

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O DESAFIO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO: UM ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DA EAD NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

LIMA, Claudia Maria de –UCDB

GRIGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves – UCDB

BARROS, Helena Faria de –UCDB

GT: Educação e Comunicação/n.16

Agência Financiadora: não contou co financiamento

1.- Breve histórico da educação a distância e a sua contribuição no campo da formação de professores

Na última década do século XX a educação escolar assumiu um papel de destaque nas discussões políticas do Brasil. Questionamentos e estudos sobre os modelos de ensino, o acesso e permanência dos alunos na escola, a qualidade do ensino, as características do sistema e, principalmente, a formação dos professores nortearam a agenda de todos aqueles que compreendem o campo educacional como um dos mais importantes na promoção do desenvolvimento com diminuição das desigualdades sociais e elevação da qualidade de vida de uma sociedade. Após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que disciplina a educação escolar brasileira em todos os níveis, esses debates se intensificaram, com diferentes temáticas assumindo espaço privilegiado nas discussões e pesquisas. Em consequência disso, as atividades de pesquisas se ampliaram, abrangendo um amplo espectro de temas que vão da distribuição dos recursos financeiros, à gestão da escola, à formação de professores e à prática educativa no cotidiano da escola. E como parte das reflexões sobre formação dos professores de todos os níveis de ensino, uma nova modalidade assumiu um espaço significativo, **a**

educação a distância.

Para Thompson (1996), pesquisas sobre a educação a distância têm enfatizado que esse é um meio de ensino tão bom quanto a educação presencial, ou em alguns casos, devido à flexibilidade e interatividade das novas tecnologias de educação, pode ser superior, considerando-se algumas situações e objetivos específicos, especialmente no campo da educação de adultos. Ela pode ainda significar o fim das distâncias geográficas, econômicas, sociais, culturais e psicológicas que representam muitas vezes os principais entraves ao acesso a uma formação continuada por parte dos professores (Nogueira, 1996; Novotny, 1996). Outros estudos mostram que essa modalidade de ensino pode tornar-se um recurso capaz de assegurar bons resultados no processo ensino-aprendizagem (Chu e Shramm, 1967; Greenhill, 1966; Dube 1980; Feasley, 1992; Esteves, 1995; Thompson, 1996; Toschi, 1999; Lima, 2000)

Segundo Nogueira (1996), “o desenvolvimento da educação a distância no mundo está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento tecnológico das sociedades, tornando inevitável sua associação aos avanços da informática e aos meios de comunicação de massa” (p. 35). Porém, não se deve ver a educação a distância como a única capaz de resolver os problemas educacionais do país. Assim como outras formas de ensino-aprendizagem, essa tem vantagens e limitações e não pode ser vista como substituta da educação presencial. Elas devem caminhar juntas, uma suprimindo as deficiências da outra e ambas contribuindo para a formação de um sistema educacional coeso e consistente, capaz de planejar ações efetivas no desenvolvimento de competências e na construção de conhecimentos capazes de promover o desenvolvimento da sociedade.

Historicamente, a educação a distância começou em meados do século XIX, por iniciativa da Suécia ao oferecer, em 1833, um curso de contabilidade por correspondência. E desde então, essa modalidade de ensino tem se voltado prioritariamente para a

formação de adultos, em diferentes níveis, seja para formação inicial do profissional, seja para a sua constante atualização. Sabemos que hoje, no Brasil, assim como no mundo, diferentes áreas do conhecimento têm utilizado desse meio. Há de cursos de formação em nível técnico, como técnicos de laboratório, radiologistas e em nível superior, de graduação, como os que já obtiveram a autorização do Ministério de Educação para funcionamento, como é o caso de alguns cursos de engenharia e os de formação docente. Cabe lembrar que, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) houve um incremento nas iniciativas de utilização da educação a distância para a formação docente uma vez que a referida lei determina que até 2007 todos os professores em exercício tenham formação em nível superior. Considerando que atualmente o número de professores no Brasil cuja formação não corresponde a essa exigência é ainda muito elevado, os governos estaduais e Federal vislumbraram nessa modalidade de ensino um recurso com potencial capaz de dar conta desses números.

Em nível internacional são muitos os projetos desenvolvidos sob a ótica da educação a distância com objetivo de promover a formação e/ou aperfeiçoamento dos professores; de projetos locais, em comunidades do Zimbábue, Moçambique, Austrália, até iniciativas de universidades específicas no mundo. Nesse panorama, podemos destacar duas iniciativas pioneiras importantes na América Latina e que originaram outros centros com a mesma proposta educacional, a da UNED da Costa Rica e da UNA na Venezuela e a da primeira experiência em ensino superior no mundo só dirigida nessa modalidade de ensino, a pioneira Open University na Inglaterra (White e Thomas, 1995; Magalhães, 1997; Roig, 1997; Litwin, 2001).

No Brasil, essa modalidade de ensino vem sendo utilizada desde a década de 50 como um elemento de aperfeiçoamento docente. Nesse contexto, podemos destacar, dentre os poucos projetos que deixaram registros, o **Projeto SACI**, desenvolvido entre 1967 e 1974, e dirigido para formar professores leigos do ensino

fundamental (oito primeiros anos da escolaridade básica) no Nordeste do país; o **Curso de Qualificação Profissional**, lançado pelo FUNTEVÊ (Fundação Centro Brasileira de TV Educativa –órgão do Ministério da Educação do Brasil) em 1984 e dirigido para professores leigos das quatro primeiras séries do ensino fundamental na região centro-oeste e sudeste do país; o **LOGOS** desenvolvido em todo país de 1973 a 1976; o **Projeto Ipê** na década de 80 que tinha como meta preparar os professores alfabetizadores do estado de São Paulo; **Um Salto para o Futuro** iniciado em 1991 e exibido até os dias atuais; e mais recentemente, a partir de 1996 até o presente, **a TV Escola**, canal específico de televisão com programação dirigida tanto à formação do professor quanto ao uso como material didático em sala de aula.

É oportuno destacar que esses primeiros projetos de formação contínua de professores abriram caminho para a formulação, mais recentemente, de outros projetos, agora no campo da formação inicial. Dos 16 cursos de graduação (ensino superior) autorizados a funcionar na modalidade de educação a distância, 14 são licenciaturas para formação de professores nas áreas de matemática, biologia, física, química, educação infantil, quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental e pedagogia (MEC, 2002) Ou seja, no Brasil a educação a distância tem ocupado um lugar de destaque, prioritariamente no campo da formação de professores, especialmente no ensino básico onde se concentra quase que a totalidade dos projetos.

Mas que formação é essa pretendida pela educação a distância? Que professor se espera formar?

Belloni (1998:16) assinala que os professores formam um grupo prioritário e estratégico para qualquer melhoria dos sistemas educacionais e não se pode perder de vista que “qualquer melhoria ou inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores” (id.ib)

A definição sobre que professor se espera formar sinaliza o

modelo de educação a distância se pretende assumir. Não se pode esquecer que a tecnologia e as mudanças tendem a causar euforia; uma sensação de que todos os problemas irão se resolver em função do uso dessa modalidade ensino na formação dos professores. Porém, não podemos confundir formação com acesso ou troca de informações. Segundo Becker (2002), devemos pensar a educação a distância, tal como a presencial, devemos pensar na epistemologia que fundamenta o trabalho pedagógico. Ou seja, o ensino dar-se-á nos limites da compreensão de como se constrói o conhecimento. Entendemos que não se pode concordar com uma formação docente que concebe um aluno passivo, que apenas incorpora informações que lhe chegam de fora. A formação que se postula pretende um sujeito, no caso um professor, que constrói porque age, que diante de um programa de ensino “elabora perguntas, critica conteúdos, questiona formas de abordagem, relaciona o conteúdo proposto com outros conteúdos, relaciona os conteúdos com os fenômenos observados no cotidiano, que constrói formas inéditas sintetizando sua experiência e sua história individual” (Becker, 2002 p. 89).

Podemos dizer que não vemos a educação a distância “como um recurso para a transmissão de um saber. A entendemos como um meio de ensino onde há um distanciamento físico e/ou temporal entre professor e aprendiz sim, mas que pressupõe uma relação mediada por meios de comunicação, representações de mídias e conhecimentos mútuos que vão determinar as necessidades desse processo, do aprender. Não desconsideramos que no contexto há uma informação a ser trabalhada, mas não a consideramos pronta e fechada, mas aberta para ser reconstruída por sujeitos reflexivos” (Lima, 200). Em outras palavras, uma educação capaz de formar professores reflexivos e capazes de exercer uma autonomia no aprender, capazes de aprender a aprender.

Quando se trata da formação do professor do ensino superior essas discussões se tornam mais complexas porque são muitas as especificidades e as características desse profissional e os estudos

que o têm como foco estão apenas iniciando, particularmente quando se trata da modalidade educação a distância. Essa carência de estudos sobre a utilização da educação a distância na formação dos docentes do ensino superior é ainda mais acentuada quando se trata especificamente da formação pedagógica que, nesse nível de ensino, é considerada de menor importância.

2.-O desafio de formar professores reflexivos mediante a Educação a distância: reflexão e revisão da prática avaliativa de professores universitários

A experiência ora relatada se inscreve numa proposta de Pedagogia Universitária em desenvolvimento numa IES¹ que vem implementando ações de valorização e incentivo à formação didático pedagógica dos seus docentes.

Um levantamento dos estudos sobre esse tema coloca em evidência que a preocupação com a formação pedagógica do professor universitário praticamente inexistente. Tem-se por suposto que o professor que domina o conteúdo específico que deve ensinar encontra “naturalmente” os meios para ministra-lo, quer no que se refere à transmissão do corpo de conhecimentos desse campo, quer no que se refere ao desenvolvimento de formas de pensamento e de habilidades técnicas essenciais à atuação do futuro profissional. (Grigoli, 1990; Garcia, s/d;). O professor universitário, especialmente nas áreas técnicas, geralmente é recrutado tendo-se por critério a qualidade do seu desempenho como profissional ou como aluno da pós-graduação. Subjacente a esse critério está a suposição de que a competência profissional e/ou acadêmica assegura a competência didática. Ao contrário do que ocorre nos demais níveis de ensino, do professor universitário não é exigida uma formação pedagógica sistematizada e que poderia influenciar a sua maneira de conceber e realizar o ensino.

Um outro aspecto que contribui para essa ausência de

¹ Trata-se de uma instituição comunitária e confessional localizada no Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do Brasil.

preocupação com a formação pedagógica do professor do ensino superior é o fato de que na universidade se atribui um status de menor importância ao ensino do que à pesquisa. A pesquisa é vista como função nobre e de maior relevância e a própria estrutura da universidade destaca essa prioridade, mediante mecanismos de apoio e de controle da produção científica. Para exemplificar essa prioridade basta lembrar que o critério de progressão na carreira acadêmica baseia-se muito mais produção científica do que no exercício da docência.

Como consequência disso, o professor geralmente não se sente motivado para envolver-se com projetos pedagógicos visando a melhoria do seu ensino e pode, até mesmo, apresentar uma certa resistência a eles.

Dessa forma, as ações de ensino em seus múltiplos aspectos e relações tendem a permanecer em segundo plano, não sendo tomadas como objeto de reflexão pelos próprios professores.

A concepção de formação de professores que fundamenta o trabalho ora relatado apóia-se mais na análise e reflexão sobre a prática do que em modelos que privilegiam a transmissão-aquisição de conhecimentos didático-pedagógicos na suposição de que eles possam, por si sós, levar o professor a mudar a sua prática. Não se trata, evidentemente, de uma postura de rejeição à teoria nem de alimentar polarizações estéreis entre os modelos da “racionalidade técnica” e da “racionalidade prática” no campo da formação de professores (Schön, 1995; Zeichner, 1995; Péres Gómez, 1995; Grigoli e Teixeira, 2001). A nossa posição é de que a prática precisa ser entendida como ponto de partida e de chegada. Como ponto de partida porque é através da prática que o professor expressa os seus valores, suas concepções e seus saberes acerca do ensinar, do aprender, da profissão, da instituição universitária, etc. E como ponto de chegada porque, partindo da reflexão sobre essa prática é possível alcançar uma compreensão mais elaborada da mesma examinando seus pressupostos – agora com a necessária mediação

da teoria – e desdobramentos.. E assim, elevar-se do terreno da cotidianidade e re-elaborar os seus saberes da experiência como prática criativa, intencional e consciente, avançando, então, para um patamar mais elevado de formação e profissionalização.

2.1.-A avaliação como ponto de partida e de chegada na revisão da prática pedagógica

A escolha da temática da “Avaliação da Aprendizagem” para o primeiro curso de formação pedagógica na modalidade educação a distância resultou de que a avaliação é considerada por muitos docentes (e não apenas pelos docentes) como a “mais problemática” das questões relacionadas com o processo de ensino e de aprendizagem. Na verdade, a avaliação é apenas a “ponta do iceberg”: Os conflitos e inseguranças que marcam a prática da avaliação decorrem de problemas que estão colocados em momentos anteriores do processo pedagógico e que vêm à tona por ocasião da avaliação. É no conjunto da prática pedagógica do professor que ela “revela” a sua identidade, isto é, a que objetivos está servindo, a que visão de educação está subordinada.

Portanto, não há como pensar a avaliação isoladamente. Não se pode perder de vista que o ensinar e o aprender é que são essenciais e que a avaliação é atividade subsidiária. No próprio título do curso, a expressão **“Aprendizagem Assistida pela Avaliação”** reforça a idéia de que a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem e, mais do que isso: deve estar a serviço da aprendizagem.

Entendida dessa forma, a avaliação foi enfocada, no presente curso, como ponto de partida e como ponto de chegada no processo de reflexão e de revisão da prática pedagógica. A partir da temática da avaliação foram retomadas questões relacionadas com o projeto pedagógico dos cursos e com os projetos de ensino das disciplinas que os integram. Foram examinadas questões relacionadas com a metodologia e com estratégias de ensino e de aprendizagem,

visando o desenvolvimento e avaliação de competências e habilidades. Foram analisados alguns dos equívocos e desvios que freqüentemente permeiam a prática avaliativa, reafirmando o seu caráter de prática autoritária e disciplinadora e lhe comprometem o sentido educativo de apoio ao aprendizado. Finalmente, foram analisados e confrontados os modelos “objetivista” e “subjetivista” e suas influências no campo da prática pedagógica em geral e em especial na prática avaliativa, explicitando-lhes os fundamentos epistemológicos, examinando-lhes as práticas e analisando as possibilidades de uma síntese superadora mediante a abordagem “CTSA” que enfatiza o vínculo indivíduo-sociedade.

2.2.-A proposta de organização e a dinâmica do curso

A **ementa** informa que o curso “pretende desencadear um processo de reflexão sobre as decisões e as práticas dos professores, especialmente no campo da avaliação, e as suas relações com o projeto pedagógico do curso onde elas ocorrem”. Ressalta, ainda, que “serão trabalhados os conceitos fundamentais relacionados à temática da avaliação, focalizando-os no seu desenvolvimento histórico e nos seus desdobramentos ao nível da prática avaliativa dos docentes”.

Segundo o **objetivo geral**, o curso pretende “estimular um processo de reflexão e aprofundamento de estudos sobre a temática da avaliação, visando fomentar entre os docentes participantes uma disposição para buscar formas pedagogicamente mais adequadas de organizar o ensino e a aprendizagem – e a avaliação como parte desse processo. Esse objetivo maior foi traduzido nos seguintes **objetivos específicos**: (1) analisar as relações existentes entre o projeto pedagógico de um curso e as decisões e práticas acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação; (2) examinar alguns dos equívocos e distorções mais freqüentes na prática avaliativa; (3) identificar os pressupostos subjacentes à prática avaliativa dos professores; (4) analisar as novas tendências teóricas em desenvolvimento no campo da avaliação e (5) avaliar as condições

objetivas que favorecem e as que dificultam a implementação de práticas avaliativas identificadas com as tendências mais atuais nesse campo.

O curso foi organizado em torno de um **“texto-diretor”**, redigido em linguagem informal, visando a melhor comunicação com o professor participante. A intenção foi a de estimular uma leitura articulada com os problemas da prática da sala de aula, mediante a apresentação de situações com as quais o professor pudesse se identificar, de forma a tornar a leitura significativa, agradável e prazerosa. A esse texto-diretor se articulam **textos de leituras complementares**, de maior densidade teórica, muitas vezes contendo gráficos, esquemas, mapas conceituais, etc, e apresentando de forma mais organizada e sistemática o conteúdo examinado. Texto diretor e leituras complementares foram concebidos e elaborados com a finalidade de levar o professor a refletir sobre a sua prática, a explicitar os seus fundamentos e a elaborar e/ou reformular conceitos com vistas à revisão dessa mesma prática.

Isso foi alcançado mediante a utilização dos seguintes meios: **(1)** planejamento cuidadoso dos aspectos audiovisuais do curso. Ao organizar o ambiente de aprendizagem foi utilizada uma plataforma de educação a distância denominada WEBCT. Não se utilizou gravação em vídeo porque os alunos acessaram o curso por redes tecnológicas de baixa velocidade. As cores foram escolhidas a partir do espectro de cores frias ou quentes, elegendo-se o branco como fundo e as palavras em preto. O azul foi utilizado com primazia para os destaques. Houve a preocupação de criar um padrão visual com a finalidade de tornar o espaço conhecido e familiar para o aluno, da mesma forma que ocorre numa sala de aula presencial, onde a disposição de materiais e pessoas é quase sempre a mesma. Os itens de destaque, de chamada de atenção e de movimento foram desenvolvidos em cores quentes para sinalizar a mudança de atividade, da realização de uma leitura para a execução de uma

tarefa, por exemplo. As ilustrações foram desenhadas e vários símbolos foram criados compondo um registro visual que identificasse os vários componentes do curso (leituras, momentos de reflexão, análises de casos, tarefas, momentos de sínteses, etc). Houve uma preocupação de se manter uma uniformidade, ao longo do curso, tanto em termos da extensão do conteúdo e da quantidade de exercícios solicitados, quanto à quantidade de ilustrações e animações, evitando-se uma sobrecarga de informações e de estímulos visuais, o que poderia acarretar cansaço e dispersão ao se trabalhar com o material; **(2)** aplicação de um pré-teste envolvendo situações concretas relacionadas à prática avaliativa (trágicas, cômicas, desconcertantes, contraditórias, etc) sobre as quais o professor participante deveria expressar sua opinião. Esse mesmo pré-teste foi aplicado ao final do curso como um dos instrumentos para avaliar a evolução conceitual dos participantes em relação aos conteúdos estudados; **(3)** uso de situações problemas e estudos de caso, verídicos ou não, envolvendo os participantes e deles cobrando opiniões, análises, avaliações, sugestões, etc; **(4)** estímulo à interação mediante a comunicação via e-mails, a realização de encontros presenciais, a proposta de formação de grupos de estudo virtuais, a realização de chats em datas agendadas, a participação no fórum de idéias; **(5)** acompanhamento do desenvolvimento dos participantes mediante a avaliação das atividades previstas para o curso e o correspondente feedback.

A avaliação dos participantes foi feita pela produção de pequenos textos em resposta a situações problemas apresentadas, a análise de casos propostos, a provocações para que refletissem sobre a própria prática avaliativa, solicitados ao longo do curso.

São estas, em linhas gerais as diretrizes orientadoras da concepção e desenvolvimento do curso de **Aprendizagem Assistida pela Avaliação na Perspectiva do Ensino Superior**. O curso assim concebido e desenvolvido inscreve-se na vertente dos estudos de Schön, sobre a epistemologia da prática onde são

estabelecidas distinções entre o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. O primeiro deles é essencialmente ligado à ação, ao “como fazer as coisas”; é um conhecimento tácito, espontâneo, geralmente ligado à rotina e que, não sendo objeto de reflexão, dificilmente pode ser explicitado na sua inteireza. Já o conhecimento que resulta da reflexão-na-ação supõe uma atividade cognitiva do sujeito no curso da própria ação. Consiste em pensar “sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo” e se constitui num processo fecundo como recurso de formação dos professores, na medida em que aprendem a partir da análise e interpretação da própria prática.

3.-O desenvolvimento do curso: reafirmando alguns princípios, enfrentando as dificuldades.... aprendendo a mudar

O curso **Aprendizagem Assistida pela Avaliação na Perspectiva do Ensino Superior** foi o primeiro curso na modalidade Educação a distância oferecido pela instituição e representou, para os envolvidos, professores orientadores, técnicos em computação e professores participantes, uma experiência inovadora de ensino e aprendizagem. Todos se dispuseram a uma vivência educativa que apresentava aspectos novos e desafiadores, tanto no que se refere à forma de execução – a distância e por computador – quanto à oportunidade de refletir sobre a relação avaliação/aprendizagem a partir do próprio fazer docente que era chamado, constantemente, a ser analisado e confrontado com as idéias discutidas. Como princípio norteador do curso, elegeu-se, portanto, **a reflexão sobre a prática**, mediante situações problemas, casos e desafios que mobilizassem os professores para expressarem as suas “certezas”, suas dúvidas e dificuldades em relação à prática avaliativa.

3.1.- O desenvolvimento do curso

O curso foi oferecido aos professores dos cursos de graduação da Universidade, estando inicialmente previsto para ser completado

em oito semanas. Dado o ritmo de trabalho dos professores-participantes o prazo de realização precisou ser prorrogado, estendendo-se por quase todo o primeiro semestre letivo de 2002.

Num primeiro encontro, presencial, foram apresentados os objetivos do curso e os aspectos técnicos e didáticos que precisariam ser dominados pelos professores participantes para assegurar o necessário acesso e o adequado manejo das ferramentas. Foi enfatizado tratar-se de um curso sobre fundamentos da avaliação havendo previsão para outros, de cunho mais operacional, com prática de elaboração de instrumentos de avaliação (oficinas), a serem oferecidos posteriormente.

A realização de um pré-teste contendo questões que abrangiam aspectos de todo o conteúdo a ser estudado possibilitou, aos professores orientadores, verificar os conhecimentos prévios dos professores participantes em relação aos principais aspectos do tema do curso e tomar algumas decisões sobre o andamento dos trabalhos.

Durante o curso, foram realizados quatro chats para a exposição e discussão conjunta de dificuldades encontradas nas leituras, para comentários de aprofundamento, e análises sobre as implicações e aplicações dos assuntos estudados.

Os chats aconteciam sempre após atividades de reflexão sobre situações e casos concretos ou não, envolvendo a prática avaliativa; de estabelecimento de relações entre os conteúdos estudados e a própria prática; de interpretação de desenhos, charges ou gráficos; de elaboração de resumos, mapas conceituais, colagens, etc. Houve incentivo para que essas discussões acontecessem também em pequenos grupos, mediante a organização de grupos de estudos virtuais pelos próprios participantes.

As atividades realizadas eram encaminhadas por e-mail e analisadas pelos professores orientadores do curso com comentários e chamadas de atenção para aspectos relativos ao conteúdo abordado e à forma de realização. Devolutivas (feed-back) aos professores-participantes eram constantes, às vezes feitas

individualmente, às vezes coletivamente, ampliando para o conjunto dos participantes algumas discussões ou colocações mais relevantes.

Detectadas dificuldades específicas em relação aos conteúdos em desenvolvimento, textos complementares eram elaborados e colocados à disposição no “Fórum de Discussão”, um espaço comum, virtual, a ser usado permanentemente, para comentários, contribuições e contatos de todos os participantes com todos. Dificuldades técnicas, relacionadas com a utilização dos recursos e equipamentos eram prontamente atendidas, pelos engenheiros de computação, responsáveis pelo suporte tecnológico, que atuaram durante todo o desenvolvimento do curso.

A avaliação do professor-participante envolveu diferentes aspectos: pelo encaminhamento das atividades solicitadas, pela presença e participação nos chats realizados, e pelo desempenho no pós-teste (re-aplicação do pré-teste ao final do curso)

No encontro presencial para encerramento do curso, os professores participantes fizeram uma avaliação focalizando os aspectos positivos e negativos, as facilidades e dificuldades encontradas tanto no que se refere ao conteúdo estudado, como às características e exigências da educação a distância e apontando sugestões para o aperfeiçoamento do trabalho do grupo. Além disso, fizeram uma “Avaliação Projetiva”, expressando os sentimentos em relação à experiência vivida, mediante frases a serem completadas, como por exemplo: “Foi muito importante...”, “Tive medo de...”, “Não gostei...”, “Nunca pensei que...”, “Às vezes me senti...”, “Ficou faltando...”, “Foi muito bom...”, entre outras.

3.2.- Dificuldade enfrentadas.... ganhos registrados

Pelas sucessivas avaliações por que passaram os professores participantes, pelas sugestões oferecidas por eles, pelas conversas informais havidas, pelas observações realizadas no decorrer das atividades e pela visão que pudemos alcançar do curso como um todo, detectamos as dificuldades apontadas a seguir e que

demandam mudanças:

1) A organização dos chats precisa ser revista, pois, foram percebidos como insuficientes em número e, sobretudo, na forma de oferecimento – sempre num mesmo dia da semana e num mesmo horário.

2) O funcionamento dos chats foi pouco dinâmico, às vezes sem concentração visando o aprofundamento da compreensão do no tema em debate e com derivações ligadas ao casuísmo e imediatismo da própria prática ou a questões paralelas, mesmo que e sobre o tema da avaliação. (Ex: Os Exames Nacionais dos Cursos de Graduação, implantados pelo do Ministério da Educação em 1998, como parte de uma política de estímulo e acompanhamento da melhoria dos cursos superiores).

3) O manuseio do instrumento de comunicação utilizado (o computador) constituiu-se em prática não suficientemente dominada pela maioria dos envolvidos. Houve casos de não encaminhamento adequado das atividades e queixas de não localização de devolutivas individuais o que indica a necessidade de capacitação inicial dos professores participantes no uso da ferramenta e mais ainda, do próprio computador.

4) Algumas dificuldades foram assinaladas em relação ao conteúdo trabalhado por envolver aspectos teórico-conceituais nunca estudados e utilizar vocabulário pouco familiar para os participantes das diferentes áreas de formação e de exercício profissional. Tal fato sinaliza para um maior cuidado com a linguagem que, todavia, não deve apoiar-se apenas na linguagem coloquial, muitas vezes simplificadora e reducionista.

5) O uso pouco expressivo do espaço virtual “Fórum de Idéias” foi outra insuficiência percebida e pode atribuída à inovação que a Educação a distância pretende fomentar em termos de maior autonomia e iniciativa do professor do participante, ainda não suficientemente estimuladas e desenvolvidas. Além disso, a sobrecarga de trabalho dos docentes foi um fator mencionado com

muita insistência para justificar as muitas dificuldades com prazos, tarefas e formas de participação. Foi bem reduzida a comunicação entre os professores participantes no tecer comentários, propor questões, trocar opiniões e experiências entre si. Embora vários participantes tenham ampliado e aprofundado seus estudos para além do curso, buscando outras referências e fontes de informação, o Fórum de Idéias foi pouco utilizado como meio de socialização dos assuntos pesquisados.

6) As observações sobre a limitada interação entre os professores participantes e entre todos os demais envolvidos no curso foram muito freqüentes, sugerindo as dificuldades dos mesmos para lidar, estudar e aprender em ambientes virtuais. Em consequência, foram feitas muitas sugestões de mais encontros presenciais, de incentivo à formação de grupos espontâneos, de participação mais dirigida nos “chats” e de utilização do fórum com mais freqüência, por todos e com mais propriedade.

7) Porém, o aspecto apontado com maior freqüência como sendo o grande empecilho para um melhor aproveitamento do curso diz respeito ao acúmulo de tarefas rotineiras e aos excessivos encargos como docentes que lhes deixa pouco tempo para os estudos.

Apesar de todas essas dificuldades apontadas, houve unanimidade nas manifestações dos participantes quanto à importância do curso, à qualidade do material utilizado, à adequação dos conteúdos e atividades aos objetivos propostos e da fidelidade ao propósito de promover uma reflexão sobre a prática avaliativa, na perspectiva da sua mudança. Reconheceram que a natureza das atividades os conduziu a isso. A grande maioria dos participantes expressou interesse em continuar a estudar o tema e disposição para começar a rever as práticas na sala de aula.

Muitos, igualmente, demonstraram interesse em organizar uma parte do conteúdo das disciplinas que ministram na graduação na modalidade educação a distância assinalando, porém, a necessidade

de capacitação prévia e de tempo para dedicar-se ao seu preparo.

As experiências vividas no desenrolar desse curso e as informações que resultaram das diferentes formas de avaliação apontam para a importância de se implementar uma “cultura institucional” em que se incentive e se apóie a formação continuada dos professores, com vistas ao seu desenvolvimento no plano da formação pedagógica e profissional.

Finalmente, vale registrar que há outras pesquisas em desenvolvimento para o acompanhamento do trabalho de alguns professores que, tendo realizado o curso com sucesso, se empenham agora para construir junto com seus alunos, as bases de uma prática avaliativa diferenciada.

À guisa de conclusão, há que se ressaltar que em conformidade com o modelo da “racionalidade prática”, no presente curso a prática pedagógica foi tomada como ponto de partida e como instância de problematização, de exploração e atribuição de significados aos conteúdos teóricos referentes à temática da avaliação. Todavia, sempre tivemos presente que o conhecimento na ação, tomado como ponto de partida, deve avançar mediante a reflexão na e sobre a ação, informada pelos conhecimentos derivados das ciências da educação. Assim, a nova prática que resulta desse processo aproximar-se-á do conceito de *práxis* pelas suas características de intencionalidade e consciência, como se espera do professor reflexivo, necessário à educação dos nossos dias.

Referências Bibliográficas

BECKER, F. e MARQUES, T.B.I. Ensino ou aprendizagem a distância. *Educar, Curitiba*, nº 19, 9. 85-98, 2002.

BELLONI, M.L. *Educação a distância mais aprendizagem aberta*. Caxambu, 21ª Reunião Anual da ANPEd, GT Educação e Comunicação, 1998.

DUBE, C. A study in instructional television. *NSPI Journal*, (May). 24-29, 1980.

ESTEVEZ, A.P. *Televisão, criança e professor: uma proposta de ação educativa*. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA-USP, 1995.

FEZSLEY, C.E. Distance Education. In: Alkin, M. C (ed). *Encyclopedia of Educational Research*. New York: MacMillan, 1992.

GARCIA, M.L. El perfil del profesor universitario y su formación inicial. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitária (s/d).

GRIGOLI, J.A G. e TEIXEIRA, L.M. A prática pedagógica docente e a formação de Professores. *Série Estudos*. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n.12, p109-122, jul./dez.2001.

GRIGOLI. J.A.G. *A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos* - Um estudo sobre a prática pedagógica na universidade. Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

LIMA, C.M. *Educação a distância e TV Escola: apropriações de professores em formação contínua*. Campinas: PUC-Campinas. Tese de Doutorado, 2000.

LITWIN, E.. O bom ensino na educação a distância. In: LITWIN, E.(org). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

MAGALHÃES, M.T. Projeto "Um Salto para o Futuro". *Comunicação e Educação*, v. 9, pp.23-31, maio/ago, 1997.

MEC/SESU. www.mec.gov.br/Sesu, 26/7/2002.

NOGUEIRA, L.L. Educação à distância. *Comunicação e Educação*, vol.5, pp. 34-39, 1996.

NOVOTNY, J.M. A model for collaboration: the Frances Payne Bolton School of Nursing and the frontier nursing services. *Perspectives on Community*, v.17 (5), pp. 247-249, 1996.

PÉREZ-GÓMES,A. O pensamento prático do professor- a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: D.Quixote, 1997.

ROIG, H. Uma análise comunicacional da televisão na escola. In Litwin, E (org.). *Tecnologia Educacional: políticas, histórias e propostas*. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

SCHON,D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: D.Quixote, 1997.

THOMPSON, M.M. Distance delivery of graduate level teacher education: beyond parity claims. *Journal of Continuing Higher Education*, v. 44 (3), pp. 29-34, 1996.

TOSCHI, M.S. TV Escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In Barreto, R.G. (org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

WHITE, R.A. E THOMAS, P. Ensino à distância: experiências e inovações. *Comunicação e Educação*, v. 3, pp. 47-56, 1995.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1995.