados dos projetos desenvolvidos.

Os participantes desta comunidade puderam aprender de forma colaborativa, além do conteúdo temático, novas formas de viver e de se relacionar, na busca constante pela construção do conhecimento individual e coletivo.

[...] Outro ponto de destaque é o auxílio dos membros dessa comunidade, independentemente de qual grupo pertenciam, às dúvidas e incertezas dos colegas frente a dificuldades de manuseio dos novos instrumentos. Os resultados deste curso demonstram o enorme potencial que as novas tecnologias agregam à formação de equipes, na medida em que viabiliza a aproximação de pessoas que desenvolvem diferentes atividades no seu cotidiano, com diferentes disponibilidades temporais e espaciais para dedicação ao estudo sistematizado e para a realização de cursos para sua formação. (Gozzi et al., 2008)

O curso garantiu aos seus participantes a confiança para atuar didaticamente de forma mediada. Os desdobramentos positivos das

aprendizagens possibilitadas pelas atividades e desafios oferecidos nos mostraram caminhos viáveis para a formação de professores universitários que saibam articular seus conhecimentos, saberes e práticas com o uso de mídias digitais, em atividades educacionais. Durante todo o desencadeamento do curso buscamos seguir a “lógica do trabalho em uma sociedade informatizada... para ser modelada em um alto nível”, a que se refere Eco. Aprendemos muito, aprendemos todos. E seguimos adiante, querendo aprender mais e, principalmente, a não ter medo de mudar..

Referências bibliográficas

- CALDAS, Waldenyr. Morin defende formação do intelectual polivalente. Disponível em: <<http://www.estado.estadao.com.br/editorias/2000/07/09/cad152.html>>. Acesso em: 5 ago. 2003.
- CRUZ, Márcia Maria. Em “Novas profissões têm cara futurista”. Disponível em: <http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_4/2009/01/18/em_noticia_interna_id_sessao=4&id_noticia=95773/em_noticia_interna.shtml>. Acesso em: set. 2009
- DELORS, J. (Coord.). *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/MEC/Unesco, 1998.
- ECO, U. Alguns mortos a menos. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 10 ago. 2003, p. A16.
- GOZZI, M. P.; CARVALHO, J. S.; FARIAS, C. R.; GOMES, A. B.; GARCIA, P. S.; MORENO, E. R. Comunidades de aprendizagem — uma vivência no ensino de pós-graduação. CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 14. Santos, 2008.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes; São Paulo: Cortez, v. 29, n. 104, p. 647-666, 2008.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

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

MORIN, Edgar. *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, 2001. Disponível em: <<http://emoderators.com/barriers/barriersk12.html>>. Acesso em: maio 2006.

SIQUEIRA, Ethevaldo. Brasileiros estão cada vez mais ligados. Disponível em: <<http://ethevaldo.com.br/Generic.aspx?pid=1422>>. Acesso em: 3 out. 2009.

_____. Mais telefone e internet em casa. Disponível em: <<http://ethevaldo.com.br/Generic.aspx?pid=1422>>. Acesso em: 3 out. 2009.

ÉTICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA a caminho de uma universidade pedagógica?*

Terezinha Azerêdo Rios¹

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Paulo Freire

Em certa ocasião, ao chegar a uma cidade para participar de um encontro de educadores, dirigi-me ao hotel no qual havia sido feita minha reserva. Junto comigo, na recepção do hotel, outros colegas procuravam fazer o seu *check-in*. O rapaz da recepção deu-nos fichas

* Este texto resulta da ampliação de um roteiro organizado para participação na mesa-redonda "A docência universitária como profissão: saberes, ética e formação", no Colóquio Internacional *Ensino Superior: complexidade e desafios na contemporaneidade*, realizado em outubro de 2008 em Feira de Santana (BA). O texto original faz parte do livro *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*, organizado por Maria Isabel da Cunha, Sandra Regina Soares e Marinalva Lopes Ribeiro, publicado pela UEFS Editora em 2009. Aqui, procurei articular as ideias ali apresentadas a algumas outras já exploradas anteriormente, no sentido de ir de maneira mais específica ao encontro dos objetivos dos Seminários de Pedagogia Universitária.

1. Doutora em Educação. Membro do GEPEFE — Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores, da Faculdade de Educação/USP, e do Conselho Editorial de Educação da Cortez Editora. Também integra a SOFELP — Sociedade de Filosofia da Educação dos Países de Língua Portuguesa. E-mail: <te.rios@terra.com.br>.