

ARTIGO

DOCÊNCIA ONLINE: TECENDO POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA E PARA A PESQUISA

*Maria da Conceição Alves Ferreira do Sacramento*¹

*Jacques Jules Sonnevile*²

Resumo: O presente artigo apresenta discussões sobre a docência *online*. O ponto de reflexão é a experiência do curso “Tendências da Educação Matemática” da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* de Rio Claro/ SP. O objetivo principal do trabalho consistiu em compreender que concepção de docência pode fundamentar e permear a prática em cursos *online* e como a docência *online* pode contribuir/ modificar outras formas de docência, a saber: o ensino presencial e semipresencial. Analisa, também, o *chat* como uma interface pedagógica importante para a docência *online*.

Palavras-chave: Docência *online*. Prática educativa. Interface pedagógica.

Introdução

O tema central deste trabalho é a docência *online*, categoria essencial para a reflexão sobre o magistério no ambiente virtual. Nesse

¹ Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Planejamento e gestão educacional. Professora do curso de Letras da UNEB, Campus XXI, e do curso de Pedagogia da UESB/Jequié. E-mail: consinha@terra.com.br

² Co-autor. Mestre em Ciências Sociais pela UFBA. Doutor pela Universidade Católica de Louvain – Bélgica. Editor executivo da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. E-mail: jacqson@uol.com.br

estudo investigamos a concepção de docência que pode permear a prática pedagógica em cursos *online*.

Dessa forma, este trabalho visa refletir sobre a docência mediada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação, a partir de discussões teóricas e práticas presentes na literatura e no cotidiano docente.

Nas discussões sobre as questões referentes à docência no XVI Fórum de Diretores das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), realizado em agosto de 2002, em Cuiabá/MT, observamos que a tensão acerca da concepção de docência é algo presente. Como exemplo, as críticas e reflexões colocadas pela professora Selma Pimenta Garrido, da Universidade de São Paulo (USP), sobre a ausência de clareza e consistência teórica do conceito de docência (FORUMDIR, 2002). Dessa forma, há necessidade de compreender até que ponto se tem clareza da complexidade do conceito de docência fazendo-se necessário aprofundar a reflexão e a argumentação em torno da docência como base para a formação do professor.

O público alvo do curso “Tendências da Educação Matemática”, oferecido pelo Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP), localizada em Rio Claro/SP, foram professores graduados em Matemática, pedagogos e profissionais de educação, interessados em processos de formação profissional e pesquisa, a partir de ambientes que utilizam as Tecnologias da Comunicação e da Informação como vias de diálogo e ambiente de ensino/aprendizagem.

Esse estudo pressupõe uma abordagem etnometodológica, alicerçada na Etnopesquisa Crítica/Formação, que requer não apenas uma oposição ao positivismo, mas uma possibilidade de construção do foco da pesquisa na relação entre pesquisador/objeto/contexto/pesquisado, a fim de que, ao longo do processo, este foco se constitua a partir das interações e negociações entre os envolvidos numa perspectiva dialógica, compreendendo que é na relação que estes se transformam/formam mutuamente (MACEDO, 1998; 1999; 2000).

A Etnopesquisa Crítica, na formação de professores/pesquisadores, é de fundamental importância, pois proporciona:

- formação contínua do professor;
- formação de professores reflexivos-na-ação e sobre a ação – conceito desenvolvido por Schön (2000)
- a contribuição da formação de professores para a pesquisa em educação.

Os etnométodos “[...] são os procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para o tornar familiar, ao mesmo tempo que o vão construindo”, a partir das práticas cotidianas (GARFINKEL apud COULON, 1995, p. 113).

1 Tecendo a noção de docência: pressupostos etimológicos e epistemológicos

Diante de um mundo de múltiplas transformações de cunho político, econômico, social, tecnológico e dos meios educacionais é que se situa a prática do ensinar/aprender, a docência, complexa, apaixonante, instigante e paradoxal.

Docência é um termo que, etimologicamente, significa ato de ensinar, ensino, magistério, professorado; vem do latim *docere*, ensinar, ministrar ensinamentos; está vinculado a docente, do latim *docens*, *docentis*, participio presente do termo *docere*.

Atualmente, outras expressões definem e circunscrevem os termos docência e docente, como: professor prático reflexivo (SCHÖN, 2000), professor como intelectual transformador (GIROUX, 1997), mestre (ARROYO, 2000), profissional pós-formal (KINCHELOE, 1997), professor animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo (LÉVY, 2000), educador progressista (FREIRE, 1996). Além destas, outras expressões foram ligadas ao trabalho docente em determinados contextos históricos e tendências pedagógicas, com expressões como professor tradicional, problematizador, mediador, técnico, facilitador, progressista, construtivista.

Assim, o espaço escolar não é um mero depósito de subprodutos culturais da sociedade, mas criador de configurações cognitivas e de *habitus*³ originais. A formação do professor para o exercício da docência assume outro caráter quando se desloca da formação inicial para a continuada, incluindo pelo menos três eixos de abordagem: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão de professor e seus saberes específicos, e a escola e seus projetos educacionais.

Segundo Pimenta e Ghedin (2002, p. 13), os conteúdos que compõem o campo da docência estão configurados em quatro conjuntos:

- 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
- 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
- 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
- 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E essa formação identitária é também profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção na prática social.

Dessa forma, o saber da docência requer formação numa perspectiva multirreferencial, política, técnica e humana, pois reúne/articula saberes heterogêneos e plurais, como: saberes pedagógicos, da experiência, científico, tecnológico e político, num sentido de engajamento com a realidade social. Ou seja, o trabalho do professor revela o engajamento político que este possui em relação à manutenção ou transformação das relações sociais do mundo capitalista.

Arroyo (2000, p. 18) se refere à docência enquanto ofício:

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que eles sabem fazer, que a eles pertence. Aprenderam seus segredos, seus saberes e suas

³ Predisposições de agir segundo determinado código de normas e valores que caracteriza os sujeitos como pertencentes a um certo grupo ou a uma classe; termo utilizado por Pierre Bourdieu, em *A economia das trocas simbólicas*, citado por Bárbara Freitag no seu livro *Escola, Estado e Sociedade* (1986).

artes, uma identidade respeitada e reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas de categoria docente.

Além disso, a docência exige interatividade, criatividade, afetividade, formação ética, estética, humana, técnica e política, ligadas à trajetória de vida pessoal e profissional do professor.

2 Tecendo um olhar sobre docência *online*

Refletir sobre a docência *online* e sua importância, enquanto prática educativa/social, é algo imprescindível, pois os fenômenos sociais estão cada vez mais dinâmicos e os indivíduos necessitam de mecanismos para acompanhar esta dinamicidade. Para a docência, seja ela *online* e/ou presencial, não é suficiente dar ênfase apenas na aquisição de novos conceitos e conteúdos. Faz-se necessário uma política de planejamento contínuo e integrado, adequada ao processo de transformação social e vinculada ao surgimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Apesar do avanço tecnológico, da telemática, do surgimento de novas teorias e experiências educacionais, a razão cartesiana ainda fundamenta o paradigma educacional que fragmenta o conhecimento e o condiciona ao discurso das classes dominantes. Requer de nós outra postura no que se refere à docência, a fim de não reproduzirmos, em cursos *online* ou presenciais, a mesma dinâmica de aula fundamentada na lógica do “falar/ditar”, instruir/repetir mecanicamente.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 158),

O poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. É que, para enfrentar o ardid ideológico de que se acha envolvida a sua mensagem na mídia, seja nos noticiários, nos comentários aos acontecimentos ou na linha de certos programas, para não falar na propaganda comercial, nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar epistemologicamente todo o tempo.

A concepção tradicional de educação, que percebe o aluno como *tábula rasa*, a ser preenchida por um conjunto de conhecimentos testados, através de provas e exames periódicos, ainda se faz presente nos meios educacionais, sejam presenciais e/ou *online*. Existem programas, nos cursos *online*, que repetem a concepção “bancária” de educação, em que o conhecimento é algo pronto e acabado, a ser apreendido através da memorização e da reprodução de conceitos ditados pelo professor.

Segundo Alves e Nova (2003, p. 6),

Uma grande parte desses cursos é estruturada a partir de uma concepção tradicional de educação (muitas vezes velada sob uma roupagem mais avançada), em que o objetivo do processo de aprendizagem é apenas a reprodução de um conhecimento já estabelecido, propiciando poucas condições efetivas para uma construção do conhecimento mais criativa, a ser realizada pelos sujeitos dessa prática educativa. Reproduz-se, dessa forma, um modelo pedagógico já saturado, impedindo a exploração dos potenciais trazidos pelas estruturas da comunicação em rede. Os cursos *on-line* tornam-se, assim, espelhos daquilo que há de pior no ensino presencial de hoje, com o agravante de estarem sendo apresentados para a população como uma das grandes inovações educacionais dos últimos tempos.

Refletindo nessa perspectiva, temos que estar atentos aos critérios de operacionalidade desses cursos, não apenas no que diz respeito aos aspectos tecnológicos, mas também em relação à proposta pedagógica e, fundamentalmente, aos saberes e à concepção de docência e de educação que permeiam esse universo.

O **pedagógico** é imprescindível na implementação de cursos *online*, como coloca Moran (2003, p. 46):

Do ponto de vista didático, podemos valorizar o melhor do presencial e do virtual. O que fazemos melhor ou mais rapidamente quando estamos juntos numa sala de aula. É mais fácil conhecer-nos, criar laços, mapear os grupos, as pessoas. É mais fácil organizar o processo ensino-aprendizagem, a seqüência de leituras, atividades, pesquisas individuais e de grupo, o cronograma, a metodologia. É mais fácil também que o professor ajude os alunos a ter as referências de um tema, o estado da arte de um assunto, os cenários de uma pesquisa.

Ao considerar os meios disponíveis para uma proposta de curso *online*, este poderá dispor de: *e-mail*, *chat* ou bate-papo, grupos de discussão ou fóruns, videoconferência, teleconferência, áudio-conferência, *CD-Rom*, fitas de vídeo ou DVDs, disquetes e materiais para serem impressos. Todos esses meios podem estar disponíveis a partir do momento em que exista um computador e um *modem* ligado a uma linha telefônica, um cabo específico ou outro tipo de conexão com a *internet*.

2.1 A interatividade: uma referência para a compreensão da docência *online*

O crescente desenvolvimento da cultura tecnológica, ligada à emergência das tecnologias de comunicação e da informação, recoloca em pauta o debate sobre o papel da educação na formação dos sujeitos e da docência enquanto prática social. Destacamos aqui a docência enquanto construto, complexo sócio-histórico, que interage com as diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Psicologia, a Filosofia e a Pedagogia, e com os meios artificiais como a tecnologia digital.

Dessa forma, refletir sobre a interatividade na docência *online*, mediada pela tecnologia digital, é algo imprescindível para o desenvolvimento desse estudo de forma aprofundada, pois buscamos compreender melhor essa prática educativa que, como a docência, é uma prática social.

A perspectiva que permite a possibilidade de trabalhar com referenciais da modalidade comunicacional interativa, articulada à docência *online*, se ampara na idéia de interatividade, esta emergente a partir do advento sociotécnico, a cibercultura.

Lévy, citado por Silva (2003b, p. 262), define assim a cibercultura: “Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Há muitas controvérsias em relação ao conceito de interatividade. Este surge no final da década de 70, com as Tecnologias da Informação

e Comunicação (TIC), nas quais se anuncia a transmutação do termo interação para interatividade.

Segundo Silva (2002, p. 134),

Se é verdade que o termo “interatividade” vem da transmutação sofrida pelo termo interação no campo da informática, esta transmutação ocorreu certamente a partir de uma mudança conceptual e física no computador. P. Lévy levantou dados sobre essa mudança. Até acerca de 1975, o computador era uma máquina binária, rígida, restritiva e centralizadora. Depois, passou a integrar a tecnologia do hipertexto criando interfaces amigáveis e conversacionais [...] o conceito genérico de interação, busca no termo “interatividade” a nova dimensão conversacional da informática.

Todavia, há muitas controvérsias em relação ao termo, pois os autores interessados na temática se dividem entre os que defendem o termo interatividade a partir da relação homem-máquina, na qual a mesma só acontece mediada pelos recursos tecnológicos da informática, e os autores que defendem a perspectiva de uma modalidade comunicacional interativa, como assinala Silva (2002, p. 99), para quem “[...] o termo interatividade foi posto em destaque para especificar um tipo singular de interações e tal atitude se justifica pelo fato de o campo semântico do termo ser tão vasto que não comporta especificidades, singularidades [...]”.

Deste modo, a docência *online* se institui nesse universo da cibercultura ligada à complexidade dos fundamentos da interatividade, que pressupõem participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade dos pares envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

- Participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa modificar a mensagem.
- Bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam.
- Permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações. (SILVA, 2003b, p. 269).

A docência *online* emerge no sentido de oxigenar a docência presencial, ou seja, dar outros ares, mas, sobretudo, é docência, alterando os saberes didático-pedagógicos, experienciais, curriculares, disciplinares e profissionais, independentemente da utilização ou não da tecnologia digital.

Deste modo, entendemos que a docência num ambiente *online*, a partir dos fundamentos da interatividade, é uma tarefa complexa, pois se trata de compreender como os sujeitos, co-autores dessa docência, se comunicam nesse ambiente, lidam com os aspectos didático-pedagógicos, experienciais, profissionais, disciplinares e curriculares, e como eles lidam com a afetividade, a formação ética, a estética, a criatividade e a formação política.

3 *Chat*: a interatividade das interfaces

Segundo o professor Marcelo Borba, coordenador do curso e entrevistado por nós, a principal interface de um ambiente de aprendizagem é o *chat*. Apesar de apresentar uma *desvantagem* que exige que todos estejam sincronizados ao mesmo tempo, o *chat*,

por outro lado, permite um ambiente de interatividade interessante, que para mim é fundamental nas propostas pedagógicas que eu tenho, tanto presencialmente quanto virtualmente, pois você viu, a partir do minicurso presencial e do curso *online*, que eu levo para um lado e para o outro, isso o *chat* permite. (BORBA, em entrevista concedida em 11/03/2005).

Já no fórum, isso fica mais difícil de acontecer, embora ele também utilize bastante a lista de discussão. É nesse sentido que o *multiálogo* acontece. Borba (2004, p. 304) entende

[...] por *multiálogos* o acontecimento de diversos diálogos entrecruzados, como os ocorridos em salas de bate-papo, com os membros envolvidos em várias discussões, e um dado aluno “saltando” de um para o outro, ou participando de mais de um

diálogo. É esta natureza da sala de bate-papo que modifica a natureza da produção do conhecimento.

Observamos que as experiências anteriores adquiridas na docência presencial também são imprescindíveis para o êxito da docência *online*. Podemos ilustrar essa consideração por meio das colocações do professor Borba durante a entrevista:

As minhas primeiras experiências foram com aulas de recuperação, semiformal como professor substituto e depois, no quarto ano, eu assumi três turmas inteiras de professores de primeira a quarta série, as normalistas. Vivia a falta de professor e eles me contratavam a preço de banana com o dinheiro da caixa escolar. Eu topava, pois eram aulas de matemática com professores de 1^a a 4^a série no RJ, na época, as normalistas. Na escola tinha aulas de matemática, eram aulas interessantes nos três anos do curso normal e nos anos subseqüentes elas dariam aulas para as crianças. Esta foi minha primeira experiência de nível formal na docência. A minha metodologia era baseada de novo em problemas, tempo para resolver e depois vinha a síntese. Na seqüência, vinha uma experiência na rede particular. Eu vivi no RJ sozinho e sobrevivi dando aula na rede particular quatro anos. Isso então era muita aula. Eu não pagava aluguel porque o imóvel era do pai, mas pagava condomínio e despesas. Montei a minha casa. Eu dava muita aula enquanto fazia a minha graduação de matemática, depois interrompi com isso porque tive que vir para Rio Claro para fazer o mestrado. Tive outro pedaço de docência com 5^a a 8^a série, séries do 3^o grau e do ensino médio na rede particular. Após o mestrado, essa experiência de 5^a a 8^a série foi interrompida, pois ganhei bolsa da FAPESP. Então foram essas as minhas primeiras experiências e primeiros contatos com o formal, mas eu tive muita sorte porque eram contatos embasados com gente que gostava de dar aula em escolas boas, universidades acima da média e tudo mais. Então, foi isso!

De outro lado, o que nos chamou a atenção durante a observação da prática do referido professor, durante um curso presencial sobre a docência, é que, segundo ele, na “[...] docência *online* não se deve reproduzir ou inventar práticas como na presencial, pois em algumas situações essas práticas exigem uma forma diferenciada”. Na perspectiva

online, o docente precisa ir *além* dos saberes que convencionalmente já possui como saberes pedagógicos, fruto da experiência. Sobretudo, há necessidade de maior familiaridade com as tecnologias digitais.

Durante o curso *online*, observamos que a aluna Celeste⁴ sentiu-se inquieta com a dinâmica não-linear (multiálogos) das aulas no *chat*:

Data: 30/03/2004 - (19:26:49) Celeste fala para Todos:

– Semana passada fiquei bastante cansada com o curso e frustrada também porque penso que poderíamos ter avançado na discussão. É possível hoje fazermos algo mais organizado. Por exemplo, discutirmos a realidade das escolas, pensarmos nas possibilidades e por fim o nosso próprio curso e a proposta do prof. Marcelo. O que acham?

Educação *online* é trabalhar com a diversidade das idéias e a velocidade de informações e reflexões que circulam durante a aula num *chat*, por exemplo, no qual a lógica comunicacional interativa todos/todos se faz mais presente do que a do falar/ditar, na qual um fala e os outros só escutam.

Segundo Moran (2003, p. 39), a educação *online* é o “[...] conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meios telemáticos, como a *internet*, videoconferência e a teleconferência.”

Em outro momento, a mesma aluna que se inquietava com a pulverização muito rápida e dispersa de informações coloca:

Data: 30/03/2004 - (20:07:46) Celeste fala para mborba:

– Adoro a desorganização de idéias. Acho fundamental para aprender.

O professor Marcelo Borba imediatamente faz uma intervenção, dizendo que é possível aprender, ressignificar além da lógica do falar/ditar do professor em “sala de aula”.

Data: 30/03/2004 – (20:10:04) mborba fala para Todos:

– Que bom Celeste que gostas da desorganização, achei que tinha sido você que tinha reclamado do caos da aula... !!!!!

4 Para divulgar os dados, tivemos autorização por e-mail do professor Borba, coordenador do curso, enquanto os participantes estavam cientes, através do *chat*, de que os dados seriam publicados.

Apesar de brincar um pouco com a questão, o coordenador do curso reconhece que a docência *online* requer do professor certa dinamicidade de pensamento para lidar com as tecnologias digitais, com uma equipe de profissionais de diversas áreas do conhecimento, com o inusitado, além das demandas afetivas e emocionais do grupo.

Durante a entrevista o professor Borba nos relatou:

Nas primeiras turmas, havia um clamor muito forte de um quarto da turma, e talvez isso representasse bem mais gente que em silêncio ficava, na qual eles falavam – professor, organize esses debates no *chat* –, porque achavam uma coisa desorganizada e que não levava a nada porque você tem aqueles diferentes diálogos acontecendo.

Segundo Silva (2003b, p.65),

[...] o *chat* potencializa a socialização *online* quando promove sentimento de pertencimento, vínculos afetivos e interatividade. Mediado ou não, permite discussões temáticas e elaborações colaborativas que estreitam laços e impulsionam a aprendizagem. O texto das participações é quase telegráfico, ligeiro, não linear, próximo da linguagem oral, efervescente e polifônico num jogo semiótico complexo. Pode ser tomado como documento produzido pelo grupo e enviado para o cursista que não pôde estar presente.

Um dos desafios colocados por Borba, na entrevista, é que o trabalho de acompanhar essa demanda de colaborações muitas vezes ficou muito mais complexo:

[...] às vezes o professor vai para um grupo e para o outro, mas eu insisti que queria que permitissem essa forma, pois esta transforma a prática da docência em relação à sala de aula usual, onde eu tenho que levantar a mão e dou a palavra para um ou algum aluno toma a palavra, enquanto lá no *chat* eu não dou necessariamente a palavra. No ambiente no qual estava trabalhando, eu permitia que a “confusão” se estabelecesse, porém isso demanda uma questão técnica, o professor precisa estar digitando muito rápido, ele tem que estar administrando, sendo que às vezes eu tinha até um pedaço de papel para anotar

as questões e tentar voltar para algumas questões dos alunos (BORBA, em entrevista concedida em 11/03/2005).

O *chat* apresenta demandas emocionais muito intensas, pois alguns alunos reclamam e lançam situações como: “professor, você responde a todo mundo menos a mim”.

Segundo Silva (2003b, p. 65),

não apenas o estar-junto *online* na base da emissão de performáticos fragmentos telegráficos, mas o cuidado com a expressão profunda de cada participante. Não apenas o esforço mútuo de participação para ocupar a cena do chat, mas a motivação pessoal e coletiva pela confrontação livre e plural. Não apenas a torre-de-babel feita de cacos semióticos caóticos, mas teia hipertextual das participações e da inteligência coletiva. Mesmo que cada participante seja para o outro apenas uma presença virtual no fluxo das participações textuais, há sempre a possibilidade da aprendizagem dialogada, efetivamente construída.

4 Educação *online* x *chat*

Educação *online* é trabalhar com a diversidade das idéias e a velocidade de informações e reflexões que circulam durante a aula. Deste modo, é no *chat* que a lógica comunicacional interativa todos/todos se faz presente, mais de que a do falar/ditar, na qual um fala e os outros só escutam.

Assim, poderíamos dizer que o *chat*, enquanto momento síncrono, ambiente virtual de aprendizagem e de uma pedagogia coletiva e colaborativa no ciberespaço, requer participação, bidirecionalidade e permutabilidade na comunicação, pois estas criam possibilidades para a construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Esta pedagogia requer um novo pensar da relação professor/aluno e do conhecimento, impulsionando a superação da lógica do falar/ditar, própria da lógica da transmissão da mídia de massa que separa o emissor do receptor, por uma lógica comunicacional mais interativa, na qual emissor e receptor dialogam e são co-criadores da aprendizagem.

Segundo Santos (2003, p. 90), “[...] o suporte dos meios de comunicação de massa não permite a interatividade, apenas interação. Isto é exatamente uma das diferenças entre os meios de comunicação de massa e os meios de comunicação interativos, a exemplo, o ciberespaço”.

O ciberespaço e os ambientes que o compõem podem proporcionar uma outra perspectiva de relação professor/aluno. Segundo Silva (2003a, p. 263), “O professor construtivista é aquele que cuida da aprendizagem suscitando a expressão e a confrontação dos estudantes a respeito de conteúdos de aprendizagem.”

Na mesma entrevista já mencionada, o professor Borba cita alguns problemas da docência *online*. Além dos problemas relacionados ao pedagógico, que são muitos, aponta os problemas técnicos, que às vezes ainda são maiores, e as questões burocráticas, tais como a validade dos cursos, a frequência e o lidar com as múltiplas perguntas dos participantes.

Além das possibilidades que o ambiente virtual de aprendizagem apresenta na contemporaneidade, segundo Santos (2003, p. 295), “a *cibercultura* desafia o currículo e os professores para o exercício de autorias coletivas com seus alunos”. Esta, enquanto fenômeno complexo, também apresenta dificuldades de ordens diversas.

Entretanto, o ciberespaço pode contribuir de forma significativa na elaboração de práticas educativas mais interativas e emancipatórias, visto que, “[...] ao contrário das mídias de massa, através da *internet* cada espaço ou cenário de aprendizagem pode se constituir como uma agência de notícia” e de interatividade (SANTOS, 2003, p. 295).

Considerações finais

Estudar a docência *online* é perceber as suas implicações com a nossa história de vida pessoal e profissional. É dar abertura para compreender uma perspectiva de docência mais colaborativa, sustentada em princípios da interatividade e aspectos afetivos, éticos e políticos que transformam/formam o ser humano.

A docência *online* reorganiza e potencializa os saberes da docência que são de ordem social. São os saberes da experiência, das histórias de vida pessoal e profissional, do pedagógico, tecnológico, afetivo, ético, estético, criativo e científico. A docência *online* cria possibilidades de interatividade com várias mídias, digitais e/ou não, permitindo formas híbridas, participativas e bidirecionais de construção/difusão do conhecimento, nas quais a colaboração e a coletividade se fazem presentes na prática educativa, modificando a lógica *um/todos* para *todos/todos*.

A docência *online* apresenta rupturas e possibilidades para a prática educativa, a saber:

- rompe com a lógica comunicacional do falar/ditar, um/todos;
- rompe com o paradigma educacional positivista, que separa e dissocia o professor do aluno, o texto do contexto;
- rompe com o poder/saber centralizado apenas no professor;
- rompe com a educação bancária, a lógica disciplinar e individualizada;
- questiona a idéia de cursos de Educação à distância fundamentados no instrucionismo.

Apresenta possibilidades quando:

- propicia ao professor o instigar pela pesquisa na *internet* de textos, *sites*, bibliotecas virtuais, abrindo possibilidades de navegar pelo incerto, sem itinerário predeterminado;
- requer do professor o domínio da língua escrita e, muitas vezes, uma linguagem mais clara, objetiva, sem muita prolixidade;
- requer familiaridade com as tecnologias digitais;
- requer rapidez nos contatos e no retorno, pois os alunos ficam ansiosos e, muitas vezes, até chateados e dispersos se não forem logo atendidos;
- favorece a ampliação dos saberes da docência, como saberes didáticos/pedagógicos, científicos e da experiência pela inserção do uso da tecnologia digital;

- possibilita encontros assíncronos e síncronos, como *chats*, fóruns, utilização do *messenger* por parte dos alunos, sob a justificativa de se sentirem mais juntos, mais “presentes”;
- a docência *online* se constitui enquanto espaço multirreferencializado, no qual o processo de ensinar/aprender se dá permeado de multiplicidade de profissionais, opções religiosas, sexuais, de gênero, de desejos, projetos, localidades e histórias de vidas;
- constitui-se pelo aprender a lidar com o inusitado a todo instante: são questionamentos, dúvidas, falta de habilidades com a tecnologia digital;
- exige conhecimentos sobre a proposta pedagógica e teórica/filosófica dos cursos, bem como os dispositivos metodológicos a serem utilizados;
- amplia a concepção de planejamento enquanto instrumento da prática pedagógica, pois, em educação *online*, este se constitui enquanto dispositivo de reflexão, de diagnóstico, de tomada de decisão, de gestão participativa e se transforma em atividade complexa, pois reúne uma diversidade de profissionais, desde *webdesigners*, *webroteiristas*, *instructional designers*, analistas de sistemas, técnicos em informática, a profissionais da educação, como professores licenciados, pós-graduados e pedagogos;
- amplia a concepção de relação professor/aluno, sendo que estes são co-autores e parceiros no desenvolvimento das atividades e da aprendizagem, sugerindo, interagindo uns com os outros e apoiando-se uns aos outros nas dificuldades encontradas, de cunho pedagógico, tecnológico e científico.

Resumindo, podemos dizer que a docência *online* é um espaço multirreferencializado, no qual o processo de ensinar/aprender é permeado pela multiplicidade de profissionais, áreas de conhecimento, localidades, desejos, saberes e histórias de vida pessoal e profissional. A docência *online*, além de ser um conjunto de ações de ensino/

aprendizagem realizadas pelos envolvidos na prática educativa *online*, é uma pedagogia fundamentada nos princípios da educação *online*, como conjunto de ações de ensino-aprendizagem por meios telemáticos, como a *internet*, a videoconferência e a teleconferência, que permitem a participação-intervenção, a bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade, que constituem os pressupostos dessa pedagogia comunicacional interativa.

ONLINE TEACHING: BUILDING UP POSSIBILITIES FOR THE EDUCATIONAL PRACTICE AND FOR RESEARCH

Abstract: This paper brings up discussions about online teaching based on the experience of a course entitled “Tendencies of Mathematical Education” of Universidade Estadual Paulista (UNESP), from Rio Claro/SP. The main goal was to understand the conceptions which may fundament and permeate the practice of online teaching courses and the ways it may contribute or modify other kinds of teaching such as presential and semi-presential ones. Finally, the role of chat was analyzed as an important pedagogical interface for online teaching.

Keywords: Educational Practice. Online Teaching. Pedagogical Interface.

Referências

ALVES, Lynn Rosalina Gama; NOVA, Cristiane (Org.) **Educação à distância:** uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BORBA, Marcelo. **Educação matemática:** pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

FORUMDIR. Fórum de Diretores das Universidades Públicas Brasileiras. **Documento síntese da XVI reunião regional sudoeste.** Vitória/ES, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 6. ed. rev. São Paulo: Moraes. 1986.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia complexa e multirreferencial nos meios educacionais. **Revista da FAEEBA,** Salvador, v. 5, n. 6, p. 24-49, jul./dez., 1998.

_____. Hermes Re-conhecido: etnopesquisa crítica, currículo e formação docente. **Revista da FAGED,** Salvador, v. 2, n. 2, julho, p. 32-45, 1999.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco. **Educação online.** (Org.). São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Edméa Oliveira. A imagem do currículo: da crítica à mídia de massa a mediações de autorias dialógicas na prática pedagógica. **Revista da FAEEBA,** Salvador, v. 12, n. 20, p. 287-297, jul./dez. 2003.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul./dez. 2003a.

_____. (Org.). **Educação online.** São Paulo: Loyola: 2003b.

Artigo recebido em: 30/11/2007

Aprovado para publicação em: 03/06/2008