

EXTENSÃO A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

DISTANCE LEARNING THROUGH EXTENSION: AN EXPERIENCE IN PEDAGOGICAL TRAINING FOR TEACHING IN HIGHER EDUCATION

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira¹

FARIA, Juliana Guimarães²

CAMPOS, Andrea Marques Sousa³

ALMEIDA, Emanoela Celestino⁴

RESUMO

Esta ação extensionista teve como finalidade analisar e avaliar o desenvolvimento de um curso de formação continuada de professores universitários, professores da comunidade e alunos graduandos, o qual aconteceu na Universidade Estadual de Goiás na modalidade a distância, e as suas repercussões no discurso desses participantes sobre autonomia e avaliação. A formação foi realizada em 16 horas presenciais e 64 horas a distância, sendo que as horas presenciais foram divididas entre o início (apresentação do programa da formação, palestra, apresentação do grupo e formação para utilização do ambiente virtual Moodle) e o final do curso (apresentação dos pôsteres de trabalho final de curso, avaliação do curso e grupos focais). Para a coleta de dados e avaliação da ação foi realizada concomitantemente uma pesquisa com abordagem qualitativa de coleta de dados, do tipo estudo de caso. Os dados foram coletados através de questionários, análise documental, grupo focal nos encontros presenciais e investigação bibliográfica, com o objetivo traçar o perfil dos participantes, verificar a concepção de autonomia e avaliação presente no discurso dos professores participantes, antes e após a formação para verificar a repercussão do mesmo. O referencial teórico teve como base Preti (2000), Freire (1996), Kant (1996) e Romão (1998). Em relação à concepção de autonomia presente no discurso dos professores-alunos verificou-se que possuem certo entendimento sobre autonomia no processo ensino-aprendizagem, porém, seus conceitos são elaborados de maneira superficial, não atribuem tamanha e verdadeira importância a autonomia enquanto professores da educação superior, que precisam formar profissionais autônomos. Com relação ao tema avaliação, analisando os questionários inicial e final, concluiu-se que houve uma mudança qualitativa nos discursos desses professores-alunos, evidenciando na fala e nos escritos dos participantes uma ampliação na visão de avaliação em meio a teorias emancipadoras.

PALAVRAS CHAVE – Extensão universitária. Formação de professores. Educação a distância. Autonomia. Avaliação.

¹ UEG, UFG e FAPEG. Mestre em Educação e Doutoranda em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, professora do Curso de Pedagogia, professoradanielalima@gmail.com

² UFG. Doutora em Educação, professora do curso Letras/Libras, julianagf@yahoo.com.br

³ UEG. Graduada em Pedagogia, tek atop@hotmail.com

⁴ UEG. Graduada em Pedagogia, emanoelacelestino@yahoo.com.br

ABSTRACT

This extension action aimed to analyze and evaluate the development of a continuing education course, for university and community teachers and for undergraduate students, as well as its impact on the participant discourse about autonomy and evaluation. It took place at the Goiás State University through distance learning. It was carried out 16 hours in classroom and 64 hours through distance learning. The hours in classroom were divided at the beginning of the course (for presenting the training program, conference, group presentation and training for using the virtual environment Moodle) and at the end of it (for presenting poster, evaluation and focus groups). For data collection and evaluation it was conducted, concurrently, a qualitative research using the case study approach. Data were obtained through questionnaires, analysis of documents, focus group in the face-to-face meetings and bibliographical research. It aimed to define the profile of the participants, verifying the conception of autonomy and evaluation of the discourse of the ones that took part on the course, after and before of it, in order to check its repercussion. The theoretical background was based on Preti (2000), Freire (1996), Kant (1996) and Romao (1998). Regarding their conception about autonomy, it was possible to realize that they have some understanding about it in the teaching and learning process, but it is superficial and they do not give great importance to autonomy as teacher in higher education that are in charge of training autonomous professionals. With regard to evaluation, after analyzing the questionnaires, it was concluded that there was a qualitative change in the discourse of the ones that took part on the course. It was evident by their speech and writing that they expanded their vision about evaluation in relation to emancipatory theories.

KEY WORDS: Extension university; Teacher education; Distance learning; Autonomy; Evaluation.

Introdução

Na era da informação e do conhecimento, mais do que nunca, a necessidade de se ampliar o trabalho educacional, atingindo cada vez mais pessoas, é uma necessidade. A Educação a Distância (EaD) é hoje uma realidade mundial que pode ser estendida a todos, jovens e adultos, independentemente do nível de escolaridade no qual se encontra e que se deseja alcançar.

Estamos vivendo um período marcado por mudanças radicais, por rupturas de paradigmas e valores. Mas não se trata de fins, mas de possibilidades de abertura de espaços para a construção imediata de um novo tipo de homem e de uma sociedade para o terceiro milênio. Por suas características intrínsecas, a EaD, enquanto modalidade de ensino, se destaca na formação deste novo tipo de homem.

Um dos traços fortes, distintivos e centrais dessa modalidade é a possibilidade de desenvolvimento da capacidade de se organizar para melhor viabilizar ao aprendiz a construção de sua autoformação, de sua autonomia no processo de aprendizagem, da percepção da avaliação nesse processo.

Autonomia, autoformação, autoaprendizagem, aprendizagem aberta, aprender a aprender, autorregulação e autopoiesis são terminologias diferentes que remetem a concepções e práticas diferenciadas, mas que têm em comum recolocar o aprendiz como sujeito, autor e condutor de seu processo de formação, apropriação, reelaboração e construção do conhecimento (PRETI, 2000).

Para Belloni (1999), o conceito de EaD baseia-se na ideia de autoaprendizagem – ausente nas definições “economistas” – em que a intersubjetividade pessoal entre professor e aluno e entre os estudantes promove a motivação. Na EaD o sucesso do aluno depende em grande parte da sua motivação e de suas condições de estudo. Por autoaprendizagem entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendiz, cujas experiências são aproveitadas como recurso e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem.

Um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será, então, fundamental como princípio orientador de ações de EaD. Isto significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, e suas demandas e expectativas, como integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e matérias de ensino, de modo a criar, através deles, as condições de autoaprendizagem (BELLONI, 1999).

Se antes existiam muitas resistências e preconceitos quanto a esta modalidade, parece que a conjuntura econômica e política, com as exigências do novo milênio, acabaram por encontrar na EaD uma alternativa economicamente viável em termos sociais e pedagógicos, contando com o apoio das novas tecnologias da informação e da comunicação.

A EaD adquire força e novos significados frente à nova ordem mundial, a globalização, a mundialização do comércio, que tem como foco principal a economia, ou seja, o mercado, a mão-de-obra qualificada, adaptada ao novo sistema (PRETI, 2000). “As mudanças tecnológicas fazem com que grande parte das qualificações fiquem defasadas a um ritmo cada vez mais rápido, diante dos aparatos de informação que operam em tempo real” (PRETI, 2000, p. 21).

Não podemos ignorar o fato de que a EaD tem se tornado cada vez mais interessante neste cenário neoliberal, atual por derrubar algumas barreiras do ensino presencial. A Educação a Distância libera as pessoas da necessidade de frequentar uma sala de aula, supera a tirania do tempo e do espaço, personaliza e adapta o ensino ao aluno à maneira e hora que lhe for mais conveniente, proporciona diálogo interativo instantâneo, dispensando a presença do professor; oferece várias ferramentas em ambientes de aprendizagem reunidos em um único meio veiculado por determinada tecnologia.

As rápidas transformações econômicas requerem uma formação técnico-científica básica e o acesso a um saber universalizante. Requer-se não mais um trabalhador robotizado, que consiga executar uma sequência de operações mecânicas, privilegiando atividades sensório-concretas, mas sim um trabalhador que possa executar atividades de abstração, com capacidade analítica, que dê conta de linguagens diversificadas. Mais do que aprender a fazer, ele deve ser formado para aprender a aprender. E isso, de maneira grupal, coletiva, com uma visão ampla do processo produtivo, não-fragmentada. (PRETI, 2000, p. 25).

Hoje, as tecnologias da informação e comunicação estão chegando a grande parte da população. O aluno, fora da sala de aula, tem acesso à tecnologia e pode interagir com o mundo. A educação dos bancos escolares, com horário marcado para acontecer, começa a ser questionada. Hoje, não se pode conceber educação que não leve o ser humano à autonomia, à liberdade de expressão, à comunicação e ao relacionamento com os outros. “A EaD passa a utilizar tecnologias mais interativas, pois reconhece o papel ativo do sujeito no processo de auto-aprendizagem. Se antes se importavam muito mais os resultados, agora são os processos” (PRETI, 2000, p. 35).

Para Preti (2000), os avanços tecnológicos ocorridos nos últimos anos possibilitaram a EaD dar passos mais profundos apropriando-se dos recursos da Internet. A rede mundial de computadores foi se tornando, aos poucos, o principal recurso dos atuais cursos oferecidos nesta modalidade.

O caminho percorrido pela EAD tem sido palco de grandes transformações: da correspondência para o rádio, do rádio para a TV, da TV para as mídias como CD-ROM, vídeo, telefone, fax. Mas, talvez a maior destas transformações tenha ocorrido pelo uso da Internet. (PRETI, 2000, p. 46).

Atualmente, a educação a distância está baseada em ambientes disponibilizados via internet nos quais professores, tutores e alunos se encontram e encontram seus materiais e fontes de estudo. É de natureza e pré-requisito da EaD uma atitude ativa do aluno que se torna o gestor de sua própria formação. As possibilidades abertas pela internet, no que diz respeito à interatividade e à interação, são as diferenças da EaD, que podem ser usadas com o objetivo de motivar os alunos à participação nas atividades para o desenvolvimento do conhecimento (PRETI, 2000).

Por essa intensificação do uso de tecnologias, seria conveniente deixar claro que as instituições educativas não podem permanecer à margem do desenvolvimento tecnológico, já que este pode contribuir para o desenvolvimento institucional e para a melhoria dos processos educativos. A inovação educativa requer um olhar sobre os tipos de uso das novas tecnologias da

comunicação nas instituições de ensino.

Para Jonassen (apud PRETI, 2000), o mais importante não é pensar as novas tecnologias como tecnologias de aprendizagem. Para ele, as tecnologias comportam funções de aprendizagem desde que utilizadas para isso.

A EaD – no sentido de demonstrar sua preocupação com uma educação de qualidade voltada para a formação do cidadão, a qual não seja tratada simplesmente como um bem econômico e o aluno como um cliente a quem se deve vender uma mercadoria, um conhecimento, uma habilidade – deve ser entendida enquanto uma qualificação social e não simplesmente técnica. Não estamos falando de um substitutivo do sistema educacional que está aí, por mais deficiente que esteja operando, pois é uma das conquistas históricas do trabalhador e um compromisso e obrigação do Estado com as classes trabalhadoras, mas de um caminho real de socialização de conhecimentos, de democratização dos bens culturais e técnicos pela sociedade e da formação do cidadão. A EaD é um dos poderosos instrumentos de cidadania e integração social, pois permite ao trabalhador continuar sua educação e formação. Além de possibilitar milhões de excluídos realizarem seus sonhos e utopias (PRETI, 2000).

Segundo Preti (2000, p. 145), “esta modalidade supera a dimensão reprodutivista do processo ensino-aprendizagem rumo à construção de sujeitos sociais coletivos e autônomos, mais presentes nos destinos da sociedade”.

Como reconhecimento da importância social da EaD podemos recorrer à Lei 9.394, de dezembro de 1996, que torna a modalidade totalmente integrada ao sistema de ensino, e à criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil), promovida pelo MEC (Ministério da Educação) em 2005, que articula, por meio da educação a distância, instituições públicas já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade a estados e municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou que possuem cursos ofertados de maneira insuficiente para atender a todos os cidadãos, tendo como prioridade a formação de professores para a Educação Básica.

Porém, para que um curso a distância atinja todos os seus objetivos em termos de formação e aprendizagem, é preciso que o estudante tenha comportamentos e habilidades diferentes dos que ocorrem em situações convencionais de aprendizagem, comportamentos e habilidades relacionados à busca de informação, à pesquisa, ao estudo autônomo, pouco desenvolvidos na população em geral.

Tendo em vista a necessidade da formação pedagógica do professor que atua ou atuará no ensino superior, foi elaborado e desenvolvido o curso de extensão universitária “Formação Pedagógica na Educação Superior”. O objetivo desse artigo é traçar o perfil dos participantes deste curso, verificar a concepção de autonomia e avaliação presente no discurso dos participantes, antes e após a formação, para verificar a repercussão do mesmo. O curso foi ofertado a distância para que pudesse atender tanto à Universidade Estadual de Goiás, quanto à comunidade, de uma forma mais ampla, podendo incluir interessados situados fora do estado.

Como o curso foi voltado para a formação para o ensino superior e uma das premissas básicas para esse ensino está pautada na autonomia, buscamos apresentar o curso, suas características, dados das duas turmas desenvolvidas e, posteriormente, analisar as duas categorias (autonomia e avaliação) que foram mais evidentes e que permitiram uma contraposição sobre o que os participantes já sabiam e o que aprenderam no decorrer do curso.

O curso de extensão

O curso “Formação Pedagógica na Educação Superior” teve como objetivo refletir sobre a prática docente no ensino superior, nos elementos e processos que a constituem. Trata-se de um curso de extensão da UEG – Universidade Estadual de Goiás – oferecido na modalidade a

distância, com duração de 80 horas para um público constituído de professores universitários das unidades da UEG, acadêmicos e comunidade interessada.

O curso em observação teve como mediação tecnológica o computador e a Internet, seu período de duração foi de três meses, tendo como integrantes do curso um total de 46 participantes, dentre eles professores universitários e acadêmicos da UEG, além de participantes da comunidade, como professores de diferentes níveis de ensino e outras instituições. Os participantes foram divididos em duas turmas: uma contendo 27 alunos – professores, destinada aos professores universitários da UEG – e a outra turma contendo 19 alunos, sendo estes oriundos de outras instituições e acadêmicos.

Como ferramentas didático-pedagógicas do curso, foi utilizado o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, administrado pelo CEAD-UEG (Centro de Educação a Distância da UEG). De acordo com Mendonça (2008, p. 69),

a palavra Moodle refere-se ao acróstico: *'Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment'* que é especialmente significativo para programadores e acadêmicos da educação. É também um verbo que descreve o processo de navegar despreziosamente por algo enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo, num desenvolvimento agradável e conduzido freqüentemente pela perspicácia e pela criatividade.

Foi no Moodle que aconteceu os *chats* (bate-papo), fóruns, mensagens instantâneas, ferramentas de postagem, comentários e reflexões – tornando o processo de comunicação fator necessário para o diálogo e a interação virtual, refletindo, assim, a abordagem sócio-construtivista na qual o curso está inserido.

A avaliação do curso seguiu uma postura formativa, o que possibilitou uma reflexão e reestruturação do processo ensino-aprendizagem. Como mecanismos para a avaliação foram observados a participação dos professores-alunos durante o curso no ambiente virtual de aprendizagem, o cumprimento dos prazos e o envio das tarefas, bem como a qualidade das participações nas atividades e a apresentação do trabalho final, que aconteceu no último encontro presencial.

O curso em questão teve o desenvolvimento de cinco módulos: Construção do Conhecimento; Mediação Pedagógica; Planejamento; Avaliação da aprendizagem; e, por fim, Técnicas de Ensino. Lembrando que todos os módulos fazem referência ao ensino superior. Tudo foi realizado a distância, com a duração de três meses tendo como obrigatoriedade a participação nos dois encontros presenciais – inicial e final.

O primeiro encontro presencial aconteceu em meio período e contou com a participação dos alunos inscritos no curso, com as professoras formadoras e de toda a equipe necessária para composição da mesa diretiva e abertura oficial do curso.

O encontro foi estruturado para receber os alunos, tirar-lhes as dúvidas e envolvê-los no processo de EaD. O primeiro encontro ainda se fez completo com a palestra: “E aí professor? Você está preparado para os novos alunos?” E para finalizar, os inscritos no curso se dirigiram para os laboratórios de informática da Unidade, em que tiveram uma oficina sobre o Moodle.

O segundo e último encontro presencial ocorreu também durante meio período em data pré-agendada. Neste, as professoras organizadoras e formadoras conduziram o grupo a destacar os aspectos positivos e negativos do curso, passando por todos os módulos, fazendo as intervenções necessárias. Uma parte das informações foi documentada a partir de áudio, por meio do grupo focal.

No local também foram feitas apresentações individuais do trabalho final (pôster), que

consistia em um planejamento de uma atividade ou ainda no resultado de uma atividade proposta que deu certo em sala de aula, em que pudessem expressar todos os conhecimentos construídos no curso, ou seja, resgatando os aspectos sobre planejamento, avaliação, estratégias e técnicas de ensino.

Com a conclusão do curso “Formação Pedagógica na Educação Superior”, foi possível obter informações concernentes ao discurso dos alunos-participantes, além de reestruturar intenções por meio da análise e reflexão das ações por eles desenvolvidas.

Metodologia para a coleta dos dados e avaliação da ação extensionista

A ação de extensão e a investigação realizada sobre o seu andamento tiveram uma abordagem qualitativa de coleta e análise de dados, do tipo estudo de caso. Para Lüdke e André (1986, p. 13), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. O estudo de caso, como tipo de investigação, implica na escolha de um caso para ser estudado, tendo interesse próprio, singular e valor em si mesmo.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 21), o desenvolvimento de um estudo de caso se dá em três fases, “sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coletas de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório”. Destaca-se que no estudo de caso não é intenção generalizar conclusões ou buscar padrões de associação, mas apenas compreender o universo pesquisado, ficando as inferências por conta da interpretação do leitor.

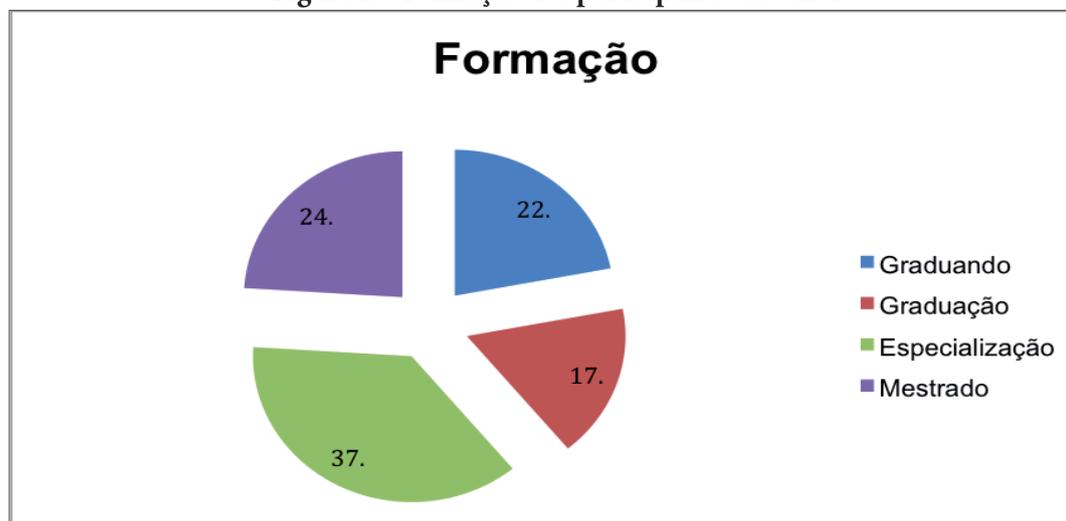
O curso em análise possuiu duas turmas, tendo como professores orientadores as mesmas profissionais que fizeram a coordenação do curso. A pesquisa teve como instrumentos de coleta de dados: questionários, análise documental (dos conteúdos dos chats, fóruns e atividades desenvolvidas no ambiente virtual), além da utilização da técnica do grupo focal, no qual foi feito um levantamento final da concepção desses professores-alunos em relação à avaliação.

O Perfil dos Alunos do Curso

As informações concernentes a este tópico baseiam-se no perfil estabelecido e criado por todos nas mensagens deixadas no fórum de apresentação do curso. Os alunos foram divididos em duas turmas, uma composta apenas de professores universitários e a outra turma com acadêmicos da UEG e professores de outros níveis de ensino. Cada turma teve como professoras orientadoras as coordenadoras do projeto e como monitoras duas alunas de Trabalho de Conclusão de Curso.

A turma dos professores universitários era composta por 27 professores-alunos, dentre os quais apenas nove tinham formação inicial na área da educação, ou seja, 32% dos alunos em formação continuada já tiveram um possível contato com as teorias pedagógicas. Entre estes, 21 cursistas eram mulheres e 6 eram do sexo masculino. A maior parte dos participantes possui especialização e mestrado, conforme figura em porcentagem abaixo:

Figura 1 – Formação dos participantes do curso



Fonte: elaborado pelas autoras

Diante disso, Guimarães (2005, p. 1) acredita que:

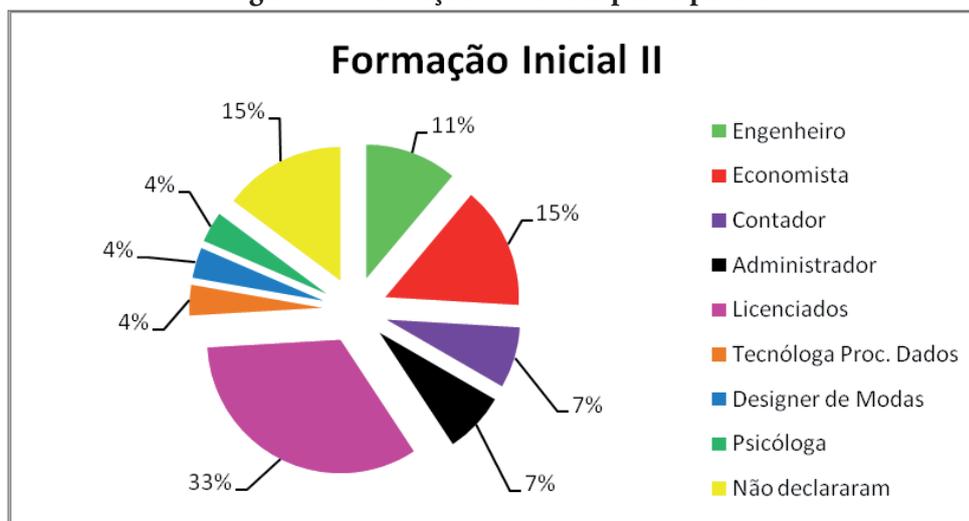
a formação inicial é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor. Contudo, é na formação continuada que essa identidade vai se consolidando. Noutras palavras, a formação continuada constitui-se num processo através do qual o professor vai construindo saberes e formas que lhe possibilitam produzir a própria existência nessa, e a partir dessa profissão.

Quando o professor está em contato com novos saberes, ele passa a estar mais atento na sua prática pedagógica, ao processo de aprendizagem dos seus alunos. Contudo, a formação continuada norteia a ação docente, fundamenta sua prática e ainda ajuda na resistência à desvalorização profissional (GUIMARÃES, 2005).

Ainda, para reforçar a fala de Guimarães (2005), surge a crítica de Schmidt (1999, p.26) ao dizer que “o professor ainda está arraigado ao modelo de sua formação e poucos percebem que muitos dos problemas que surgem em sala de aula, e na escola como um todo, estão em função da própria ação docente diante do conhecimento”.

O restante da turma é constituído por profissionais de outras áreas e que perceberam na docência universitária e na pesquisa a função social que lhes cabiam. O grupo em si é heterogêneo, porém a demanda de professores da área de exatas é maior.

Figura 2 – Formação inicial dos participantes



Fonte: elaborado pelas autoras

A atualização dos conhecimentos na área pedagógica é sempre de se valorizar e, de acordo com Neder (2005, p.73), a dimensão das habilidades pedagógicas

implica o domínio das técnicas e procedimentos metodológicos relativos à área do saber, quer seja no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no interior da sala de aula, quer seja no processo global de humanização do homem, de preparo para o trabalho, para a vida social, para a cultura da consciência política.

Dessa forma a estruturação curricular dos cursos de formação para professores deve considerar sempre “não só os conteúdos que serão objetos de estudo, mas também a compreensão do processo de aprendizagem”, fazendo referência às próprias práticas didáticas (NEDER, 2005, p. 73).

Pelos depoimentos, ficou perceptível que alguns já tiveram experiência com EAD, e outros estavam ansiosos para “embarcarem” nessa descoberta. Conforme Santos (2003, p. 8), é necessário pensar nas novas abordagens de formação de professores “que simplesmente ignorem a emergência da linguagem hipertextual”, e percebam a importância de se pensar nas novas tecnologias, tema cada vez mais presente no nosso cotidiano.

De modo geral, a sociedade avança para caminhos ainda pouco definidos,

apenas uma coisa se sabe, ainda que empiricamente: a emergência das novas linguagens de comunicação faz com que as mudanças sejam necessárias, desde a reestruturação da instituição escolar até a formação de professores, que além de profissionais docentes, são também cidadãos, comprometidos com a capacitação das novas gerações para o enfrentamento dos desafios da sociedade comunicacional (SANTOS, 2003, p.10).

Diante desta nova e cada dia mais difundida sociedade do conhecimento, da tecnologia, pós-moderna, pós-industrial, é que concluímos a necessidade não apenas da formação de professores para trabalhar com este aluno advindo em meio às tecnologias, mas também a formação docente utilizando essas novas tecnologias. Ou seja, inserir o docente diante das máquinas e instigá-lo a perceber e reconhecer a necessidade dele fazer parte deste momento histórico e social.

A participação do grupo durante o curso foi bastante ativa, dos 46 alunos das duas turmas, 30 estavam aptos para participarem do encontro presencial final, porém 21 compareceram, ou seja, 45,6% foram certificados.

Outra evidência se trata do acesso à Internet. Ficou claro que os professores-alunos possuem certas habilidades com o uso das tecnologias, pois boa parte informou no grupo focal da aula inaugural que souberam do curso acessando o site da UEG.

Uma das preocupações e intenção das organizadoras era justamente esse fator: “acesso e domínio de uso da Internet”. O curso foi divulgado apenas no site do CEAD – UEG – e das unidades desenvolvedoras e que ofertaram o curso (UnUCSEH e UnUCET de Anápolis/GO), para que apenas quem fizesse mais uso da Internet ficasse ciente da divulgação, com isso a surpresa na época das inscrições foi que a maior parte dos inscritos eram acadêmicos e professores da comunidade.

De acordo com Neves (2002, p. 1), “a educação a distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança que inclui não só a democratização do acesso a níveis de escolaridade e atualização permanente, mas a adoção de novos paradigmas educacionais”.

A concepção de autonomia apresentada no discurso dos professores-alunos pesquisados

Para analisar a concepção de autonomia apresentada no discurso dos professores-alunos pesquisados, foram aplicados 3 (três) questionários. Um no início (questionário A), um durante (questionário B) e outro depois (questionário C) do curso.

No primeiro questionário, denominado “A” e aplicado no encontro presencial de abertura do curso, os professores-alunos expressaram o que concebiam sobre autonomia. Nesse questionário os participantes não se identificaram e, por isso, as respostas foram enumeradas. Dos 21 (vinte e um) questionários “A” respondidos, 15 (quinze) apresentaram respostas baseadas na relação autonomia/liberdade, como se pode perceber em alguns dos textos dos professores-alunos abaixo:

Resposta 1: Autonomia é sinônimo de responsabilidade, você tem a liberdade de como transmitir, de como se fazer entender, mas sempre observando preceitos racionais no âmbito de suas competências.

Resposta 2: A autonomia é a capacidade de gerenciar a liberdade para realizar algo, de forma que os objetivos, tanto do professor como do aluno, sejam alcançados.

Resposta 3: Liberdade para executar mudanças de acordo com cada realidade. No processo ensino-aprendizagem, a autonomia ainda é mito, pois, ainda somos obrigados a seguir a hierarquia.

Mesmo associando “liberdade” a termos como “responsabilidade”, “gerenciar”, “objetivos”, “de acordo com cada realidade”, os professores-alunos estabelecem a relação existente entre autonomia e liberdade de maneira superficial.

A liberdade, para ser vista na perspectiva da autonomia, precisa de uma dimensão moral, visto que essa moral é a conformidade da ação com a lei. Liberdade é agir moralmente, é agir de acordo com o que realmente somos, agentes morais/racionais. Segundo Kant (1996), a lei da moralidade, em outras palavras, não é imposta de fora. É ditada pela própria natureza da razão no indivíduo. Ser um agente racional é agir por razões, é ser livre. Os seres racionais são autônomos e têm uma dignidade particular, se destacam da natureza por serem livres e autodeterminantes.

Talvez por isso ou por não ter nítido o conceito de liberdade na perspectiva da autonomia que um dos professores-alunos deu como resposta a frase: “Não vejo com bons olhos conceder autonomia/liberdade para o docente e, muito menos, para o discente”. Nota-se que ainda lhe faltam subsídios teóricos suficientes para que consiga considerar a autonomia um fator determinante no processo de construção do conhecimento.

Ainda no questionário “A”, observa-se que alguns dos professores-alunos apresentam o conceito de autonomia relacionado a respeito. Vejamos:

Resposta 6: Respeito mútuo entre aluno e professor para que possam manifestar suas opiniões e serem respeitadas de uma forma que contribua para a autonomia no ensino.

Resposta 7: Autonomia é nosso poder de decisão, tendo como subsídio nosso conhecimento, ou seja, poder agir conscientemente e conquistar o respeito pelos nossos conhecimentos.

De fato, não existe busca pela autonomia sem que se considere o respeito como elemento indispensável na conquista da mesma. Freire (2000) diz que ensinar exige respeito à autonomia. Isto significa rejeitar qualquer justificativa que tente explicar a superioridade de um ser humano sobre outro. Mas verifica-se nas respostas dos professores-alunos, principalmente nas resposta 7

(sete), maior ênfase no “EU” em relação ao “OUTRO”.

Para que se estabeleça o diálogo verdadeiro e libertador em que ambas as partes possam ensinar e aprender concomitantemente é preciso deixar claro que a transgressão da ética (respeito) jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. É preciso que nos reconheçamos seres inacabados para que nos tornemos radicalmente éticos (FREIRE, 2000). Sendo assim, para que o professor conquiste sua autonomia, por meio do respeito por parte do aluno, é imprescindível que respeite o conhecimento de seu aluno (autônomo) na mesma medida que deseja que o seu seja respeitado.

Já no questionário “B”, aplicado em uma atividade durante o curso, os professores-alunos apresentaram seus conceitos sobre autonomia de uma forma melhor elaborada. Nesse questionário, ao contrário dos questionários “A” e “C”, os participantes se identificaram, porém os nomes utilizados na apresentação das respostas são fictícios a fim de preservar a identidade dos mesmos. Nesse questionário, perguntamos novamente o que entendiam por autonomia. Algumas respostas:

Janaína: Acredito que ter autonomia é ser responsável e ter controle de suas ações. No processo ensino-aprendizagem o estudante é protagonista e o professor é o mediador, mas, o aluno tem que querer essas situações que são colocadas a ele. O nosso curso promove completamente a autonomia do aluno, por ser a distância, isso provoca a leitura, a pesquisa, que gera a autonomia de pensamentos.

Madalena: É descobrir como “eu aprendo” e quais são as minhas responsabilidades no meu processo formador. A partir dessa tomada de consciência, buscar formas de autogerir o nosso próprio conhecimento. Para mim este curso propicia a possibilidade de promoção da autonomia no sentido de que nos incita a refletirmos nossa prática.

Flávia: Autonomia nos remete a uma capacidade, inerente a todo indivíduo, de empreender algo de forma livre e independente - quer sob o aspecto afetivo, social, econômico, técnico ou até mesmo moral.

Vale ressaltar que, diferentemente do questionário “A” no qual associam autonomia e liberdade de maneira equivocada, no questionário “B” conceituam autonomia enquanto capacidade de controlar ações.

Percebe-se que, mesmo ainda não tão amadurecido, o conceito de Janaína aproxima-se da teoria de Kant (1996). Para ele, controlar ações é agir com moralidade e disciplina para que nos tornemos livres. Ao falar do curso, cita a pesquisa, assim como Freire (2000), como sendo um dos elementos responsáveis pela autonomia.

A definição de Madalena assemelha-se ao ponto de vista “ontológico” de Preti (2000), ou seja, autonomia é a capacidade de ser, de vir-a-ser, de escolher, atendendo às suas especificidades e responsabilidades. “Refletir sobre a própria prática” é desenvolver a criticidade de Freire (2000), que nos faz refletir sobre a necessidade da própria reflexão sobre a ação e nos conduz a autonomia de nossa própria prática.

Flávia, apesar de não considerar a pessoa do outro no processo de construção da autonomia, cita todos os seus aspectos (afetivo, social, econômico, técnico e moral) apontados por Preti (2000).

Analisando o questionário “C” aplicado no último encontro presencial do curso, sem consulta bibliográfica, observa-se que poucos avançaram no entendimento sobre autonomia. As perguntas foram: “O curso promoveu sua autonomia? Agora, no final do curso, o que você entende por autonomia?”.

Todos os professores afirmaram ter desenvolvido a autonomia por meio do curso, exceto um que disse “ainda não sei” e ao relatar o seu entendimento sobre autonomia afirmou: “continuo

com a mesma formulação inicial”. Verifica-se que, no caso deste professor-aluno, ele não foi autônomo o suficiente para aproveitar sua própria experiência, sua “bagagem” de conhecimentos e sua realidade para, por meio das condições oferecidas pelo curso, construir e adaptar novos conhecimentos.

Alguns dos professores-alunos continuaram relacionando autonomia e liberdade superficialmente como no questionário “A”. Segundo Kant (1996), para ser livre e, conseqüentemente, autônomo é preciso esforço para pensar por conta própria, é preciso ser racional. E esse esforço e essa racionalidade são impulsionados pela moralidade que, por sua vez, advém da responsabilidade e do compromisso que o sujeito assume para si.

Apenas 3 (três) professores-alunos demonstraram ter avançado no entendimento sobre autonomia:

Resposta 8: Descobrir novas/outras formas de aprender; selecionar e adaptar conhecimentos necessários; adequar tempo/espaço de aprendizagens; aprender com o outro, mas também sozinho.

Resposta 9: Agora, ampliei um pouco minhas concepções. A autonomia não se restringe somente à possibilidade de fazer minhas escolhas, mas procurar “aprender mais”, “como aprender mais”, “conhecer mais”, para que possa escolher os “melhores caminhos”.

Resposta 10: É a capacidade de se auto-organizar e buscar as melhores e mais eficazes formas de interação com a pessoa do outro e com o objeto de estudo.

“Descobrir novas formas”, “adequar tempo/espaço”, “como aprender mais”, “capacidade de se auto-organizar” são frases que demonstraram que o entendimento sobre autonomia no processo de ensino-aprendizagem começou a ser ampliado.

Logo, o estudante que confronta seus resultados, que questiona suas aprendizagens e se autoavalia frequente e metodicamente tende a manifestar um maior interesse, a desenvolver um maior esforço, maior responsabilidade e a obter, cada vez mais, melhores resultados no processo de autoaprendizagem.

Avaliação: Aspectos relevantes sobre a concepção inicial e final no curso

Esse item tem como objetivo realçar os aspectos importantes da concepção inicial e final que cada professor-aluno tem em relação à avaliação. Para que houvesse essa coleta de dados, foi fundamental que tanto no primeiro encontro presencial como no último aplicássemos um questionário com a seguinte questão: como você concebe a avaliação do processo de ensino-aprendizagem?

No primeiro encontro, recolheu-se entre os participantes 14 questionários, apesar de estarem presentes 27 professores-alunos. Já no segundo e último encontro presencial recolheu-se 10 questionários.

No questionário inicial surgiram respostas que adéquam tanto a visões positivistas como dialéticas. Dentro da visão positivista temos respostas como:

Resposta 1: forma de transmitir conhecimentos.

Resposta 2: observação do rendimento, do aproveitamento.

Resposta 3: observação do que o aluno aprendeu.

Resposta 4: momento fraco e deficiente.

Essa visão positivista da avaliação, ainda arraigadas nas concepções tradicionais de ensino, demonstram que o que importa “é o produto, o resultado de determinado desempenho do aluno em relação a conhecimentos, habilidades e posturas” (ROMÃO, 1998, p. 63). Outros fragmentos se revelam dentro de uma linha mais qualitativa, processual, diagnóstica, em que se destacam respostas como:

Resposta 5: parte do processo.

Resposta 6: momento de orientação, redirecionamento.

Resposta 7: reavaliação do processo.

Resposta 8: detectar dificuldades.

Resposta 9: troca de informações.

Para Romão (1998), a avaliação da aprendizagem deve ter uma finalidade diagnóstica, apontando direcionamentos, reformulações de conceitos mudança nas práticas docentes, além do levantamento das dúvidas e dificuldades discentes.

Já em relação à concepção final foram realçados fragmentos como:

Resposta 1: mediação do conhecimento.

Resposta 2: coleta de informações para redimensionar a prática.

Resposta 3: diversos instrumentos.

Resposta 4: construção contínua.

Resposta 5: forma de saber se o objetivo foi alcançado.

Resposta 6: momento de construção do conhecimento e definição de prática.

Fica clara a partir desses fragmentos a mudança qualitativa que houve nos discursos. Apesar de na concepção inicial ter sido possível identificar elementos advindas de uma visão formativa, foi possível também tomar nota de aspectos ainda tradicionais da avaliação. Ou seja, na concepção final considera-se como referência uma prática construtivista “para quais há um excesso de preocupação com o processo” e com a reorganização da prática docente (ROMÃO, 1998, p. 62).

Considerações Finais

O estudo acerca dos dados coletados permitiu concluir que no modelo do curso “Formação Pedagógica para Educação Superior” está presente a simetria quanto à flexibilidade entre as dimensões de espaço e tempo, bem como quanto à autonomia do aprendente. As ferramentas de comunicação utilizadas no curso (*chats*, *fóruns*) promoveram a contínua interação entre os estudantes, bem como com o professor, o que possibilitou a construção individual e coletiva de conhecimento.

O grupo de professores-alunos pesquisados caracteriza-se, de uma maneira geral, por professores da educação superior, sendo em sua maioria mestres, atuantes em uma universidade pública.

Em relação à concepção de autonomia presente no discurso dos professores-alunos, foi possível obter a seguinte análise: verificou-se que possuem certo entendimento sobre autonomia no processo ensino-aprendizagem, porém seus conceitos são elaborados de maneira superficial, não atribuem tamanha e verdadeira importância a autonomia enquanto professores da educação superior, que precisam formar profissionais autônomos.

O conceito sobre autonomia integra a base de saberes necessários à prática educativa coerente com os padrões éticos que regem a sociedade. Mas para agir autonomamente e formar para a autonomia é preciso, antes, entender o que é autonomia e sua devida importância no processo ensino-aprendizagem.

Ter clareza dos elementos responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia⁵ é imprescindível à prática do educador que queira que seu aluno haja metodicamente, criticamente, estrategicamente, moralmente, socialmente, espontaneamente, teoricamente, enfim, autonomamente, com disciplina.

Para Freire (2000), o educador autônomo e democrático trabalha com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, todavia se alonga à produção de condições em que aprender criticamente é possível, exigindo a presença de educadores e educandos criativos, investigadores e inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos e educadores vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado.

Com relação à concepção e conhecimento sobre avaliação, a análise dos questionários inicial e final permitem identificar que houve certa mudança qualitativa nos discursos desses professores-alunos. E, uma reflexão sobre o grupo focal aplicado no último encontro presencial, evidenciou na fala dos integrantes uma visão de avaliação em meio a teorias emancipadoras.

Concorda-se, então, que o discurso inicial após leituras, diálogos, autorreflexões e conhecimento de teorias mudou, agora imbuídos de um referencial teórico que apóia a avaliação como possibilidade de aprendizagem e é avessa aos sentimentos de medo e ao ato de punição.

Considerando as concepções de avaliação e autonomia pelos professores cursistas, podemos inferir que a partir do curso o conceito de avaliação foi desenvolvido para uma proposta emancipadora e qualitativa, enquanto que a concepção de autonomia pouco avançou. Um dos fatores que podem ter interferido nisso é o fato que um módulo do curso abordou o tema avaliação da aprendizagem, enquanto que a autonomia não tenha sido trabalhada como foco temático, como aconteceu com o tema da avaliação. Esses dados foram importantes para o redimensionamento do curso para uma próxima turma, com a possibilidade de inclusão de um módulo sobre autonomia.

Nesse sentido, acredita-se que esta ação e investigação venham ao encontro da realidade de docentes que se mostraram de certo modo inconscientes da importância e relevância da autonomia na sociedade atual. Esse resultado é de relevância para a coordenação do curso de formação pesquisado, pois pode ser um tema a ser explorado no próprio curso, em que os discentes participantes possam refletir sobre autonomia, construindo teoricamente seu conceito, atribuindo-lhe significado e, ainda, refletindo com seus pares como isso pode ser feito na docência superior.

5 Rigorosidade metódica, curiosidade crítica, humildade, pensar certo, respeito, pesquisa, realidade concreta, criticidade, comprometimento, vontade, liberdade, moral e disciplina.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUIMARÃES, Valter Soares. Os Saberes dos Professores – ponto de partida para a formação contínua. Formação Contínua de Professores. Brasília, ago. 2005. Disponível em <tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf> Acesso em: 13 de abr. 2011.

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

LOCH, Valdeci Valentim. Jeito de Avaliar: o construtivismo e o processo de avaliação. Curitiba, PR: Renascer, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de mudança paradigmática. In: Educação a Distância: sobre discursos e práticas. Oreste Presti (org.), Maria Lúcia Cavalli Neder [...] et al. – Brasília: Liber livro, 2005.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. A Educação a distância e a Formação de Professores. p. 1 - 4, 2002. Disponível em: < www.tvebrasil.com.br > Aceso em: 22 out. 08.

PRETI, Oreste (org.). Educação a Distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

ROMÃO, J. E. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Lacerda Gilberto. Tecnologias na educação e formação de professores. Brasília: Plano Editora, 2003.

SCHMIDT, Leide Mara et al. A Prática Pedagógica como Fonte de Conhecimento. In: Alonso, Myrtes (org.). O Trabalho Docente – teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

