

PROCESSOS DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA **Inquietações necessárias**

Juliane Correa - julianeco@gmail.com - Faculdade de Educação/UFMG

RESUMO. *Este artigo traz uma problematização do que temos abordado em relação aos processos de formação a distância. Agrupa algumas experiências vividas em dois cenários: formações com sistemas integrados e formações contextualizadas em rede. Analisa dilemas e desafios decorrentes dos processos de formação a distância. Relata o processo de constituição e formação a distância do GIZ – rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior/Prograd/UFMG. Por fim, considera que precisamos abordar aquilo que se encontra na experiência dos processos formativos, aquilo que nos inquieta, nos desafia.*

Palavras-chave: *Formação a distância, formação em rede, formação contextualizada, ensino superior*

ABSTRACT. *This article presents a problematization about what we have approached in relation to distance learning processes. It groups some experiences lived in two scenarios: formations with integrated systems and formations contextualized in network. It analyzes dilemmas and challenges arising from distance learning processes. It reports the process of constitution and distance learning of the GIZ - network of development of higher education practices / Prograd / UFMG. Finally, he considers that we need to address what is found in the experience of the formative processes, what is troubling us, challenges us.*

Keywords: *Distance learning, network training, contextualized training, higher education*

Submetido em 15 de novembro de 2016.

Aceito para publicação em 05 de dezembro de 2016.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO - O que temos dito sobre processos de formação a distância?

Em geral, abordamos as diferentes conceituações de educação a distância – que enfatizam seu potencial para promover a democratização do ensino – referindo-nos à separação espacial entre professores e alunos. O termo “educação a distância” ainda tem sido considerado, no contexto brasileiro, como uma modalidade de ensino que pode se efetivar em modelos específicos de ensino aprendizagem associado a determinadas instituições ou de acordo com concepções específicas, como é o caso do ensino aberto (PETERS, 2001) e da Universidade Virtual (UNESCO, 1998).

Da mesma forma, consideramos como traço distintivo em Educação a distância (EAD) a mediatização das relações entre docentes e alunos (LITWIN, 2001). E, exatamente por isso, os programas de EAD dependem de maior consistência e clareza das escolhas didáticas que permitam à interação pedagógica ocorrer em diferentes espaços e tempos. Com essas características, os processos de formação a distância possibilitam oportunidades educacionais ao estudante adulto, muitas vezes defasado em relação ao processo de escolarização regular e possuidor de renda insuficiente para o custeio do próprio estudo. Para garantir a permanência desse estudante adulto, a gestão nessa modalidade de ensino investe em uma logística administrativa que favorece um cronograma mais flexível para inscrições, envio de trabalhos e realização dos exames, assim como a disponibilização de serviços como: central de informações, aconselhamento e atendimento tutorial. Em síntese, concordamos que o ensino a distância proporciona oportunidades de estudo independentemente dos ciclos de vida, de locais predefinidos, favorece a utilização de estratégias de ensino aprendizagem e mediações tecnológicas que superam as distâncias geográficas, sociais e econômicas.

Sabemos que a ênfase nas necessidades específicas dos estudantes e/ou nas demandas de formações profissionais determina uma centralidade no estudante como princípio orientador da aprendizagem. Essa centralidade se associa também à flexibilidade metodológica, garantindo, de fato, uma abertura para o acesso e a permanência de sujeitos provenientes de grupos sociais excluídos do processo educacional.

2. PROCESSOS DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA – sistemas integrados

Neste texto, optei por não enfatizar as gerações e os paradigmas em EAD, como normalmente encontramos em outras publicações (BELLONI, 1999; CORRÊA, 2007; MOORE, KEARSLEY, 2007), mas insistir no óbvio, ou seja, que educação a distância é educação. Portanto, os processos de formação a distância implicam a definição de um propósito, a explicitação de uma intencionalidade que permeará todo o processo de ensino aprendizagem, no conhecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo e de seus contextos institucionais e pessoais, assim como implicam clareza na escolha das mediações pedagógicas e tecnológicas a serem utilizadas, de acordo com cada etapa e especificidade do processo.

Durante minha trajetória profissional, tive o privilégio de coordenar a Cátedra da UNESCO de formação docente na modalidade de EAD (1997-2008), criada em 1996

como um convênio da UNESCO com a FAE/UFMG na Gestão do Professor Neidson Rodrigues e com a participação de Roberto Aparici (Uned/Madrid) e Juana Sancho Gil (Universidade de Barcelona) como professores visitantes.

O campo de atuação educacional – processos formativos a distância possibilitou a inserção em vários projetos interinstitucionais, na elaboração do Progestão (2000); na elaboração e na tutoria de especializações em EAD (1998); na tutoria de processos formativos na área da saúde (2001) e no desenvolvimento do Sistema de Educação Interativa (SEIVA, 2004); na elaboração da especialização em Saúde da Família (2006); e na própria Faculdade de Educação, na formação de professoras das séries iniciais – Programa VEREDAS/SEE/MG (2002).

Nessas várias experiências, é possível identificar claramente o propósito que determina a seleção dos objetivos, conteúdos, objetos e situações de aprendizagem a serem implementados, de modo a concretizar determinada concepção de ensino aprendizagem. Propósito que, por sua vez, direciona e permite a sistematização de aspectos estruturantes do projeto pedagógico do curso, expressando sua concepção de formação humana e profissional, tendo em vista a concretização de oportunidades educacionais e de inclusão social.

2.1 Como viabilizar essa formação?

Inicialmente, identificamos as ações necessárias ao modelo de educação a distância proposto e agrupamos em sistemas que permitiam a execução e o acompanhamento articulados à proposta pedagógica e ao planejamento previsto. O ponto de partida consiste na estruturação do **sistema operacional** responsável pelas ações de gestão acadêmica, tais como: realização de inscrições, controle de frequência, manutenção dos registros, processo de certificação, etc. Esse sistema é imprescindível em qualquer processo educativo, mas em EAD torna-se mais importante porque trabalhamos com grandes públicos dispersos geograficamente, o que implica a necessidade de um sistema que garanta a eficácia dos aspectos organizacionais e administrativos, assim como o controle das informações acadêmicas.

Sabemos que todo processo de formação a distância necessita de um **sistema instrucional** que, por meio da proposta curricular, estruture o processo de ensino aprendizagem, os materiais didáticos, a definição dos tempos e espaços de interação e as práticas avaliativas. Esse sistema instrucional pode ser desenvolvido junto à proposta de formação, o que implica a gestão dos tempos de produção e dos tempos de realização da formação, acarretando a necessidade de maior controle desses processos. Na maioria das situações, o sistema instrucional precisa apenas ser adaptado a determinados contextos de formação e demanda ajustes da equipe gestora, tais como: recontextualização didática, flexibilização dos percursos, regionalização dos conteúdos e até mesmo a produção de novos materiais, buscando a adequação necessária.

Nas duas situações, observamos como é importante que os profissionais envolvidos em um processo de formação a distância tenham conhecimento do processo de produção de materiais didáticos, no que se refere aos aspectos

pedagógicos e tecnológicos, para evitar problemas no fluxo da produção dos materiais, na escolha das mídias, no dimensionamento dos materiais e, inclusive, na utilização deles no processo de formação, pois a produção de materiais impressos, audiográficos, videográficos e multimidiáticos possui vantagens e desvantagens, de acordo com o conteúdo a ser abordado e o objetivo do processo de aprendizagem. Consideramos que um profissional de educação, necessariamente, tem de ter a compreensão de que qualquer material didático, seja um vídeo, um texto, um hipertexto, não garante sua utilização pedagógica, pois para que se torne um objeto de aprendizagem é necessário que seja planejado numa situação de aprendizagem.

Da mesma forma, o **sistema de tutoria** pode ser construído junto à proposta de formação a distância, delimitando, assim, as funções de cada perfil de tutoria, ou pode ser adaptado ao sistema instrucional adotado. A qualificação do sistema de tutoria é essencial para o êxito da formação a distância, pois podemos ter um sistema instrucional extremamente qualificado e a formação ser ineficiente, pois todo o sucesso vai depender de como utilizamos o material disponibilizado, garantindo a contextualização, a interlocução, a significação dos temas abordados, assim como a presença ativa e a responsabilização dos sujeitos da aprendizagem.

No caso do **sistema de comunicação** responsável pela divulgação das normas e procedimentos definidos para a formação a distância e pelo fluxo de informações entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo, é possível observarmos, normalmente, um uso equivocado desse sistema, sem a devida atenção, o que ocasiona uma série de problemas e conflitos que terão de ser administrados e esclarecidos de forma recorrente pelo sistema de tutoria. Sabemos que o sistema de monitoramento e avaliação pode identificar falhas nesse sistema e propor ações a tempo de evitar consequências prejudiciais ao início da formação e ao processo de ensino aprendizagem. É necessário que o monitoramento seja feito desde a fase inicial de implantação da formação a distância, pois muitos problemas ocorrem e permanecem em decorrência desta fase, tais como: divulgação, seleção dos candidatos, distribuição de senhas, definição de espaço físico e outros. Por fim, o **sistema de monitoramento e avaliação** identifica, sistematiza e fornece os dados para o processo avaliativo, ou seja, para o processo de análise e decisão referente a aspectos relevantes da formação em curso.

2.2 Dilemas e desafios inerentes a esse cenário

Os processos de formação a distância no contexto educacional vivenciam conflitos decorrentes da formação dos professores cuja socialização profissional ocorre, na maioria das vezes, em instituições de ensino presencial e da expectativa de seus estudantes provenientes de modelos convencionais de ensino. Disso decorre uma série de desafios que implicam a articulação e a integração dos sistemas apresentados, quanto:

- **ao acompanhamento das aprendizagens**, que depende de uma articulação ágil entre os sistemas instrucional, de tutoria e de avaliação, garantindo uma ação efetiva em pleno processo de aprendizagem, pois, normalmente,

temos facilidade em acompanhar o ensino, no que se refere à execução do cronograma de apresentação dos conteúdos, e muita dificuldade no **acompanhamento das aprendizagens** de acordo com as características sociocognitivas dos alunos;

- **à normatização e ao monitoramento dos processos educativos**, que permite um bom funcionamento da formação, mas depende da articulação entre o sistema operacional, garantindo a logística da formação a distância, do sistema de comunicação, publicizando essas normas, e do **sistema de monitoramento**, acompanhando e identificando possíveis desvios a tempo de serem corrigidos;
- **à adequação das mediações pedagógicas e tecnológicas adotadas**, que se ajustam às necessidades dos contextos e dos sujeitos da formação, garantindo uma produção contextualizada dos materiais didáticos ou uma adequação dos já disponíveis.

Para ajustar esses sistemas, os profissionais em EAD precisam ter disponibilidade para incorporar informações provenientes dos contextos e dos diferentes sujeitos envolvidas no processo, atualizando constantemente sua percepção sobre o fazer pedagógico. Essa disponibilidade depende de uma presença que se concretiza num processo permanente de tomada de pequenas decisões que, por sua vez, garantem o bom funcionamento da formação e a responsabilização crescente dos envolvidos.

A organização do processo de formação a distância em sistemas é recorrente nas várias formações mencionadas, como forma de garantir a qualidade do ensino, acompanhar a aprendizagem e impedir a evasão. Mas, no caso do Curso Normal Superior - Veredas e da especialização em Saúde da Família, surgiu a necessidade de se compreender os contextos e os sujeitos da formação, de modo a melhor adequar as mediações tecnológicas utilizadas ao longo do processo de formação. No momento em que buscamos contextualizar os sujeitos da aprendizagem, surgiu também a necessidade de identificar esses sujeitos com suas particularidades. Com isso, foi possível diferenciar os sujeitos no processo de formação inicial que apresentam demandas específicas, os sujeitos de uma formação continuada que possuem outras necessidades, o grupo de tutoria local e a distância, de acordo com os perfis com os quais foram selecionados, o grupo de conteudistas, a equipe técnica e outros. Enfim, cada grupo envolvido na formação possui particularidades no que se refere à sua qualificação profissional e à sua atribuição específica, dependendo do design instrucional do curso, o que, por sua vez, gerará demandas e estratégias diferenciadas em termos de acompanhamento.

Sendo assim, temos como um grande desafio num processo de formação a distância: a necessidade de contextualizar a proposta de formação, considerando o contexto de inserção profissional e os contextos de vida dos sujeitos envolvidos.

3. PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM EAD – Formações contextualizadas em rede

Dialogando ainda com o campo dos processos de formação a distância vivenciados, é possível identificar um momento em que passamos a considerar que, num processo de formação a distância, precisamos contextualizar a proposta de formação. Inicialmente, no SEIVA, buscamos acompanhar o processo de aprendizagem dos sujeitos por meio da elaboração e da reelaboração dos casos vivenciados no campo de atuação, o que nos permitiu avaliar o processo de aprendizagem de forma mais contextualizada. Da mesma forma, em outros processos de formação a distância, tais como: especialização em Saúde da Família (2006) e formação de monitores dos telecentros de inclusão digital (2012), fomos nos aproximando cada vez mais dos sujeitos e de seus contextos e o que inicialmente era um desafio passou a ser nossa proposição. Essa proposição tornou-se a referência para a constituição de uma metodologia de trabalho destinada à construção de percursos formativos voltados para o desenvolvimento de redes de formação permanente, com foco no contexto de atuação dos sujeitos da aprendizagem.

3.1 Percurso Cátedra/ GIZ – rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior

No primeiro semestre de 2008, fui convidada para assumir e constituir o Núcleo de Tecnologias e Metodologias de Ensino previstos na Proposta da UFMG junto ao programa REUNI. Este Núcleo teria como tarefa a formação de bolsistas de pós-graduação para a constituição das equipes didáticas, a formação dos docentes da Universidade e a inovação pedagógica nos 32 cursos de graduação que estavam sendo criados.

Para a realização do trabalho, foi essencial o acúmulo de experiências da Cátedra da UNESCO de formação docente na modalidade de EAD, principalmente em decorrência de uma ampliação da compreensão de educação a distância a partir da interação e do acompanhamento nas escolas junto às alunas do VEREDAS (2005), pois passamos a incorporar as categorias de **sujeito** e **contexto** para discutir as políticas e propostas de formação docente quanto ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Da mesma forma, a inserção na área da Saúde no programa de Saúde da Família (2006) e na construção da Universidade Aberta do SUS (2008) possibilitou consolidar essa compreensão ao vivenciar a estratégia de mapeamento dos territórios junto às equipes das Unidades de Saúde, numa proposta de formação permanente em redes colaborativas.

No segundo semestre de 2008, já estávamos recebendo demandas dos cursos regulares da instituição e não apenas dos novos cursos, o que ampliou nosso universo para acompanhar os 76 cursos da UFMG. Priorizamos o atendimento a disciplinas que apresentavam alto índice de reprovação (ex: Cálculo), disciplinas dos Institutos que atendiam vários cursos e Unidades Acadêmicas que estavam vivendo momentos de reestruturação e reorganização dos seus projetos pedagógicos (ex: Instituto de Ciências Agrárias). Nessa fase, ainda estávamos constituindo uma metodologia de trabalho, pois as demandas de assessoria e de produção de materiais didáticos eram pouco qualificadas, na maioria das vezes restringindo-se ao mero uso de um artefato

tecnológico. Ainda assim, oferecemos, durante dois semestres, ciclos de oficinas para os docentes da Universidade voltadas para a apropriação de determinados recursos tecnológicos (Campus UFMG, Campus Saúde, Campus Montes Claros). Em 2009, acompanhamos diretamente a seleção e a produção dos materiais didáticos dos 47 projetos aprovados no primeiro Edital da Prograd voltado para esta área. E, neste mesmo período, iniciamos o trabalho junto aos alunos de graduação dos Cursos REUNI com o uso do portfólio digital, que implicava a entrega de um *pen drive* de 4 Gb, três encontros presenciais nas turmas orientando o uso do portfólio, acompanhando e avaliando o processo vivenciado. Essa ação passou a fazer parte da Semana do Conhecimento, com a apresentação, avaliação e premiação dos portfólios digitais.

A adesão ao REUNI propunha ainda uma aproximação entre a graduação e a pós-graduação, portanto alunos de mestrado e doutorado das diferentes unidades foram contemplados com bolsas CAPES/REUNI, que exigia em contrapartida 8 horas semanais de atividades didáticas no ensino de graduação. Esses bolsistas deveriam compor ainda as equipes didáticas, junto ao corpo docente da sua unidade. Para atender a essa necessidade, o GIZ passou a ofertar semestralmente uma Formação Inicial em Docência do Ensino Superior semipresencial dedicada aos alunos de pós-graduação dos diferentes programas da Universidade. E, gradativamente, as ações do GIZ foram se agrupando em ações integradoras que disponibilizavam ferramentas, metodologias que poderiam ser apropriadas e ressignificadas nos diferentes contextos (ex: portfólio digital, mapas conceituais) e ações específicas que precisavam de desenvolvimentos muito adequados à realidade da área de conhecimento ou etapa da formação (ex: objetos multimidiáticos – semiologia pediátrica).

Para atender a diversidade das áreas de conhecimento, as especificidades de cada campo de atuação profissional e da cultura organizacional de cada unidade acadêmica, tivemos a necessidade de adotar uma postura investigativa permanente para compreender as áreas de conhecimento, suas subdivisões, o processo de trabalho, assim como as crenças e as trajetórias dos sujeitos envolvidos.

Ao iniciarmos o acompanhamento de uma Unidade acadêmica, fazemos um mapa conceitual dos seus cursos de graduação e um mapa contextual que contempla desde o desenho do espaço físico até a dinâmica institucional, o projeto pedagógico e as avaliações de ENADE. Somente a partir dessa contextualização das demandas promovendo uma implicação dos sujeitos no seu processo formativo é que passamos a, juntos, definir as possibilidades tecnológicas, pedagógicas, as escolhas das mediações, ou seja, a constituir os processos de formação a distância ou, como chamamos, os percursos formativos. Em várias unidades esse processo envolveu todos os professores do curso, ao longo de um semestre letivo (ex: Terapia Ocupacional) ou, de forma concentrada, em uma semana no início do semestre (ex: Odontologia).

Portanto, no início de 2010, passamos a ser uma Diretoria de Tecnologia e Metodologia de Ensino/PROGRAD, tínhamos um fluxo definido de trabalho, parceiros presentes nas diferentes unidades acadêmicas e uma equipe que começava a se constituir efetivamente no GIZ. Cabe ressaltar que, ao longo do tempo, contamos com bolsistas de graduação (20 horas semanais), de pós-graduação (8 horas semanais),

professores aposentados, ou seja, tivemos de aprender a conviver com a alta rotatividade de pessoal devido ao nosso compromisso também com a formação de nossos estudantes.

3.2 GIZ consolidação – início da formação em rede

Esse momento que considero como consolidação foi adquirindo visibilidade quando recebemos, por exemplo, um professor concursado da Faculdade de Medicina solicitando entrar na Formação Inicial destinada a alunos de pós porque seu departamento não permitiu que assumisse uma turma enquanto não fizesse a formação no GIZ. Situações como essa foram nos indicando que poderíamos arriscar mais, de modo que iniciamos o I Percurso Formativo para os Docentes da UFMG, um processo de formação a distância contextualizado na prática docente, um percurso de reflexão da prática vivenciada, que desde o início buscava uma responsabilização pelas escolhas didáticas realizadas e um reencantamento pela docência no ensino de graduação.

O Percurso Formativo possibilitou que, de fato, fossem incorporados no processo de formação permanente alguns valores, a partir de algumas atividades, do uso de determinadas metodologias e de determinados recursos tecnológicos. Por exemplo, na aula inaugural “Sucessos do Ofício”, convidamos um professor em exercício para homenagear um professor aposentado que foi referência na sua formação devido ao seu encantamento pela docência. Da mesma forma, no seminário final, os professores que realizaram o Percurso apresentam seus planos de ensino reelaborado para os colegas de diferentes unidades acadêmicas da UFMG. Essas situações de aprendizagem criadas tiveram como objetivo fortalecer a identidade profissional dos docentes de ensino superior e o sentimento de pertencimento e de valorização profissional. No geral, os professores eram convidados a compartilharem seus objetos e/ou situações de aprendizagem no Comutare (repositório destinado a uma rede de trocas desenvolvido junto ao ambiente virtual Moodle) e os professores que apresentaram inovações ao desenvolverem seus planos de ensino foram convidados a propor oficinas contextualizadas no próximo percurso formativo.

Esse era nosso objetivo inicial com a formação desta rede, mas já no primeiro percurso tivemos a grata surpresa de nos deparar com outros resultados voltados para a reestruturação das práticas de ensino na Universidade. No caso da Faculdade de Odontologia, tivemos a participação de sete professores que se encontraram no percurso e, junto à equipe do GIZ, organizaram uma semana pedagógica que teve a presença de todos os professores da unidade, no início do semestre letivo. Da mesma forma, tivemos cinco professores da Faculdade de Direito que também se encontraram no percurso e organizaram o “Café pedagógico” para discutir as questões de ensino nos cursos de graduação. Além disso, muitos dos professores participavam e, de certa forma, representavam seu setor de trabalho ou seu departamento, como, por exemplo, no Instituto de Ciências Biológicas (ICB), uma professora participou focando a utilização dos mapas conceituais e hoje este trabalho envolve docentes de 14 turmas de diferentes cursos, ou o caso de outra professora do ICB que levou essa proposta

para o Programa de Pós-graduação em Biologia Vegetal. Enfim, são vários casos que foram dando uma dinamicidade para essa rede de formação e ocasionando uma demanda mais qualificada de assessorias pedagógicas, assim como a apresentação de projetos mais bem estruturados e mais integradores no Edital de Produção de Materiais Didáticos/PROGRAD.

Ao finalizarmos nosso primeiro Percurso Formativo em Docência de Ensino Superior, tivemos a demanda da Pró-Reitoria de Recursos Humanos para a realização de um percurso formativo para os profissionais envolvidos nos Colegiados de Graduação e nas Seções de Ensino da UFMG. Criamos assim o Percurso Formativo em Gestão Acadêmica, contando com a participação de 150 profissionais: coordenadores de curso e técnico-administrativos. Além de investir nas ações básicas desses setores, esse percurso teve como resultado a proposta da especialização para os servidores técnico-administrativos da universidade. Da mesma forma tivemos a demanda da realização de um percurso para os profissionais de hospitais responsáveis pela preceptoria dos nossos alunos residentes e dos estagiários de diferentes cursos da área de saúde, atingindo um total de 300 profissionais.

Para a elaboração desses novos percursos formativos tivemos de investir na contextualização do processo de trabalho dos profissionais envolvidos, o que demandou uma etapa de imersão nesses contextos, com aplicação de questionários, realização de grupos focais para a identificação das competências a serem trabalhadas, definição dos conteúdos a serem abordados e escolha das mediações a serem construídas. Esse processo de escuta dos profissionais em seu contexto de trabalho visava a recuperar os saberes vivenciais, possibilitar a sua sistematização, seu compartilhamento e sua legitimação no próprio processo de trabalho. Todos esses percursos foram desenvolvidos junto ao setor de recursos humanos, pois o objetivo era desenvolver um processo inicial de formação permanente, gerando competências pedagógicas e a autonomia necessária ao setor para readequar as unidades didáticas iniciais, de acordo com as demandas do serviço.

Ao ter a possibilidade de ampliar a equipe, passamos a investir na construção do Percurso Formativo Discente e iniciamos no Instituto de Ciências Exatas (ICEX), devido às altas taxas de reprovação e de perda de alunos nessa unidade acadêmica. O trabalho se estruturou com a parceria da Direção, dos coordenadores de colegiados e do Diretório Acadêmico Estudantil. Conseguimos mobilizar os estudantes por meio do Facebook. Tivemos 580 questionários respondidos para identificarmos suas necessidades e 380 estudantes se inscreveram neste percurso inicial. Observamos uma perda grande de alunos no período das provas, o que nos motivou a propor o segundo Percurso Discente nas férias de julho de 2013, quando tivemos 350 inscritos e 60% concluíram as atividades formativas. No momento atual, estamos articulando com a Diretoria de Relações Internacionais para a inserção no percurso dos alunos intercambistas que chegam à UFMG, assim como os nossos alunos que estão fora, em diferentes países.

Recentemente, nos percursos formativos, o GIZ está integrando os alunos de pós-graduação com os docentes, justamente para não se perder de vista o trabalho

das equipes didáticas e a colaboração entre a pós-graduação e o ensino na graduação. Ainda temos outras demandas em processo de inserção nos percursos formativos: preparação dos profissionais em processo de aposentadoria, formação de competências necessárias à orientação de monografias, dissertações e teses, preparação para o acompanhamento pedagógico de pessoas com necessidades especiais, gestão acadêmica para chefes de departamento e diretores de unidades. Já possuímos algumas oficinas que possam abordar essas formações específicas, mas não temos pessoas suficientes na equipe para garantir o acompanhamento. Além disso, estamos investindo na identificação de quais as competências demandadas de um profissional de ensino superior na fase inicial, intermediária e plena de sua carreira docente, de modo que possamos oferecer no percurso formativo situações e objetos de aprendizagem adequados a cada fase do ciclo de vida profissional na instituição. Da mesma forma, estamos pesquisando essas mesmas fases na trajetória estudantil, identificando as competências que precisam se consolidar no primeiro ano de formação e assim por diante, nas demais etapas. Consideramos que, com isso, ajustaremos os Percursos Formativos tanto no que se refere ao contexto e às áreas de conhecimento quanto ao momento da trajetória dos sujeitos envolvidos.

3.3 Percursos Formativos em destaque

O Percurso Formativo dos docentes de ensino superior se realizou por adesão e teve como referência um espaço contextualizado, um tempo concentrado, um acompanhamento on-line e presencial. Seu início se dá pela prática pedagógica de cada docente, por suas escolhas de oficinas, fóruns, de acordo com o plano de estudos elaborado, e finaliza com a apresentação presencial da proposta ou da prática pedagógica. O percurso integra situações de aprendizagem coletivas e individuais, assim como utiliza objetos integradores e contextualizados.

Enquanto proposta de formação no contexto da Universidade, tínhamos como resultados esperados: a reformulação dos planos de ensino, o compartilhamento de objetos e situações de aprendizagem, a elaboração de oficinas contextualizadas e a reflexão sobre a prática pedagógica. Mas, à medida que fomos vivenciando o percurso, identificamos resultados não esperados decorrentes da organização dos docentes que se encontraram ali, tais como:

- Semana pedagógica com todos os professores da Faculdade de Odontologia;
- Café Pedagógico com os docentes da Faculdade de Direito;
- Seminário de Docência com docentes e discentes da pós-graduação em Biologia Vegetal;
- Proposta de formação no estágio de docência no Instituto de Ciências Biológicas;
- Formação de preceptores nos hospitais que acompanham nossos estudantes de diversas áreas profissionais da saúde;

- Reformulação dos planos de ensino dos docentes do departamento de Anatomia Patológica;
- Demandas de novas assessorias pedagógicas.

4. **CONSIDERAÇÕES FINAIS – O que não temos dito nos processos de formação a distância?**

Neste momento do GIZ, podemos identificar a consolidação de um dispositivo que permite permanente reativação e crescente qualificação das ações desenvolvidas. A cada assessoria que realizamos em um departamento, colegiado de curso ou equipe de trabalho, temos um novo fluxo de professores para o próximo percurso docente e, da mesma forma, a cada percurso realizado temos um novo fluxo de assessorias demandadas. Nossa meta é que esse dispositivo tenha uma expansão cada vez mais contextualizada, de modo que os professores de cada unidade acadêmica se responsabilizem pela manutenção desta rede de formação permanente.

Quando abordamos os vários processos de formação a distância, como os programas radiofônicos de Educação de Jovens e Adultos, a Formação permanente na saúde, a Formação em serviço na educação e a Formação inicial oferecida pela Universidade Aberta do Brasil, podemos e devemos indagar: ONDE de fato acontece a aprendizagem? Considerando que aprendizagem implica mudança na capacidade de pensar, de se expressar, de interagir consigo mesmo, com o outro e com o contexto social, implica um processo de formação de sujeitos autônomos, que possam gestar seu próprio crescimento, sua formação permanente.

Precisamos permanentemente indagar: O que sabemos? O que não sabemos? O que não queremos saber? Quais são as inquietações necessárias para que desloquemos nossas crenças, nossas percepções sobre nosso fazer educativo? Quando nos encontramos, o que falamos e o que não falamos? Quando pesquisamos, o que apresentamos e o que não apresentamos? Quando fazemos processos de formação a distância, o que tocamos e o que não tocamos? Que conexões permitimos? Que conexões não permitimos? Distante de quê? De um ponto?

Considero que precisamos compartilhar nossas experiências, tanto naquilo que aparentemente deu certo quanto no que se nos apresenta como um erro, uma falha, que nos escapa, inquieta, interroga. Quantas vezes tentamos propostas, políticas de formação para o uso das tecnologias de informação e comunicação e esse saber continua indisciplinado, se propaga nas redes informais e não se submete ao saber escolarizado? Precisamos abordar aquilo que se encontra na experiência de vida do sujeito, que o instiga a buscar mais, que o inquieta, que provoca o brilho do olhar.

Referências

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

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR. **Tendências de Educação Superior para o Século XXI**. Brasília: UNESCO/CRUB, 1998.

CORRÊA, Juliane. **Educação a distância** – orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LITWIN, Edith. **Educação a distância**: uma nova agenda para o debate educacional. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância** – uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.