

Mídias no ensino superior: a formação docente e a educação presencial e virtual

Dulce Márcia Cruz*

Resumo

Este artigo pretende discutir algumas questões voltadas à crescente necessidade de preparar o docente universitário que irá trabalhar como conteudista ou tutor na educação a distância (EAD). O texto também discute propostas de capacitação do docente para usar mídias em disciplinas semipresenciais ou presenciais. A partir de um panorama da formação para o uso das mídias na educação no Brasil e do contexto atual da EAD, se descrevem os primeiros resultados de uma pesquisa em andamento. Ao final, são propostas ações de um programa de formação continuada para professores que vão ensinar com e através das mídias no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior. Educação a Distância. Formação Continuada.

Educational media in higher Education: teacher education for virtual and traditional settings

Abstract

This paper aims to present and discuss some questions related to the growing necessity to train Higher Education – HE – faculty to work as subject matter specialist (SMS) or as a tutor in distance education – DE – initiatives. Also, it approaches the case for capacitating HE teachers to use different media in traditional, face-to-face classroom situations or in blended or mixed teaching-learning situations. The article begins by presenting a panorama of the teacher training for using media in education and DE initiatives in Brazil, followed by the analysis of some primary results of an ongoing research. To conclude, a program of continuing education for HE teachers that are going to work in DE and media based courses is presented.

Keywords: Higher Education. Distance Education. Continuing Education.

Profa. Dra. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.

Introdução

Num país continental como o Brasil, onde as desigualdades impedem generalizações e políticas abrangentes o suficiente para dar conta de tantas diferenças econômicas e culturais, a discussão sobre as vantagens da adoção dos meios de comunicação na escola remontam à era do rádio, que se propunha educativo desde sua fundação. Depois as esperanças se voltaram para a televisão e o vídeo, e para as novas tecnologias de comunicação e informação (TIC), nas quais foram incluídas as digitais. No entanto, tão persistente quanto o fascínio, é a percepção de que a lógica das mídias – que se popularizou como um termo síntese agregador de todos os meios e tecnologias no final do século XX – não se encaixa tão facilmente no ambiente escolar (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989). Muitos autores tentaram contribuir na solução desse problema propondo caminhos para essa incorporação, podendo-se destacar os que focaram inicialmente suas pesquisas no uso da televisão e do vídeo (especialmente, MORAN, 1991, 2000; PORTO, 2001; BELLONI, 1999, 2002; FUSARI, 2001), ou na informática (VALENTE, 1999) até aqueles que vêm trabalhando com as mídias digitais e os produtos da cibercultura (BARRETO et al, 2006, PRETTO, 2006).

Esses autores, alguns oriundos da área da Comunicação, buscaram trazer teorias e práticas do campo comunicacional que embasassem uma releitura de teorias educacionais, com as quais tinham afinidade. Neste sentido, as idéias de Freire, Martin-Barbero, Gutierrez e Prieto, Schön e Nóvoa, serviram de embasamento para propor que o diálogo fosse o foco da aprendizagem, que a recepção fosse entendida como um processo ativo e dinâmico, que a mediação pedagógica deveria ser tratada como uma linguagem dialógica, que a reflexão na ação fosse o foco da formação baseada no conhecimento e na experiência prática dos professores (TARDIF, 2000). Professor pesquisador, professor comunicador, o ensino por projetos, foram algumas das propostas levantadas para a apropriação das mídias. Dentre as iniciativas governamentais podemos citar o programa Salto para o Futuro, o ProInfo, o TV Escola, que buscaram tratar da formação inicial e, principalmente, da formação em serviço para que os professores da área da Educação se apropriassem das mídias na sala de aula.

A educação a distância (EAD) participou desse movimento principalmente como um meio de facilitar a formação de uma grande quantidade de professores em todo território nacional dos quais um exemplo que ainda perdura é o Programa de Formação de Professores em Exercício, o Proformação, lançado pela Secretaria de Educação a Distância, em 1999¹. As mídias da EAD até os anos 1990 eram o material impresso, a televisão e o vídeo, utilizados como meios de transmissão dos cursos. Naquela época, os processos de produção passavam pelas mãos de profissionais especializados, estando os docentes produtores de EAD muito mais preocupados com os conteúdos do que com os formatos de seus cursos.

No entanto, as mídias digitais e a possibilidade de interatividade em

Mídias no ensino superior: a formação docente e a educação presencial e virtual

ambientes virtuais de aprendizagem trouxeram uma nova maneira de produzir os cursos a distância. As características das mídias digitais permitem que usuários experientes produzam, publiquem, transmitam, gerenciem livremente cursos e disciplinas na internet, eliminando uma boa parte do trabalho de profissionais, próprios da era industrial e dos livros e meios de comunicação de massa. Esse processo de apropriação vai gerar o que autores como Moran (2000) definem como o de transição para uma nova educação que vai misturar o presencial e o virtual, sem que seja possível diferenciar a EAD do ensino tradicional. Conceitos como mediação pedagógica (MASETTO, 2000), originalmente voltados ao tratamento do texto impresso em materiais didáticos para EAD (GUTIERREZ; PRIETO, 1994), ganham significado e funções novas quando pensados em termos de linguagem hipertextual, ou na hora de administrar o volume e a qualidade da comunicação síncrona e assíncrona nas comunidades virtuais de aprendizagem (BARRETO, 2002, 2003).

Por conta desses desafios de se ensinar virtualmente, Moran (2000) afirma que novas questões começaram a aparecer na formação docente para as mídias, especialmente para os professores do ensino superior brasileiro que vêm sendo chamados para trabalhar em cursos a distância ou que começam a ministrar disciplinas semipresenciais. Tais professores têm hoje à sua disposição uma infinidade de mídias que permitem uma variedade de estratégias educativas sintonizadas com uma maneira de ensinar e aprender mais voltada para um momento de globalização, abundância de informação e mudanças constantes.

É a esse novo cenário que se refere Libâneo, quando afirma que “novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação” (2003, p.28). O autor enumera dez atitudes docentes na nova escola que podem ser consideradas como pontos de partida para o que se pretende discutir neste artigo, pois, apesar de seu tom normativo, mostram a diversidade de ações para se tornar um “novo professor” e também a importância da comunicação e das mídias nessa transformação. De modo resumido, segundo o autor, os professores devem:

1. Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor. [...]
2. Modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares. [...]
3. Conhecer as estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender. [...]
4. Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva. [...]
5. Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa. [...]
6. Reconhecer o impacto das novas tecnologias da

comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROM, etc.). [...] 7. Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula. [...] 8. Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingrediente do processo de formação continuada. [...] 9. Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva. [...] 10. Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprio (LIBÂNEO, 2003, p. 29-45).

Para enriquecer suas aulas e se entender melhor com a cultura e a realidade hipermediática de seus alunos, os professores universitários podem, por exemplo: utilizar softwares e videogames para trabalhar conteúdos e habilidades, tanto de modo presencial como nos jogos em rede; criar blogs e comunidades no Orkut; animar ambientes virtuais de aprendizagem adotados por sua instituição; se comunicar ou enviar arquivos de qualquer tipo para seus alunos fora da sala de aula através de e-mail; criar listas de discussão ou *sites* na *web*; trabalhar em projetos colaborativos com equipes dos mais variados locais em conexão via internet; ou mesmo, se tiverem infra-estrutura disponível para tais projetos, criar, produzir, editar digitalmente e distribuir pela rede os mais variados materiais em imagem e som.

O que foi chamado em outro local de professor midiático² na EAD, hoje também pode ser encontrado na educação presencial. Muitos já estão pioneiramente experimentando por conta própria, mas muitos precisam (e até realmente gostariam) de ser preparados para utilizar as mídias no seu cotidiano. Cabe à instituição educacional proporcionar esse apoio para que eles possam refletir na prática sobre o que vão usar do que conhecem e sobre o que vão ter que inventar para esse modo de ensinar. Além disso, segundo Moran (2006), a virtualização da sala de aula está borrando as fronteiras entre a EAD e o ensino presencial e essa é uma tendência que se difunde no ensino superior. No entanto, as diferenças entre a EAD e o ensino semipresencial ainda existem de modo tão marcante porque, ironicamente, a educação a distância (principalmente no nível da graduação), no Brasil, ainda tem suas bases de sustentação no material impresso e nos encontros presenciais e não nos ambientes e comunidades virtuais. Talvez pelas conhecidas desigualdades de acesso e dificuldades técnicas essa separação ainda tarde a diminuir.

No entanto, o movimento em direção à EAD parece ter força suficiente para fazer com que a aprendizagem das mídias se coloque como uma necessidade tanto para as Instituições de Ensino Superior (IES) como para os professores. A demanda por produção de EAD pode levar muitas IES a terem que apoiar seus professores para que eles saibam o básico sobre como fazer para ensinar alunos distantes geograficamente, mas próximos afetiva e cognitivamente.

Mídias no ensino superior: a formação docente e a educação presencial e virtual

Alguns eventos nos últimos meses de 2006 mostraram que a EAD vive um momento de grande crescimento no Brasil, em consequência de um processo que começou em 1995, ano em que uma nova educação a distância começou a ser criada no país. Passados mais de dez anos, parece que se aproxima um momento de fechamento de algumas questões que estavam em aberto no processo de inovação. As modificações da legislação e algumas decisões políticas no nível federal podem ser citadas como os principais resultados das diferentes forças envolvidas na criação da EAD brasileira no século XXI.

Como primeiro exemplo pode-se citar a Portaria nº. 4.059 de 10 de dezembro de 2004, que revoga a Portaria nº. 2.253 de 2001, do Ministério da Educação e Cultura, e passa a permitir que 20% das atividades do ensino universitário possam ser realizadas a distância. Apesar do avanço, autores como Moran; Araujo Filho; Sidericoudes (2005) questionam a arbitrariedade dessa porcentagem, se perguntando por que não 30 ou 50%? Para eles, o sistema bimodal ou semipresencial “combina o melhor da presença física com situações em que a distância pode ser mais útil, na relação custo-benefício” e, por essa razão, propõem que “as universidades poderiam flexibilizar seus currículos até chegar a uma carga que equilibrasse o presencial e o virtual, de acordo com cada área do conhecimento e situação específica”.

O segundo exemplo desse possível processo de “fechamento” da EAD é a assinatura do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que finalmente regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, definindo os parâmetros da educação a distância no Brasil e revogando os decretos 2.494 e 2.561, que legislavam sobre o tema desde 1998. Dentre as principais consequências do Decreto 5.622, pode-se citar o parágrafo relacionado à pós-graduação *strictu sensu*. Além de definir detalhadamente todos os níveis de funcionamento da EAD, o decreto prevê que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES – teria o prazo de 180 dias contados da publicação (que aconteceu a 20 de dezembro de 2005), para editar normas complementares sobre a pós-graduação a distância *strictu sensu*. Segundo o *site* da Associação Brasileira de Educação a Distância, em notícia do dia 22 de junho de 2006, a CAPES não apresentou as normas previstas, gerando a figura jurídica do decurso de prazo. Com isso, a ABED conclui que, das cerca de 140 entidades credenciadas para educação superior a distância até aquele momento, as que possuíam mestrados e doutorados reconhecidos pela CAPES poderiam “implantar automaticamente a metodologia de EAD, bastando, naturalmente, a aprovação pelos órgãos internos para a validade dos cursos” (ABED, 2006).

Um terceiro exemplo a ser citado é o da assinatura do acordo entre o governo brasileiro e o japonês para implantação da TV Digital, depois de uma longa e difícil negociação. Assinado no dia 29 de junho de 2006, o acordo define a implantação da tecnologia que pode gerar um novo impulso para as atividades da EAD no país, já que, além dos canais de TV públicos existentes, o decreto

Dulce M. Cruz

presidencial prevê a criação de outros quatro, sendo um deles voltado especificamente para a educação a distância e à capacitação profissional.

Os exemplos acima apontam indícios de que, ainda que pontualmente, a estruturação e institucionalização da oferta da EAD no Brasil vêm avançando rapidamente. Neste contexto, o objetivo do presente artigo é discutir algumas das questões voltadas às necessidades de preparar o docente universitário que irá participar deste processo de inovação, seja como professor conteudista ou tutor na EAD, seja como animador de uma comunidade virtual numa disciplina semipresencial, ou mesmo usando as diferentes mídias à sua disposição no ensino presencial. A seguir faz-se uma breve revisão das idéias de alguns autores que propõem a formação docente a partir de uma prática reflexiva e integrativa dos meios de comunicação na educação.

A formação do docente para ensinar com e através das mídias

A partir dos estudos de Nóvoa (1997) e Schön (1997) que propõem a reflexão na ação, sobre a ação e sobre o que foi refletido na ação docente, Fusari acredita que

[...] é preciso praticar a docência e, ao mesmo tempo, ir pensando na docência que estou praticando com as mídias, refletindo no que está acontecendo, no que estou fazendo com os alunos, e registrar os acontecimentos em nossa memória e/ou registrar em outro lugar. Assim, quando eu acabar de dar aula (na minha casa, no carro ou outra condução), posso levantar alguns aspectos sobre o que aconteceu na aula (FUSARI, 2001, p. 213).

Porto (2001, p. 222) afirma que a proposta não é uma pedagogia sobre os meios: “propomos uma pedagogia que estabelece comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. Dialogamos com os meios, ao invés de falar deles”. Neste diálogo, procura-se estabelecer relações com os temas da cultura estudantil, como forma de aproximação crítica da escola com a realidade, incorporando os meios de comunicação e das linguagens e culturas vindos da vivência dos alunos fora da sala de aula. Porto sugere que a “Pedagogia da Comunicação utilizada na formação docente em serviço é uma forma de estimular o trabalho coletivo, a reflexão e o estudo das mídias e temas culturais diversificados, contribuindo para ampliar a consciência e emancipação do sujeito” (2001, p.222). Essa formação tem que levar em conta o conhecimento prático do professor, sua experiência: “professor não é recurso humano, professor é gente, professor é um prático, é um sujeito, e isso tem que estar articulado com as mídias” (FUSARI, 2001, p. 213).

Para Belloni (1999a), a educação sempre utilizou a mediação de algum meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor. A

Mídias no ensino superior: a formação docente e a educação presencial e virtual

diferença segundo ela, é que as tecnologias de mediação pedagógica do presencial (a sala de aula, o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais) diferenciam-se daquelas da EAD porque a interação com o professor é indireta e muito mais dependente da mediatização. Mediatizar, para Belloni (1999), é adequar e traduzir o conteúdo das aulas para as características técnicas e as peculiaridades do meio técnico escolhido. A internet complica essa mediatização, pois as mediações na esfera digital se interpenetram e são coextensivas do processo de criação de estratégias pedagógicas (GOMEZ, 2004). Tais estratégias não podem ser fixas nem neutras, afirma Gomez (2004) e criam significações que remetem a questões históricas e sociais, cuja mobilidade permite que o mapa do curso modifique-se constantemente com o parecer dos participantes, assemelhando-se muito mais a uma cartografia em permanente movimento do que a um desenho acabado. Para a autora, essa cartografia em movimento precisa ser baseada num desenho participativo que procura apresentar o território e as estratégias de aprendizagem, e serve como uma espécie de banco de dados que vai compor todo um portfólio do curso a distância produzido coletivamente.

A preocupação com a inclusão das mídias na mediação da prática docente na maioria das vezes tem como público-alvo os professores em formação para o magistério. Muitas pesquisas foram realizadas para estudar os processos de adoção das TIC nos cursos de Pedagogia ou Licenciaturas ou da formação em serviço de professores do ensino fundamental e médio. No entanto, da mesma maneira que a formação do professor universitário que ensina em outras áreas não tem a mesma dedicação dos pesquisadores, a investigação existente sobre como eles vêm se apropriando das mídias deve muito do seu interesse atual justamente pelas pesquisas sobre EAD e ambientes virtuais de aprendizagem.

A formação docente para o uso das mídias

Os problemas de uma instituição que se organiza para oferecer disciplinas semi-presenciais e EAD para grandes contingentes de alunos nos remetem à empreitada que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) têm pela frente com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Pelos dados disponíveis na página da UFSC, o primeiro curso a distância da UAB será o de Administração, realizado em parceria com o Banco do Brasil, envolvendo um consórcio de universidades públicas federais e estaduais de dezoito estados e do Distrito Federal, com aula inaugural prevista para o final do primeiro semestre de 2006. Com uma meta de atender a 9,5 mil alunos, o curso terá, segundo o *site* da UFSC, a duração de quatro anos e

[...] uma metodologia de estudo que combina material impresso, áudios, vídeos, multimídia, internet, videoconferências e fóruns. O objetivo é permitir que os alunos façam uma construção autônoma e crítica do conhecimento. Cada universidade definirá os locais dos

pólos regionais de apoio e a infra-estrutura para atendimento aos estudantes. Eles serão acompanhados por uma tutoria ativa que, aliada à informática, permitirá o monitoramento do desempenho e o fluxo de atividades, facilitando a identificação de dificuldades de aprendizagem (UFSC, 2006).

O modelo da UAB descrito brevemente nesta citação coloca uma série de desafios a serem vencidos pelas IFES em várias áreas da EAD, do planejamento à produção de materiais didáticos, passando pela administração de todo o processo. Em tal cenário, a questão da formação dos docentes que irão criar e escrever os conteúdos e agir como tutores é de fundamental importância e deve ser prioridade no planejamento estratégico do consórcio. No sentido de colaborar nessa tarefa, descreve-se aqui uma proposta que analisa a experiência da formação continuada em serviço da UFSC e que pode ser adaptada para o uso das mídias na educação de modo geral.

Um programa de formação pode ser entendido como uma proposta de diretrizes ou estratégias a serem seguidas com o intuito de iniciar ou qualificar as ações docentes com, sobre e através das mídias, o que envolveria seu uso no ensino presencial, semipresencial e a distância. Como ações abrangentes, o programa de formação objetiva formar não só os docentes envolvidos, mas indiretamente também os alunos, monitores, técnicos e parceiros institucionais, pois todos estes elementos formam a rede sociotécnica dentro da qual acontece a negociação e os processos de flexibilidade interpretativa. Portanto, o programa precisa ter mecanismos de alimentação constante de suas atividades e canais de comunicação eficientes, para conseguir acompanhar as idas e vindas dos significados e atribuições de sentido dados pelos atores envolvidos.

A proposta do programa institucional de formação docente apresenta alguns princípios básicos sob a forma de diretrizes que podem ser adaptadas para a situação do ensino presencial e semipresencial:

1. Os professores que irão ensinar, ou que já estão ensinando com mídias ou em ambientes virtuais, precisam de uma formação constante, estruturada de modo a acompanhar suas necessidades e lhes dar apoio, de acordo com seus processos individuais de apropriação;
2. Essa preparação não pode ser uma ação isolada, voluntária e despreendida das outras iniciativas da instituição;
3. Ela deve ser pensada de forma integrada na missão da instituição e de modo a envolver todos os elementos e grupos relevantes da rede sociotécnica para apoiar sua execução;
4. Ela deve considerar a tecnologia como apenas um dos fatores que constituem a inovação, sendo que a mudança de paradigma educacional deve ser o principal motivador das ações empreendidas;
5. Da mesma maneira, tem que criar alternativas para acompanhar

Mídias no ensino superior: a formação docente e a educação presencial e virtual

os processos de flexibilidade interpretativa dos actantes envolvidos, sendo a própria formação um dos componentes do exercício dessa flexibilidade;

6. E, finalmente, a formação tem um tempo para começar, mas não tem um final, devendo ser considerada um processo contínuo em constante transformação.

A proposta deste programa de formação é a de escalonar as ações que devem ser planejadas para serem desenvolvidas conforme o estágio em que se encontra a implementação da EAD e ou do uso das mídias, por exemplo, do ambiente virtual de aprendizagem adotado pela instituição. Essas ações devem ter objetivos diferenciados, mas são complementares e se estendem ao longo do tempo, ocorrendo paralelamente e se auto-alimentando. O objetivo geral é o de criar um movimento de reflexão e discussão que dinamize a produção dos cursos a distância ou disciplinas semipresenciais institucionalmente. A partir da criação de uma equipe de agentes de formação as ações são, por ordem: as imprescindíveis; as complementares em médio prazo e as institucionais em longo prazo (CRUZ, 2001).

A função principal dos agentes de formação é a de se responsabilizar pelo trabalho a ser realizado no programa, colocando-o em prática e atuando como organizadores das diferentes ações de adoção e reflexão-na-ação dos docentes. Neste sentido, os agentes de formação irão atuar como um grupo relevante de alta inclusão dentro do processo, pela capacidade de propor modificações técnicas, administrativas e didáticas, a partir da prospecção de demandas vindas dos professores. Os agentes de formação têm como função facilitar a apropriação e o uso da inovação, garantindo as condições necessárias para que os professores possam desenvolver seu talento. Dentre as principais atividades da equipe estão: o treinamento dos professores para o ambiente virtual; o apoio para produção textual e audiovisual; o apoio didático; a pesquisa constante para sugestão de melhorias não só no ambiente virtual, mas nas dinâmicas comunicacionais envolvidas; a produção científica baseada na pesquisa sobre a educação a distância virtual; a coordenação das atividades que visem a qualificação docente para as mídias, em todos os níveis.

As ações imprescindíveis são assim denominadas por serem aquelas sem as quais não é possível iniciar ou ministrar qualquer tipo de curso a distância ou disciplina semipresencial. Ou seja, são as que oferecem as primeiras noções de uso do equipamento e as informações básicas para que o docente comece a trabalhar com a inovação tecnológica. No nosso programa, no entanto, essas ações não acontecem apenas no início dos cursos, mas são continuadas, já que se destinam a dar apoio ao professor durante todo o tempo em que necessite de consultoria para aperfeiçoar seu modo de ensinar no ambiente virtual.

As ações imprescindíveis coincidem com a fase de exposição descrita por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997). Nesse momento o professor tem mais

Dulce M. Cruz

preocupações com a tecnologia e precisa, por isso, do treinamento técnico que é o ingrediente chave para reduzir o *stress* e aumentar a confiança. Aprendido o básico, os professores começam a construir as relações entre tecnologia, ensino e aprendizagem.

As ações complementares em médio prazo podem ser iniciadas quando os cursos já estão em andamento e os professores começam a adquirir experiência testando hipóteses de trabalho no novo ambiente. Complementam o trabalho iniciado com as ações imprescindíveis, caracterizando-se por ter como objetivo permitir que o docente tenha espaço para refletir, discutir, trocar idéias e produzir conhecimento em colaboração com seus pares na instituição, de modo constante e flexível.

Depois de serem preparados tecnicamente para começar a ensinar com as mídias disponíveis, os professores precisam trocar idéias com seus pares e refletir sobre suas práticas diárias. É papel da instituição incentivar a colaboração e o debate, oferecendo aos professores ocasiões demarcadas onde eles possam livremente e, conforme suas agendas, participar voluntariamente. Para isso, Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) recomendam formas de apoio gradativamente interativas conforme os docentes progridem através dos estágios evolucionários e vão se expandindo com a inclusão de mais e mais professores, mentores e pesquisadores. Dentro do programa de formação, portanto, a próxima etapa é não só a de oferecer uma assessoria constante, mas também possibilitar meios de expressão das idéias dos professores.

As ações institucionais em longo prazo são aquelas destinadas ao momento em que os professores já estejam produzindo conhecimento, de tal maneira que seja necessário abrir para a troca com outros docentes e pesquisadores fora da instituição educacional e, também, para divulgar a produção intelectual dos docentes, através de eventos científicos de amplo espectro. Tais ações representam o amadurecimento do projeto de educação a distância institucional e necessitam, para que sejam levadas a cabo, do envolvimento e do compromisso da instituição, pois funcionam não só como um espaço multiplicador de EAD, mas também para avaliação das questões da docência de um modo geral. Distribuídas por um período de tempo, as iniciativas descritas anteriormente atendem às necessidades pontuais e do dia a dia, mas ficariam incompletas se não proporcionassem a possibilidade de uma reflexão mais ampla e uma divulgação pública da produção intelectual dos docentes envolvidos.

No quadro 1, pode-se ver o resumo de algumas das propostas apresentadas acima com exemplos de como podem ser realizadas na instituição de ensino superior.

Mídias no ensino superior: a formação docente e a educação presencial e virtual

Tabela 1 – As ações dos agentes de formação para as mídias

Ações imprescindíveis	Ações complementares em médio prazo	Ações institucionais em longo prazo
Apoiar o aprendizado da linguagem audiovisual e técnicas comunicacionais	Oferecer regularmente um atendimento individual para questões didáticas	Organizar e publicar resultados de Seminários Internos sobre a EAD pelos diferentes meios
Oferecer cursos iniciais de formação em grupo e um atendimento individual constante	Oferecer regularmente oficinas em grupo buscando a reflexão na e sobre a prática da EAD	Realizar Seminários Externos ou Congressos
Produzir um Manual de EAD e material informativo sobre a EAD	Criar uma lista de discussão ou fórum <i>online</i> e um <i>E-news</i> , ou boletim eletrônico	Organizar eventos nacionais com os parceiros institucionais
Assessorar na adaptação dos materiais didáticos e na aprendizagem da linguagem e práticas comunicacionais da EAD	Editar uma revista <i>online</i> para publicação das experiências docentes na EAD	Criar uma política editorial de publicação da produção docente sobre EAD

Muitas outras iniciativas poderiam ser propostas a partir dessa visão geral de um aprendizado colaborativo, baseado na reflexão sobre a prática dos professores. Não se pode propor regras ou ações específicas e definitivas, já que cada instituição está inserida numa realidade para a qual é preciso adaptar-se, a cada momento e a cada contexto, mas as ações sugeridas podem servir como linhas gerais para que não haja apenas uma visão imediatista e de curto prazo da necessidade de formar os professores.

Conclusão

Após essa breve discussão sobre alguns aspectos da necessidade de uma formação docente para as mídias, pode-se recordar Pretto (2006, p.15) quando diz que não podemos continuar pensando em políticas que busquem simplesmente treinar os professores “e, muito menos, certificá-los através de cursos de formação, normalmente aligeirados”. Segundo Pretto, é preciso garantir o acesso a todos, mas também “compreender a lógica de funcionamento dos novos meios de comunicação e informação, e isso exige uma profunda transformação das práticas pedagógicas em vigor no sistema formal de ensino” (2006, p.16, grifo do original). A lógica seria a hipertextual, entendendo o currículo, por exemplo, como uma *interface*, pensado a partir da interatividade, “como meio/fim estratégico para a *produção coletiva do conhecimento*, para o pensar coletivo [de forma a atender] às demandas da comunidade escolar, da sociedade em geral, da produção cultural, dos questionamentos teóricos e metodológicos do fazer pedagógico na contemporaneidade” (PRETTO, 2006, p.16, grifo do original).

Dulce M. Cruz

Assim, se os processos educativos são comunicativos, é preciso apoiar o professor para que ele deixe de ser um emissor e se constitua como um pesquisador das mídias construindo com os alunos o conhecimento num processo de recepção que é ativo e não passivo. A recepção é entendida aqui não apenas como uma etapa do processo de comunicação, mas “um lugar novo, de onde devemos repensar os estudos e as pesquisas em comunicação. [...] Nós só podemos julgar melhor onde nos levam os meios de comunicação da escola quando a produção pedagógica da Comunicação é prática social conhecida e transparente” (MARTIN-BARBERO, 1995, p. 40).

Fusari diz que “se quisermos fazer uma analogia, a formação de professores não é o ponto final do trabalho dos pesquisadores da universidade”. Para ela, na verdade, a formação dos professores é um lugar novo “onde nós, professores, formamo-nos continuamente” (2001, p. 211). Dessa maneira, estudar e pesquisar as mídias visando a produção da comunicação no campo da educação é um papel da universidade. Levar essa discussão para a formação contínua em serviço, valorizando a prática e apoiando os processos de apropriação das mídias pelos professores, é, neste sentido, uma prioridade.

Referências

ABED. **Mestrados e doutorados a distância**. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=142>. Acesso em: 22 jun. 2006.

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. **Os novos modos de compreender**: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

BARRETO et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 18 dez. 2006.

BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do ministro da Educação (MEC). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2006.

BELLONI, M. L. **Da tecnologia à comunicação educacional**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 1999. Mimeografado.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 a.

Mídias no ensino superior: a formação docente e a educação presencial e virtual

BELLONI, M. L. **Mídia-educação ou comunicação educacional?**: campo novo de teoria e de prática. In: BELLONI, M. L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

CYSNEIROS, P. G. Competências para ensinar com novas tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, p.23-33, maio/ago. 2004.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? In: ENCONTRO NACIONAL DA DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais ...** Águas de Lindóia, 1998. v. 1, p. 199-216.

CRUZ, D. M. Formação docente para educação a distância por videoconferência e a linguagem audiovisual. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 04, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.pucpr.br/comunicacao/revistas_cientificas/dialogo_educacional/pdf/n_12/artigo6.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2006.

CRUZ, D. M. O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2001. Disponível em <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/1327.pdf>>. Acesso em: 29 de jul. 2006.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez, 2004.

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. **A mediação pedagógica**: educação a distância alternativa. Campinas (SP): Papirus, 1994.

LIBÂNIO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTIN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: os estudos da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M. W. (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 39-68.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso de tecnologia. In: BEHRENS, M. A.; MORAN, J. M.; MASETTO, T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 133-173.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: BEHRENS, M. A.; MORAN, J. M.; MASETTO, T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-66.

MORAN, J. M. **Como ver televisão**. São Paulo: Paulinas, 1991.

Dulce M. Cruz

MORAN, J. M. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2006, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador, BA: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm>> Acesso em: 25 mar. 2006.

MORAN, J. M.; ARAUJO FILHO; M., SIDERICOUDES, O. A ampliação dos vinte por cento a distância: Estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABED, 12., 2006, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, SC: ABED, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2006.

PRETTO, N. de L. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc em Revista**, v. 2, n. 1, p. 10-27, mar. 2006. Disponível em: <http://www.liinc.ufrj.br/revista/revista_tres/pretto.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2006.

FUSARI, M. F. R. E. Comunicação, meios de comunicação e formação de professores: questões de pesquisa. In: PORTO, T. M. E. (Org.). **Saberes e linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: UFPel, 2001.

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. C. **Ensinando com tecnologia**: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCHÖN, D. A formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED/UNICAMP, 1999.

Notas

¹ Autores como Pretto (2006), Barreto (2003) e Cysneiros (1998; 2004), dentre outros, têm feito críticas às políticas de inserção das TIC na escola, levantando argumentos contra o que chamam de modernização ou inovação conservadora (BARRETO, 2003; CYSNEIROS, 1998), que colocam a tecnologia como salvação da educação a despeito, por exemplo, de melhorias das condições de trabalho e salário dos professores.

² O professor midiático é aquele que, em certos tipos de EAD, dirige "o processo de aprendizagem de alunos a distância e é responsável pela escolha e produção dos conteúdos, pela qualidade do material didático, pela decisão, planejamento e cumprimento dos objetivos pedagógicos e pela operação dos equipamentos técnicos necessários para o desenvolvimento da aula" (CRUZ, 2004, p.11).

Mídias no ensino superior: a formação docente e a educação presencial e virtual

Correspondência

Dulce Márcia Cruz - Rodovia Haroldo Soares Glavan, 3240 - Cacupé 88050-005 - Florianópolis
- Santa Catarina.

E-mail: dulce.marcia@gmail.com

Recebido em 31 de janeiro de 2007

Aprovado em 28 de junho de 2007

