



A construção de saberes pedagógicos: docentes do ensino superior e o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA¹

The construction of pedagogical knowledge: higher education teachers and the Virtual Learning Environment

Marly Therezinha Mallmann
marly@unisinos.br

Resumo: O texto apresenta resultados da pesquisa da tese de doutorado, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Conhecer e compreender quais saberes pedagógicos professores de nível superior acrescentaram e construíram no uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA são o foco principal da tese. Tem como recorte os Saberes Docentes e Tecnologias de Comunicação e Informação. Explora e procura compreender a formação continuada como um *locus* possível de aprendizagem, partilha e cooperação entre os sujeitos aprendentes. Os autores que embasaram a investigação são Cunha (1990, 1998, 2003, 2004), Santos (1999), Tardif (2000, 2002), Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002), Fagundes (1999), Lucarelli (2000) Alberio (2004). O espaço de discussão e de aprendizagem que fundamentou a pesquisa foi a Comunidade Projetos-Piloto em Ação, onde os professores que aceitaram participar da pesquisa estavam ampliando sua formação docente. Foi feito um estudo exploratório, com entrevistas semi-estruturadas, narrativas orais e escritas e uma reunião, e os dados foram revisitados, ampliados e discutidos. Dos resultados obtidos, escolho dois aspectos que se complementam na relação da construção de saberes pedagógicos no uso das tecnologias na educação: a constatação de que a capacitação continuada e um processo de troca de experiências se constituíram base relevante na construção dos saberes pedagógicos e de que a lógica de construção do AVA, aliada ao processo de capacitação empreendido provocou uma quebra de paradigma e cultura de ação docente.

Palavras-chave: saberes pedagógicos, tecnologia de comunicação e informação, pedagogia universitária, formação de professores.

Abstract: The article presents the results of a PhD research project conducted at the Graduate Studies Program in Education of the Universidade do Vale do Rio dos Sinos. It focuses mainly on understanding what pedagogical knowledge professors acquired and constructed in the use of the Virtual Learning Environment. Thus, it discusses pedagogical knowledge and communication and information technologies. It explores continued education as a possible locus of learning, sharing and cooperation among the learners. The main authors referred to Cunha (1990, 1998, 2003, 2004), Santos (1999), Tardif (2000, 2002), Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002), Fagundes (1999), Lucarelli (2000) Alberio (2004). The space of discussion and learning that the research was based on was the Pilot-Projects

¹ Texto decorrente da tese de doutorado "Construindo Saberes Pedagógicos: O Uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem – Ava 2.0 no Ensino Superior". Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS/ 2005.

in Action Community, where the professors who accepted to participate in the research project were extending their teacher training. The project included an exploratory study, with semi-structured interviews, written and oral narratives and a meeting, and the data were reviewed, broadened and discussed. From the research results, I chose two aspects that complement each other in the relation of the construction of pedagogical knowledge in the use of technologies in education. One is the finding that the continued training and a process of exchange of experience constituted a relevant basis in the construction of pedagogical knowledge. The other one is that the logic of the Virtual Learning Environment, allied to the training process that was undertaken, provoked a rupture of the paradigm and culture of educational action.

Key words: pedagogical knowledge, communication and information technologies, university education, teacher training.

A preocupação com o espaço didático-epistemológico da formação e com o trabalho docente tem sido objeto de estudos e pesquisas na última década. A inclusão das tecnologias educacionais, o uso das práticas pedagógicas e dos artefatos culturais que se engendraram a partir dessa preocupação vêm exigindo melhor avaliação. Por isso, a divulgação e o aproveitamento de estudos e de pesquisas precisam propiciar oportunidades de aprofundamento e apoio à formação docente em todos os níveis da educação nacional. Este fato certamente trará novas perspectivas e cooperará para a melhoria da qualidade do ensino e da inclusão social.

A universidade, desde sua origem, tem passado por diversas e diferentes reformas, que vão desde a compreensão de sua função, do estabelecimento de sua missão até sua constituição e seu modelo. Concorro com Santos (1999) quando afirma que o caráter transformador da natureza da universidade tem sido um aspecto importante a ser conservado, não importando a crise ou desafio que lhe seja imposto. Atualmente, a crise que se instaura na instituição se funda especialmente nas crises de Estado e da Razão, aspectos que eternizam a agenda da modernidade. Desde a forma de gestão das contradições e tensões geradas por políticas restritivas de financiamento e modelos organizati-

vos vigentes, instituem-se movimentos de outra lógica e razões para além de paradigmas da racionalidade *cognitivo-instrumental* e da regência do mercado. Faz-se mister a exploração e instituição de uma lógica *estético-expressiva* e da *moral-prática*, imprimindo-as como expressões necessárias para a construção do saber, da solidariedade e da cooperação. A universidade necessita colocar em sua agenda de transformação o compromisso ético de constituir universitários e sociedade em autênticas sociedades interpretativas, tendo o processo de ensino e de pesquisa como parte do seu cotidiano. A natureza institucional e a análise do significado do acréscimo do desenvolvimento científico e tecnológico obrigam-nos a avaliar e prospectar o novo cenário que se impõe à universidade frente à sociedade do conhecimento e do poder. São necessárias, segundo Trindade (1999), reações, resistências, proposições alternativas, acadêmica e politicamente articuladas para uma universidade na atualidade.

A revolução da poderosa tecnologia da informação e comunicação, causa e promotora de mudanças nas formas de transmissão e construção do conhecimento, leva a mais uma mudança estrutural, aquela que inclui a universidade. Mais uma vez impõe-se pensar e repensar o ato do aprender e do ensinar. É aqui que se estabelece a necessidade de

abrir espaço para a compreensão de que se aprende com os outros, procurando formas de converter a inovação tecnológica em instrumento de diálogo e cooperação.

É neste contexto que se impõe pensar o trabalho docente. Que saberes, habilidades e competências constituem esta profissão? Estudos e questionamentos têm sido o foco da preocupação dos grupos de estudo, de pesquisadores e de professores. Porém, é recente a constituição de pesquisas e estudos relacionados à formação e acompanhamento da docência do professor universitário.

O docente de nível universitário traz, geralmente, a formação realizada em sua graduação como suporte para a docência na universidade. No Brasil, a formação do docente universitário é tratada como *preparação* e transferida para cursos de pós-graduação *stricto sensu* nos seus diversos níveis, priorizando os aspectos da produção intelectual. A formação didático-pedagógica às vezes se resume à oferta de disciplinas de Metodologia ou Didática como integrante dos currículos acadêmicos. Algumas universidades favorecem ações de acompanhamento didático-pedagógico, especialmente aos professores novos.

A profissão docente, entendida como ação educativa, exige revisão do seu significado no cenário da transição paradigmática que vivenciamos. A influ-

ência das novas configurações do trabalho e da sociedade em geral, as demandas referentes à qualidade da educação, o ensino presencial e a distância, a inclusão das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a redução da empregabilidade, entre outros motivos, já seriam suficientes para intensificar os estudos e propor ações que deem maior suporte e condições de exercício da profissão e formação docente, especialmente para o ensino superior.

A formação continuada tem sido um dos recursos de capacitação de professores para atender aos desafios que a docência exige. Estes processos são utilizados, pelos estabelecimentos de ensino superior, como forma de ajudar os professores a qualificarem a docência e ampliarem sua compreensão e relação com seus alunos.

Como Pimenta *et al.* (2002) considero fundamental a preparação pedagógica e a (re)construção da experiência docente como uma proposta de formação para o magistério. A ressignificação da formação docente do ensino superior inclui a preparação do campo específico do conhecimento e do campo pedagógico.

As universidades têm usado diferentes mecanismos e iniciativas para instituir e desenvolver a formação continuada de seus docentes. Além do financiamento e da facilitação ao acesso a cursos de mestrado e doutorado, do incentivo à participação em seminários, em *workshops*, algumas têm incluído a assessoria e acompanhamento didático-pedagógico como espaços de formação e incitamento à inovação. São formas de possibilitar a construção da profissionalidade docente e de uma didática universitária.

A escolarização tradicional da universidade tem sido questionada por diferentes pesquisadores, incluindo Cunha (1990; 1998; 2004) e Lucarelli (2000), quando trazem as temáticas da inovação, do rompimento com os

cânones da razão instrumental e da necessidade de incentivar investigações sobre os processos de ensino e de aprendizagem que acontecem na aula universitária.

Reconhecer a pedagogia universitária e a ação do assessor pedagógico como fundamental na constituição da profissão docente da educação superior faz parte de um campo de pesquisa recente, mas que já traz importantes contribuições à formação dos professores. Aumenta, ainda, a produção do conhecimento na área da educação e na relação dessa com os demais campos do conhecimento.

No entanto, é preciso avançar na forma de compreender os processos de ensinar e aprender, superando uma perspectiva tecnicista. O paradigma epistemológico que inclui o saber e o conhecimento tem direcionado as formas de organização e de distribuição do conhecimento das áreas específicas. Urge implementar ações que propiciem interação, cooperação e construção coletiva, em que a articulação da teoria e da prática seja o eixo principal. Para tanto é importante compreender a profissão e os processos de profissionalização docente, especialmente quando a pesquisa se dá a partir da própria ótica e prática dos professores.

Tardif *et al.* (1991), Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002) vêm discutindo a constituição dos saberes dos professores. Assinalam que esses são oriundos de diversas fontes, advêm das disciplinas, dos currículos, da própria profissão e da experiência. Muitos dos professores conferem aos saberes da experiência os fundamentos da prática e da competência profissional, atribuindo o seu saber-ensinar ao próprio trabalho, ao que são como pessoas e à construção e partilha com colegas. Há que se ressaltar que os saberes tanto se referem à gestão de sala de aula, ao conteúdo, aos saberes validados pela pesquisa, quanto ao que

o docente traz de sua formação inicial e continuada, da cultura pessoal e profissional, da aprendizagem que realiza com seus pares, entre outros. Para Tardif (2002) os saberes pedagógicos precisam ser vistos do ponto de vista de uma *tecnologia da interação humana*, ou seja, para além de uma concepção tecnológica de ensino. Lembra que há um conteúdo social e culturalmente construído que influirá diretamente na forma de conceber e conduzir o trabalho docente.

A questão dos saberes pedagógicos se inscreve como espaço privilegiado, nesse contexto. Percebe-se que, cada vez mais, a formação para o exercício da profissão docente se dá num *continuum* que vai se constituindo na trajetória dos professores. A profissão docente, pois, constrói-se ao longo da história de vida do professor e, muitas vezes, com base em exemplos de seus professores e partilha com colegas no espaço universitário. No entanto, a pedagogia não se restringe a uma visão de método e de técnicas de ensinar, mas inclui a compreensão de um movimento que extrapola a sala de aula e se inscreve numa perspectiva das ações educativas da sociedade em geral. Nessa condição, o professor acompanha os movimentos da cultura em que estão inseridos seus alunos, incluídos os dispositivos que garantem a distribuição do conhecimento.

A disseminação dos aparatos tecnológicos que ampliam a circulação do conhecimento tem tido significativo impacto na universidade. Tanto os processos administrativos e de funcionamento da instituição como os processos pedagógicos que nela de desenvolvem têm sido atingidos pela chamada “revolução tecnológica” que incide sobre a formação. Essa condição envolve os professores porque estimula a necessidade de rupturas nas formas tradicionais de ensinar e aprender. Entretanto, estará o professor apto a en-

frentar esse desafio? Que saberes terá ele de mobilizar para incluir essa nova cultura em seu cotidiano profissional? Saberá interpretar essa possibilidade como uma alternativa de ruptura epistemológica?

A capacitação para o uso das TICs: um processo de reconstrução permanente e continuado também para professores do ensino superior

A sociedade do conhecimento, com a intensificação do trabalho, do ritmo cada vez mais acelerado da vida cotidiana, envolve a multiplicação de contextos, a diversidade e complexidade da aprendizagem, a exigência continuada de novas aprendizagens e novas formas de entender, aprender e ensinar. A aprendizagem continuada é uma exigência que decorre da explosão da informação e do questionamento sobre as históricas verdades que contesta a mera reprodução do conhecimento, exigindo novas formas e alternativas de conhecimento.

A capacitação de professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) constitui-se no objeto de projetos de (re)construção permanente e continuada da docência universitária, por permitir acesso instantâneo a múltiplas e diferentes informações, favorecendo novas compreensões, uma constante análise crítica e a reflexão sobre o fazer docente. Exige, também, de acordo com Alcântara e Behrens (2002), a escolha de estratégias que favorecem uma prática pedagógica identificada com a produção do conhecimento. A demanda da formação sofre uma transformação qualitativa na forma de pensar e agir, podendo ter a prática social humanizadora como referente. Quan-

do alcança essa perspectiva, o uso das TICs se inscreve como um meio para ampliar o processo de construção do conhecimento e não como um fim em si mesmo.

A formação de professores no contexto atual requer a inclusão de metodologias e tecnologias educacionais que ajudem os educandos a aprender e desenvolver suas capacidades. Para Fagundes (1999) a presença de ambientes que permitam o uso da informática e da telemática podem enriquecer e ampliar os processos cognitivos, socioafetivos e a conscientização do sujeito que aprende. Alberio (2004) insiste que ações que incluem e implementam projetos educativos com a inclusão das TICs implicam ultrapassar a lógica neotaylorista de aprendizagem, demandando esforços para a emancipação dos sujeitos contribuindo, dessa forma, para uma sociedade democrática e cidadã.

Os ambientes virtuais de aprendizagem têm se constituído em recursos e espaços para aprender. Nesse contexto, a UNISINOS, compreendendo a importância da inclusão digital, tomou a iniciativa da construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Este processo iniciou-se com a demanda gerada a partir do Programa Gênesis² que instituiu projetos com o objetivo de favorecer a inserção das TICs em sala de aula e a respectiva capacitação didático-pedagógica dos professores. Aliou-se a este programa o Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade (NAP) então existente na Universidade, para dar suporte ao trabalho da formação e acompanhamento dos professores.

É nesse contexto que, em 1999, três professoras do Curso de Pedagogia e integrantes do NAP, junto com os *webmasters* do então Centro

de Ciências Humanas, construíram o AVA 1.0. A plataforma foi elaborada levando em conta os princípios de uma concepção didático-epistemológica interacionista-construtivista, com a possibilidade de trabalhar com comunidades de aprendizagem, comprometidas com o fazer docente numa perspectiva crítico-humanizadora.

A partir dos resultados obtidos e do impacto produzido na comunidade acadêmica, o AVA foi ampliado por uma equipe interdisciplinar e institucionalizado na versão 2.0. contando com recursos da Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Sul – FAPERGS.

O AVA permitiu a interação em tempo real por meio de *chat* e a interação não-concomitante por meio de Fórum, E-mail, Agenda, Diário, entre outras alternativas. Possibilitou o uso de metodologias que privilegiam a construção do conhecimento, como Projeto de Aprendizagem, Identificação e Resolução de Problemas, Proposição de Desafios e Estudo de Caso. Teve condições de apoiar atividades de ensino, pesquisa, extensão e de serviços da Universidade. Ampliou espaços de convivência e privilegiou atividades de cunho cooperativo na construção do conhecimento. Construído para suportar e possibilitar uma rede de convivência, incluiu a constituição de microcomunidades para atividades de pequenos grupos da comunidade a qual se instituiu.

A necessidade de sensibilizar e oportunizar os docentes da UNISINOS para o uso didático-pedagógico, numa acepção de construção do conhecimento em comunidades de aprendizagem, suscitou um processo de capacitação de professores. A Reitoria instituiu um edital para o estabelecimento da formação dos professores. Abriu a possibilidade aos interessados na tecnologia, privilegiando pro-

² Programa Gênesis: instituiu a capacitação e o acompanhamento dos professores no uso das tecnologias de comunicação e informação. Incluiu os grupos do Infotechne, do Orion e do AVA, assessorados pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Instituição.

jetos que apoiassem o ensino presencial em nível da graduação, e que tivessem evidência de cooperação entre disciplinas afins e/ou entre vários professores da mesma disciplina. Os professores dos projetos selecionados teriam que se comprometer com a avaliação e validação do ambiente, após a experiência.

Constituiu-se, assim, a Comunidade Projetos-Piloto em Ação, com professores de diferentes áreas do conhecimento e dos então Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade. O Curso de Formação desenvolveu-se em duas etapas, incluindo atividades presenciais e a distância. Numa primeira etapa, os professores aprendiam a interagir no ambiente e com os colegas, envolvendo a metodologia e construindo suas próprias comunidades. Na segunda etapa, trabalhavam com seus alunos, sendo assessorados de forma presencial e a distância pela equipe pedagógica. Desta forma, iam ampliando a sua formação e tecendo seu processo de docência com a inovação proposta.

A metodologia da capacitação constituiu-se na vivência do processo que se imprimiu, na construção do conhecimento a ser implementado com os acadêmicos, privilegiando os Projetos de Aprendizagem e a Resolução de Problemas. O desenvolvimento dos projetos, a escolha e o uso das ferramentas foram sendo ancorados nas discussões sobre o Projeto Político Pedagógico do próprio AVA. As experiências particulares e dos grupos de professores eram trazidas e partilhadas concomitantemente com sua experimentação. Havia uma análise constante sobre a metodologia e suas possibilidades, o próprio processo de aprendizagem que se construía, a forma de atuação de todos os envolvidos e a relação entre a vivência no curso e a prática empreendida pelos docentes em suas turmas.

A avaliação continuada do processo em construção, tanto da capacitação

quanto da aprendizagem que se efetivava, tinha o intuito de desenvolver a co-responsabilidade e a superação do paradigma de implementação de um ambiente pronto, acabado. Isso foi favorecendo a construção de referências de um trabalho baseado na parceria, na partilha de inseguranças e alegrias, estabelecendo um forte vínculo que se apoiava em uma concepção construtivista-interacionista.

Formação continuada e processo de troca de experiências como base relevante na construção dos saberes pedagógicos: quebra de paradigma e cultura de ação docente

O êxito da experiência estimulou reflexões e estudos sobre ela. Novas questões se colocavam, especialmente a respeito do significado formador do vivido pelos professores e o impacto que poderia ter tido em suas práticas. Essa inquietação estimulou pesquisas que ampliassem a produção do conhecimento sobre a formação docente em relação às TICs.

Para conhecer os saberes pedagógicos que os professores universitários da Comunidade Projetos-Piloto em Ação construíram, a partir da formação e do uso do AVA, foram ouvidos seis professores que aceitaram participar da pesquisa. O processo envolveu desde questões sobre o que os motivou a participar do curso, o processo vivenciado, as influências que perceberam na construção de seus saberes e, ainda, a repercussão na continuidade de suas práticas.

Na análise dos dados, o grupo foi se configurando como sujeitos que atuavam em diferentes espaços da Instituição e procuravam continuamente por inovação e participação efetiva. O próprio processo da pesquisa tornou-se mais um espaço de formação e

serviu para trocas e continuidade da assessoria que tinham como suporte as ações docentes durante o curso. A formação acadêmica que tiveram foi ampliada por cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado em suas respectivas áreas de atuação. Todos se destacavam por uma procura constante de aperfeiçoamento em seu campo científico bem como da formação pedagógica correspondente.

Ao pesquisar as trajetórias dos professores e de como constituíram sua profissão, foi sendo confirmada uma das premissas trazidas por Tardif (2002). Os interlocutores da pesquisa percorreram diferentes caminhos de formação, relatando os processos que os foram constituindo profissionalmente. Ao relatarem as fontes de aquisição e (con)formação dos saberes docentes, os sujeitos descreviam os saberes que traziam da história de socialização inicial, da formação escolar anterior à do magistério, da formação específica para o magistério, da formação proveniente de programas e recursos didáticos empregados no trabalho e os construídos e os em construção na experiência cotidiana na relação com os colegas e espaços de profissão.

Para a compreensão da trajetória profissional, a temporalidade e o espaço da construção da carreira foram categorias essenciais de análise. Os entrevistados tinham entre cinco a 24 anos de magistério, todos trabalhados, excetuando o tempo de estágios curriculares, em instituições de ensino superior, em nível de graduação e pós-graduação. As fases de construção de docência que os distinguiam, de acordo com Tardif (2002), podem ser caracterizadas como de *estabilização* e *consolidação* de sua carreira, saindo da fase inicial, que se constitui no trânsito entre estudante para professor, começando a identificar e experienciar o sistema normativo e a hierarquia das posições de poder na academia. Dois professores claramente

te manifestaram compreensões que indicavam a saída da fase de idealização do aluno desejado e esperado. A maioria já se encontrava numa posição de enfrentar a docência com maior naturalidade e domínio e se voltava com mais desenvoltura para aprendizagem de seus alunos.

O vínculo com a Instituição, o regime de trabalho, a relativa estabilidade no trabalho e a pesquisa foram também condições destacadas pelos participantes como categorias indispensáveis na construção de conhecimento e de constituição da profissão docente. O grupo se revelou com uma marca explícita de busca pelos saberes pedagógicos como um valor, procurando lugares de troca e aprendizado para melhor ensinar e aprender. O conceito de ser professor foi mudando ao longo de sua ação e formação. Perceberam-se posições e estágios diferentes de compreensão sobre os aspectos epistemológicos e didático-pedagógicos. Ressaltaram a importância dos saberes da prática e daqueles construídos nas trocas ocorridas durante os encontros pedagógicos favorecedores da construção da docência. Reconheceram mudanças nas suas práticas pedagógicas que ultrapassaram a inicial fase de repasse de conteúdos para uma ação mais questionadora e reflexiva sobre sua ação docente.

A capacitação continuada e o processo de troca de experiências, entre outros aspectos, pela pesquisa, constituíram uma base relevante para a construção dos saberes pedagógicos dos envolvidos na investigação. A formação em serviço revelou-se como uma possibilidade de ampliação de construção da docência e favoreceu o empenho e desejo pessoal dos participantes no uso de um espaço instigador de novas formas de ensinar e de aprender.

A atitude permanente de busca, o interesse explícito em conhecer formas de inclusão das TICs no proces-

so formativo e educativo, a implementação do AVA e do processo formativo para o seu uso foram importantes para os professores e decisivos na construção de conhecimentos sobre o uso de tecnologias nos processos de ensinar e aprender. Certamente as tecnologias já faziam parte do cotidiano da maioria dos docentes entrevistados. No entanto, a plataforma, a metodologia que a embasou era desconhecida da maioria. Exigia-se no processo de formação uma nova forma de compreender e agir que era, para a maioria dos envolvidos, uma incógnita. Além de romper com um paradigma de aulas expositivas ou simples coleta de material para incrementar informações, o processo exigia a compreensão da virtualidade, a capacidade de pensar novas formas de agir, extrapolando o ensino presencial. A inovação se colocava em outro patamar. Não se tratava de tecnologia como extensão de braços ou facilitação e alcance de imagem e informação, mas requeria uma compreensão de espaço e das diferentes formas de exercer a docência. Implicava apropriar-se de uma tecnologia que havia sido criada numa concepção construtivista-interacionista, numa inversão do que o meio tecnológico, em geral, conhece e pratica.

Os saberes construídos a partir da participação, da formação e da implementação do processo individual, da troca com os colegas e da condução da ação educativa com seus alunos propiciou aos docentes a construção de saberes evidentes e outros que se revelavam à medida que a reflexão se instituiu. Segundo os interlocutores da pesquisa, foi contundente e marcante a experiência, acontecendo nas oportunidades de partilha com os colegas de diferentes áreas de conhecimento que constituíam o grupo. As discussões e a assessoria didático-pedagógica, incluindo a possibilidade de acesso a estudos e pesquisas, ajudaram na construção de uma nova

acepção do ato de ensinar e de aprender. A interação e a resolução de problemas, entre outras estratégias, fizeram com que os participantes avançassem na construção da docência, criando um movimento rupturante e um envolvimento especial com o ato de aprender.

A possibilidade de ampliar os recursos para a conformação da comunidade no decorrer do processo, na medida em que se fazia necessária e a aprendizagem exigia, foi destacada como mais um aprendizado de ampliação das formas de conduzir a aprendizagem.

A metodologia de projetos, que envolvia problematização e construção coletiva, foi considerada a grande novidade. Apesar de não ter sido plenamente assimilada na utilização com os alunos, constituiu-se num conhecimento exigente, estimulando um maior aprofundamento e vivência, incitando-os a continuar a formação.

A facilidade e a rapidez da circulação da informação e da socialização dos conhecimentos que iam sendo produzidos forçaram mudanças paradigmáticas de muitos dos envolvidos. A desmaterialização do tempo e do espaço e o uso do ambiente virtual de aprendizagem mobilizaram a organização das ações educativas, extrapolando o que era inicialmente previsto no encaminhamento do ensino presencial.

A lógica de criação de microcomunidades para o trabalho de projetos e a resolução de problemas trouxe alguns impasses, quer no aspecto didático-epistemológico, quer na apropriação da própria plataforma. Embora necessária, não era mais suficiente a apropriação tecnológica, pois o que importava era lidar com a lógica da construção do conhecimento na interação e cooperação coletiva. A acessibilidade técnica, a cognitiva e a psico-afetiva, apresentadas por Albergo (2004), surtiram efeitos e reações diferenciados nos entrevistados. O nexos estabelecido

como o senso comum, dentro da acepção do ato educativo da razão instrumental, estava posto. Exigiu um aprendizado da importância do significado do objeto de estudo e da forma de abordagem em trabalhar as questões didático-epistemológicas como um patamar imprescindível na formação docente em todos os níveis. O respeito aos diferentes tempos de aprendizagem e a apropriação dos aspectos metodológicos, a par dos técnicos, acrescentaram importantes saberes aos processos particulares de docência.

À guisa de conclusões: achados e saberes construídos no uso do AVA e saberes do processo pedagógico

A vivência em grupo, a interlocução em rede mediada por momentos presenciais, a problematização e o uso do ambiente virtual de aprendizagem foram desafios importantes e impulsionadores de um processo de construção de um conhecimento emancipatório.

Construir *saberes pedagógicos* constitui-se num processo permanente, implicando o desejo, a disponibilidade de tempo, o gosto em aprender e de enfrentar os desafios. O processo empreendido pelo grupo, tanto na capacitação como na implementação com os alunos, incluindo os momentos da pesquisa, mostrou-se um lugar de aprendizagem e ampliação dos conhecimentos.

Ter clareza de que as diferentes dimensões de ordem técnica, informacional, metodológica, social, cognitiva, metacognitiva e psicoafetiva são fundamentais em qualquer processo educacional, quanto mais em projetos que incluem as TICs, obriga a considerar os desafios que essa formação implica.

Impõe-se, finalmente, sendo fiel aos dados coletados e à própria compreensão da construção de *saberes*

pedagógicos e da qualificação da docência, pontuar a relevância da continuidade de processos formativos, da (re)instituição de espaços didático-pedagógicos nomeados como imprescindíveis pelos professores. Eles favorecem o acompanhamento e a construção de saberes, a constituição de políticas para apoiar e ampliar os processos formativos emancipatórios e o aproveitamento do desejo e do envolvimento dos sujeitos em processos de formação permanente.

Reafirma-se a importância da formação continuada e da troca entre os sujeitos aprendentes que, enquanto professores, são propulsores e instituidores da constituição de novos saberes, percebendo a docência como processo de construção individual e coletiva ao longo de toda a vida, qualificando a si e dando qualidade ao seu trabalho na educação superior.

Referências

- ALBERO, B. 2004. Autoformação em projetos Educacionais. *Colabor@*, 2(7). Entrevista concedida a Miryan Celaro e revisada por Anete Amorin Pezzini. Disponível em: www.ricesu.com.br/colabora.php, acessado em: 30/05/2004.
- ALCANTARA, P.R. e BEHRENS, M.A. 2002. Renovação da prática pedagógica: a busca por processos centrados no educador. In: IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, Florianópolis, 2002. *Anais* (CD-Rom). Florianópolis, ANPEdSul.
- ANASTASIOU, L. das G.C. 2002. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: E.G. ROSA e V.C. de SOUZA (orgs.), *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 173-187.
- CUNHA, M.I. da. 1990. *O bom professor e sua prática*. Campinas, Papirus, 182 p.
- CUNHA, M.I. da. 1998. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, JM, 118 p.
- CUNHA, M.I. da. 2003. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. *Interface – Co-*

municação, Saúde, Educação, 7(13):149-158.

- CUNHA, M.I. da. 2004. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: J.P. ROMANOWSKI; P.L.O. MARTINS e S.R.A. JUNQUEIRA (orgs.), *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba, Champagnat, p. 31-42.
- CUNHA, M.I. da e LEITE, D.B.C. 1996. *Decisões pedagógicas na universidade e estruturas de poder na universidade*. Campinas, Papirus, 95 p.
- FAGUNDES, L. da C.; SATO, L.S. e MAÇADA, D.L. 1999. *Aprendizes do futuro: as inovações começaram*. Brasília, PROINFO/SEED/MEC, 95 p.
- LUCARELLI, E. (org.). 2000. *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires, Paidós, 167 p.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. e CAVALLET, V.J. 2002. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: I.C. FAZENDA e A.J. SEVERINO (orgs.), *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, Papirus, p. 207-222.
- SANTOS, B. de S. 1999. *Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez, 120 p.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. 1991. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4:215-234.
- TARDIF, M. e RAYMOND, D. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, XXI(73):209-244.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e a formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 325 p.
- TRINDADE, H. 1999. Universidade em perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 10:5-15.

Marly Therezinha Mallmann
Doutora em educação. Curso de
Pedagogia e Licenciaturas da
Unisinos, RS, Brasil