

Proposta de preparação do professor universitário para ensinar a distância num ambiente mediatizado interativo audiovisual

Dulce Márcia Cruz – Doutoranda
FURB – Universidade Regional de Blumenau

dulce@eps.ufsc.br

Ricardo Miranda Barcia – Ph.D.
Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Florianópolis – Brazil

Abstract

O foco deste artigo é a formação do professor para a educação a distância por videoconferência, analisado a partir de uma abordagem interdisciplinar através da integração de paradigmas da Educação, Comunicação e Sociologia, buscando colaborar para o enriquecimento de uma nova área de pesquisas da Engenharia de Produção, a de Mídia e Conhecimento. O texto analisa o que ocorre no papel do professor a partir da introdução de uma mídia, a videoconferência, como meio de transmissão e comunicação para cursos a distância num cenário de educação de nível universitário e propõe um modelo de treinamento institucional que prepare e ajude os docentes que irão trabalhar nesse novo ambiente didático. Tal modelo é relevante por causa da necessidade cada vez maior de se propiciar um apoio institucional aos professores que passem a ministrar cursos de pós-graduação a distância utilizando tecnologias de comunicação e informação, como é o caso da videoconferência nas universidades brasileiras. Tal modelo visa ainda seguir o objetivo atual das escolas de Engenharia de investimento na melhoria da qualidade do processo educativo.

Os cursos de Mestrado e de Doutorado por videoconferência da Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da Universidade Federal de Santa Catarina começaram a ser oferecidos a partir de 1996, para empresas e instituições educacionais no território nacional com base na estrutura da Pós-Graduação das universidades brasileiras. Por essa razão, foram primeiramente modelados de acordo com as áreas de excelência já existentes no PPGEP, com professores, disciplinas e programas seguindo o mesmo formato do oferecido no presencial. Apesar da ampliação das áreas de conteúdo dentro da Engenharia de Produção, a forma dos cursos se manteve praticamente a mesma, baseada na integração de mídias disponíveis: videoconferência, correios, telefone, Internet e encontros presenciais.

A experiência com estes cursos mostrou desde o início, que a aula por videoconferência não era apenas uma reprodução da sala presencial mas uma nova situação em que professores/alunos estavam envolvidos numa relação didática mediada por tecnologias audiovisuais de comunicação para o qual não havia parâmetros na história da educação a distância brasileira. Essa nova situação didática implicava na necessidade de uma “desconstrução” dos modelos mentais existentes sobre o que é uma sala de aula e o processo educativo que acontece nesse espaço, já que os componentes principais estão presentes (alunos, professores, comunicação bidirecional em tempo real por imagem e som) mas interagem a distância, de modo virtual.

Neste sentido, um dos maiores desafios enfrentados era a mudança significativa no papel do docente para a qual seria necessário um cuidado institucional de preparação para os professores. Isso porque, ao contrário do ensino presencial, tradicionalmente voltado à educação bancária de transmissão de conteúdo (Freire, 1987), a EaD precisa se basear num sistema centrado no aluno com a atividade do professor direcionada à mediação do aprendizado (Perez e Castillo, 1996; Moran, 1994). Mais que transmitir informação, os docentes na EaD tem que fazer ajustes para monitorar e avaliar o trabalho de seus alunos geograficamente distantes. Os professores tem que adquirir não só novas habilidades para ensinar a distância, mas também organizar recursos instrucionais em conteúdo e formato para o estudo independente, o que representa uma mudança do modelo do professor como origem exclusiva de informação, para um outro em que ele se torna uma das várias fontes disponíveis

para alunos que se tornarão os participantes mais ativos do processo (Beaudoin,1990). Para que o professor possa utilizar as novas possibilidades pedagógicas em plenitude, precisa ser treinado. No caso específico da videoconferência, essa nova atuação pedagógica envolve uma revisão dos métodos de ensino e uma atenção mais focalizada na preparação antecipada das aulas, na interação com os alunos, no desenvolvimento de materiais visuais e atividades a serem realizadas com os alunos (Simonson, 1997).

Por essas razões, desde o início dos cursos de pós-graduação a distância por videoconferência na Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da Universidade Federal de Santa Catarina, em 1996, o Laboratório de Ensino a Distância (LED) passou a ministrar oficinas para os professores que iriam dar aulas no novo ambiente audiovisual interativo. É, inclusive, de 1996, o primeiro Manual de Videoconferência, produzido para oferecer aos professores que começavam a ensinar no novo ambiente, informações básicas para a aula midiaticizada. Até o mês de agosto de 2000, 64 professores haviam recebido algum tipo de atendimento individual ou em grupo, sendo que destes, 53 participaram das oficinas, o que significa que a maioria dos professores participou dos treinamentos. A partir do ano 2000, passou a fazer parte dos requisitos básicos para ensinar a distância por videoconferência, a participação no workshop antes de ir para a sala de aula.

Continuamente aperfeiçoado, tal treinamento vem sendo realizado no LED a partir do pressuposto de que o aluno adulto aprende fazendo, motivado por razões internas, bastante concretas e ligadas às suas necessidades profissionais ou pessoais (Knowles, Holton, Swanson, 1998). Por outro lado, como pesquisador e aprendiz profissional (Demo, 1998), o professor vai usar seu conhecimento de vida e experiência profissional (a teoria prática, a que se refere Marland, 1997) para traçar novas hipóteses, que serão colocadas em prática para construir novos conhecimentos, através da reflexão na ação que ocorre com a discussão entre pares (Perrenoud, 1993, Schon, 1993) trabalhando para isso mediação pedagógica (Perez e Castilho, 1996) através da tecnologia. Por esta razão, as oficinas foram pensadas para que os professores pudessem colocar a “mão na massa” (Cruz e Barcia, 1999) e, ao mesmo tempo, conhecer as diferenças do ensino pela videoconferência com o presencial, trocando informações entre si e também com um professor experiente, convidado para narrar suas percepções e estratégias didáticas no novo ambiente educacional. Assim, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades no manejo com os equipamentos e seus periféricos, os docentes também discutem os aspectos operacionais, didáticos e afetivos da aula midiaticizada (Cruz, 2000).

Desde 1999, as oficinas vem sendo avaliadas pelos participantes que, ao final de cada sessão de treinamento, fazem uma análise crítica dos trabalhos e dão sugestões sobre modificações necessárias. Em geral, a avaliação vem sendo muito positiva, mostrando que os objetivos têm sido alcançados, principalmente dado seu caráter teórico-prático. Após a realização de cada oficina, os professores tem sido incentivados a agendar novos momentos para simular suas aulas individualmente, experimentar e testar os equipamentos para sentir-se mais seguros e ainda, a conversar informalmente com colegas para trocar mais experiências e esclarecer dúvidas. Procura-se também motivar os professores a que assistam as aulas gravadas em vídeo, não só as próprias, para auto-avaliação, mas também as aulas de outros professores, como fonte de idéias para suas experiências pessoais. Nesse processo de aprendizagem informal, o professor é auxiliado pelo monitor e pelos técnicos, num atendimento individualizado.

Com o tempo, no entanto, esse treinamento do LED foi se configurando totalmente insuficiente para a demanda qualificada de preparação pedida pelos docentes. A hipótese informal existente no início da pesquisa e referendada na maior parte da bibliografia, de que bastava treinar o professor para iniciar-se nos mistérios da tecnologia e o problema estaria resolvido, não foi confirmada no levantamento empírico. Tanto nas entrevistas, quanto nas avaliações dos professores sobre as oficinas, ficou claro que havia a necessidade de se pensar um modo de se apoiar o professor no momento inicial, mas que esse apoio era também necessário enquanto a inovação era experimentada e adotada, ao longo do tempo.

A partir destas constatações, foi elaborada a proposta de um programa continuado de preparação dos professores para ensinar a distância pela videoconferência, que será resumida neste artigo. É importante ressaltar que o conceito de treinamento como um processo de aprendizagem continuada

teve como referência as pesquisas não só em educação a distância, formação docente e inovação tecnológica, mas foi desenvolvido para atender as necessidades do professor e demandas da educação a distância no contexto brasileiro. Considerou-se que, para criar tal programa, seria preciso levar em conta a provável resistência dos professores quanto à adoção de tecnologia criando mecanismos para facilitar o aprendizado do uso da inovação. O treinamento deveria considerar ainda a necessidade de capacitar o professor não apenas a trabalhar com a interface da videoconferência, mas também com a linguagem audiovisual específica do meio. E, finalmente, para ser bem sucedido, o treinamento deveria entender o professor como um aluno adulto, que tem um modo diferente de aprender e que busca o conhecimento por razões essencialmente utilitárias e de aplicação imediata. O programa continuado de preparação dos professores foi baseado no estudo de caso do período de implantação dos cursos de pós-graduação a distância por videoconferência na Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da Universidade Federal de Santa Catarina (1996-2000), realizado através de pesquisa qualitativa e participante, nas entrevistas realizadas com 27 professores e na experiência de treinamento de 64 docentes para ensinar no ambiente audiovisual interativo.

Área temática: Formación y nuevas tecnologías en los países en vías de desarrollo.