

Uma critica ao Ensino em sala de aula**The criticizes classroom Teaching**

DOI:10.34117/bjdv6n10-317

Recebimento dos originais: 08/09/2020

Aceitação para publicação: 15/10/2020

Ítalu Bruno Colares de Oliveira

Pós Doutor em E-Learning pela UFP- Universidade Fernando Pessoa em Portugal, PhD em Teologia pela California University-USA, Doutor em Ciências da Religião pela UEP -

Universidad Evangelica del Paraguay, Mestre em Teologia pela Gordon University-USA

Endereço: Avenida jequitibá lote 885, quadra 219, edifício Ícaro Sala 806 Águas Claras Sul

Taguatinga Brasília DF, CEP 71.929-540

E-mail: presidencia@emillbrunner.com

RESUMO

Este artigo objetiva discorrer sobre a maneira como as Faculdades e Universidades se moldaram conforme as instituições de ensino do século XIV. Mesmo com as diversas mídias digitais acessíveis para os nichos empresariais e educacionais as mesmas permanecem neste mesmo modelo retrogrado. A verdade é que as instituições de ensino aplicaram essas diversas mídias a um modelo retrogradam. O retrogrado nunca saiu do bojo das universidades. A Educação a distância veio como um artigo de luxo sem que o retrogrado fosse substituído. O mais interessante disso é que cada dia que se passa existem programas que exigem cada vez menos dos estudantes. As universidades não deixam o retrogrado, porém cada vez mais nascem programas que fogem do padrão universitário exigindo menos dos seus estudantes. Isso prejudica também a qualidade dos nossos futuros professores. Isso com certeza irão criar profissionais cada vez menos qualificados para o mercado. Enquanto isso mesmo as universidades que no fundo demonizam A EAD, por meio de sua publicidade a divulga para aumentarem seus rendimentos. O programa de teologia se encaixa perfeitamente nesse contexto. As igrejas deram origem às primeiras universidades. Mesmo hoje no século XXI temos várias universidades mantidas por igrejas, mesmo assim no Brasil existe uma luta para desvincular este fato.

Palavras-chave: Faculdades e Universidades, Educação a distância, Século XXI, Igrejas.

ABSTRACT

This article aims to discuss the way in which Colleges and Universities were shaped by the fourteenth-century educational institutions. Even with the diverse digital media accessible to business and educational niches, they remain in this same retrograde model. The truth is that educational institutions have applied these various media to a retrograde model. The retrograde never left the bulge of universities. The EAD came as a luxury item without the retrograde being replaced. The most interesting of these is that every day there are programs that require fewer and fewer students. Universities do not leave the retrograde but more and more programs are born that flee from the university standard demanding less of its students. This also damages the quality of our future teachers. This will surely create less and less qualified professionals for the market. Meanwhile, even the universities that in the background demonize the EAD, through its publicity it divulges it to increase its income. The theology program fits perfectly in this context. The church gave birth to the first universities. Even today in the twenty-first century we have several universities run by churches. In fact, even in Brazil, there is a struggle to untie this.

Keywords: Colleges and Universities, Distance education, 21st Century, Churches.

1 INTRODUÇÃO

A partir do século XIX, a Educação a distância começou a ser utilizada em vários outros países como solução para que pessoas que viviam distantes de instituições de ensino pudessem aprender. Além de novos cursos nos Estados Unidos, Suécia e Alemanha, surgiram também iniciativas na França, na antiga União Soviética, Japão, Austrália, Noruega, África do Sul, Argentina, Espanha e muitos outros países.

No começo, os cursos EAD eram voltados para aperfeiçoamento profissional ou ofereciam conteúdo complementar da formação universitária. Com o passar do tempo, foi se tornando possível fazer até uma graduação completa a distância. Apoiando-se na dificuldade de levar o conhecimento a regiões mais afastadas do país, instituições conceituadas aderiram a esse modelo de ensino e passaram a oferecer cursos dessa natureza, realizados total ou parcialmente a distância. (CHAVES FILHO, 2006).

Em meio a uma sociedade cada vez mais interconectada por redes de tecnologia digital, cursos não presenciais são criados e difundidos rapidamente por meio da internet, rompendo uma das principais barreiras do EAD realizado por meio de veículos como correio, rádio ou televisão: a completa falta de interatividade no processo. Mesmo com a história por traz da EAD ainda existe preconceito com relação a essa modalidade de Ensino. Esse preconceito tem diminuído de forma considerável nos últimos anos. (SILVA; SANTOS, 2006)

Visamos com este artigo quebrar o tabu sustentado por boa parte da população brasileira que coloca a EAD como um sistema de ensino sem critérios e depreciativo, analisamos as duas modalidades levando em consideração a história do nascimento das primeiras universidades e de forma técnica suas características lado a lado.

2 A HISTÓRIA DAS UNIVERSIDADES NO MUNDO

Dando um mergulho na história da Universidade, vemos que desde a criação das primeiras universidades, nos séculos XII e XIII, na idade média, como a Universidade de Bolonha, criada em 1190, a Universidade de Oxford, fundada em 1914, e a Universidade de Paris criada em 1215, esta instituição social vem tentando conquistar sua autonomia, primeiramente, diante do poder da Igreja, pois a universidade Medieval se estruturou fundamentalmente como uma corporação sob o controle da Igreja. A partir do século XV, com a emergência dos Estados nacionais, a universidade passou a ser controlada pelo poder do Estado. A reforma protestante cinde a dinâmica da instituição,

rompendo com o monopólio da Igreja, mas a reação da contrarreforma teve uma forte influencia, sobretudo na península Ibérica e em suas colônias. (CLARK; MAYER, 2007)

No final do século XVIII, a universidade iluminista foi sacudida pela revolução de 1789, antiuniversitária por excelência, pois condenou a instituição universitária como sendo um aparato do regime antigo, colocando em seu lugar escolas profissionais de ensino superior. Da França e da Prússia surgiram, no início do século XIX, as primeiras modernas e laicas: a napoleônica, para formar quadros para o estado, a de Berlim, com ênfase na integração entre o ensino e a pesquisa e na busca da autonomia intelectual diante do Estado e da Igreja. (FILATRO, 2007)

Nesse sentido a universidade desde os seus primórdios, enquanto instituição vem buscando conquistar a sua autonomia frente ao Estado e a Igreja, sendo que a história da universidade confunde-se com a sua luta pela conquista da autonomia acadêmica, didática e administrativa.

As Faculdades e Universidades se moldaram conforme as instituições de ensino do século XIV. Mesmo com as diversas mídias digitais acessíveis para os nichos empresariais e educacionais as mesmas permanecem neste mesmo modelo retrogrado. A EAD veio como um artigo de luxo sem que o retrogrado fosse substituído. (FILATRO, 2007)

O mais interessante disso é que cada dia que se passa existem programas que exigem cada vez menos dos estudantes. As universidades não deixam o retrogrado, porém cada vez mais nascem programas que fogem do padrão universitário exigindo menos dos seus estudantes. Isso prejudica também a qualidade dos nossos futuros professores. (GONZALEZ, 2007)

Doravante, com certeza irão criar profissionais cada vez menos qualificados para o mercado. Enquanto isso mesmo as universidades que no fundo demonizam a EAD, por meio de sua publicidade a divulga para aumentarem seus rendimentos. O programa de teologia se encaixa perfeitamente nesse contexto. As igrejas deram origem às primeiras universidades. Mesmo hoje no século XXI temos várias universidades mantidas por igrejas. Na verdade, mesmo assim no Brasil existe uma luta para desvincular isso. (GONZALEZ, 2007).

3 AS CONCEPÇÕES FRANCESA, ALEMÃ E AMERICANA NO ENSINO BRASILEIRO

Data da primeira metade do século XIX, o surgimento dos dois modelos distintos de ensino superior o alemão e o francês que terão uma influência significativa sobre a concepção e estrutura do ensino superior no Brasil.

3.1 A CONCEPÇÃO FRANCESA DE ENSINO

O padrão francês napoleônico influenciou as universidades tradicionais da América Espanhola e inspirou a formação tardia das primeiras faculdades profissionais no Brasil, no Século XIX. A universidade propriamente dita no Brasil se formou na primeira metade do Século XX, sob as influências dos modelos francês e alemão, como foi o caso da universidade do Rio de Janeiro (URJ), criada em 1920 e da Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, embora antes tivessem sido criadas universidades privadas efêmeras, tais como a de Manaus, surgida em 1909 e extinta em 1926, a de São Paulo, originada em 1911 e extinta em 1917 e a do Paraná, criada em 1912 e extinta em 1915 (MOORE, 2007).

O Ensino Superior francês da primeira metade do século XIX apresenta uma grande singularidade em relação a todos os outros países Europeus, na medida em que Napoleão aboliu as universidades pela Convenção de 15 de setembro de 1793. As universidades eram mal vistas pelos revolucionários franceses devido ao espírito corporativo quase medieval nelas existente e à ênfase na cultura clássica, que impedia a entrada das ciências experimentais e do enciclopedismo. Em síntese, a universidade francesa era vista como um “aparelho ideológico do Antigo Regime”. (MOORE, 2007).

Nesse sentido, a primeira e principal ideia adotada para o ensino superior brasileiro, desde a chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro, foi à recusa da criação de uma universidade, havendo fundação de faculdades isoladas. Essa posição foi assumida por muitos governantes brasileiros, fazendo com que a Assembleia Geral Legislativa deixasse de aprovar 42 projetos de criação de uma universidade no período Imperial (MOORE, 2007).

A influência francesa sobre a concepção organizacional (institucional) da educação superior brasileira pode ser detectada, sobretudo no Rio de Janeiro, mais do que em São Paulo. Isto porque o modelo napoleônico de universidade, caracterizado por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal, vai marcar profundamente a organização da universidade do Rio de Janeiro.

Não houve como em São Paulo, a preocupação de introduzir a pesquisa como uma das principais finalidades da universidade, nem com a constituição de uma faculdade de filosofia, ciências e letras entendida como o coração da universidade, como centro integrador da ideia de universidade, responsável pela ciência livre e desinteressada características do modelo universitário alemão do século XIX, que influenciou a organização da Universidade de São Paulo.

3.2 A CONCEPÇÃO ALEMÃ DE ENSINO

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que, nas universidades alemãs, representam o órgão universitário por excelência, integrador das demais atividades e fontes de pesquisas inovadoras, na França não preencheram essa função, situando-se na hierarquia científica abaixo das escolas especializadas. Isso se verifica em vários níveis: nos custos e na duração e na duração maior dos estudos de Direito e de Medicina, por exemplo, em relação aos das faculdades de Letras e Ciências; nas origens sociais dos estudantes, provenientes das classes menos favorecidas, no caso dessas últimas; e nos salários dos docentes, maiores e mais compensadores no caso das faculdades profissionais. (CHARLE; VERGER, 1996)

Mais uma vez aqui encontramos uma proximidade entre a estrutura da universidade francesa e da Universidade do Rio de Janeiro - URJ, que ao contrário da USP, não possuía uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nos moldes aproximativos do modelo alemão. A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da URJ, instituída pela Lei número 425 de 1937, sempre se caracterizou pelo enfoque no ensino profissionalizante, sem o desenvolvimento de uma tradição em pesquisa na área de humanidades, não exercendo o papel de órgão integrador por excelência das atividades universitárias.

O caráter fragmentado e profissionalizante das instituições brasileiras de Ensino Superior vinha recebendo críticas desde a época imperial, críticas estas que se dirigiram as primeiras universidades criadas no século XX, como a do Rio de Janeiro. Em 1926, Fernando de Azevedo, um dos principais idealizadores da USP, defendia a ideia de integração da instituição universitária, com a ultrapassagem da mera formação profissional e especializada, através da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). (PALLOFF; PRATT, 2002)

Assim, ele denunciava a insuficiência das escolas profissionais, meras transmissoras de um saber não superior porque estritamente especializado e comprometido com aplicações imediatas. Defendia um cultivo de um saber livre e desinteressado, capaz de contribuir para o progresso da nacionalidade em formação e para o enriquecimento da educação. Somente uma universidade que cultivasse esses valores poderia ser eficaz na formação das novas elites dirigentes. A FFCL seria o local onde se desenvolveriam os estudos da cultura livre e desinteressada. Ela seria o *Locus* do curso básico, preparatório para todas as escolas profissionais.

Dos modelos de universidade instituídos a partir do século XVIII na Europa, o que mais se assemelha a esta concepção de universidade como formadora de elites dirigentes com base na constituição de uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central do Ensino

Superior e com conseqüente ênfase na formação científica de cunho humanista, não pragmático, é o modelo alemão. (PALLOFF; PRATT, 2002)

A criação da Universidade de Berlim, em 1810, representou um marco fundamental para a concepção moderna de universidade. Foi precedida por uma reflexão teórica da qual fizeram parte filósofos, como Fichte, Shelling e Scheleiermacher e filólogos, como Wolf e Guilherme de Humboldt, o verdadeiro fundador da universidade de Berlim. Segundo Humboldt, em seus escritos concebe o trabalho científico como livre de quaisquer tipos de injunções e pressões como do estado, da igreja e outras demandas externas ao campo acadêmico e universitário. (PETERS, 2004)

Segundo a concepção alemã do século XIX, para que a universidade desempenhe plenamente o seu papel, ela deve ser autônoma, embora sua existência dependa economicamente do Estado. Nesse sentido, num estado que limite a liberdade de ensino e de pesquisa, que impeça a busca e a transmissão incessante da verdade científica, não será possível a existência de uma autêntica universidade. Ainda segundo esta concepção, existe uma preocupação fundamental com a formação integral e humanista do homem, ao invés da formação meramente profissional, voltada para o mercado de trabalho. (PETERS, 2004).

3.3 AS DIFERENÇAS ENTRE AS CONCEPÇÕES FRANCESA E ALEMÃ DE ENSINO

Encontramos acentuadas divergências entre a concepção alemã e francesa de universidade. O modelo alemão enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isso, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; ao passo que, no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades, que se dedicam fundamentalmente ao ensino, e “grandes escolas”, voltadas para a pesquisa e formação profissional de alto nível.

Enquanto o modelo Francês se volta para a formação especializada e profissionalizante, via escolas isoladas: o alemão enfatiza a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber e na conseqüente importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central da universidade. (CHARLE; VERGER, 1996)

Enquanto a universidade desde o tempo de Napoleão é mantida e dirigida pelo Estado, tornando-se uma espécie de aparelho ideológico deste, com pequena autonomia frente aos poderes políticos, a universidade alemã, embora sendo instituição mantida pelo Estado, conservou uma parte notável do seu caráter corporativo e deliberativo, gozando de liberdade de ensino e de pesquisa, nas suas primeiras décadas de funcionamento, no século XIX. Porém a inteligência francesa possuía um

forte vínculo com o Estado, os intelectuais alemães mantinham uma posição de maior independência frente aos poderes políticos.

Apesar das diferenças existentes entre a concepção francesa e alemã, em ambas houve a preocupação com a afirmação da nacionalidade. No primeiro caso, esta preocupação conduziu a uma visão mais pragmática de universidade, voltada para os problemas econômicos, políticos e sociais emergentes, em um “autoritarismo”. No modelo alemão a preocupação com a constituição da nacionalidade se deu numa chave liberal-elitista, com maior autonomia da universidade diante do estado, desembocando numa concepção mais idealista e acadêmica, e menos pragmática. Estas características podem ser encontradas no discurso e nas propostas dos fundadores da USP (PETERS, 2004).

Poderíamos dizer que a URJ teve forte influência do modelo francês, pois desde sua criação, teve um cunho fundamentalmente profissionalizante, que desenvolveu por décadas, estando muito próxima do estado e mantendo com ele uma relação de cumplicidade; a USP recebeu influências das concepções francesa e alemã, pois essa universidade nasceu conjuntamente com a sua faculdade de filosofia, ciências e letras, voltando-se não apenas para o ensino, como também para a pesquisa, e buscando autonomia intelectual diante da igreja e do Estado. O sistema de ensino ele se volta à pesquisa e a produção científica. As universidades sob esse sistema quase não existem no Brasil. (PETERS, 2004).

3.4 A CONCEPÇÃO AMERICANA DE ENSINO

No Brasil em 1964, as reivindicações do movimento estudantil e dos professores mais progressistas, identificados com a reformulação estrutural da universidade e da sociedade brasileiras, foram absorvidos pelos técnicos do MEC e pelos consultores norte americanos que os auxiliaram a reformar as universidades brasileiras. Após os acordos com MEC-USAID, respectivamente de 1965 e 1967, e do relatório ATCON, de 1966, a influência norte americana sobre a universidade brasileira se faz sentir de forma mais acentuada.

Nesse sentido, a concepção norte americana influenciou não apenas as universidades europeias, como a alemã, mas também as universidades latino-americanas, como as brasileiras. No Brasil, esta concepção está amplamente difundida na reforma universitária de 1968, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades. No modelo Norte Americano, a instituição universitária procura associar os aspectos ideias (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. (CHARLE; VERGER, 1996)

Ao adotar a forma presencial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira em geral. O ideal da concepção alemã de universidade, voltada para a formação humanista, integral e desinteressada do homem, é crescentemente substituída pela racionalização instrumental e pela fragmentação do trabalho intelectual.

4 O SISTEMA DE ENSINO PRESENCIAL E SUAS DIFERENÇAS COM A EAD

A educação presencial é a educação tradicional, a educação que acontece com a presença pessoal de professores, alunos e outros atores que participam do ensino x aprendizagem. É uma modalidade de educação mais antiga e que apresenta bons resultados, porém o que observamos são mudanças significativas ocorridas nas últimas décadas em relação ao ensino, às metodologias e até as ferramentas e técnicas utilizadas que são comprovadamente mais eficientes que estão sendo utilizadas nas escolas, universidades e centros tecnológicos.

Como o presente artigo foi escrito não para esgotar o assunto, mas para estabelecer algumas diferenças entre os dois tipos de educação, vamos às ilações: em minha análise observo que enquanto na educação a distância existe separação física ente professor e aluno, na educação presencial isso não ocorre. A educação presencial não possui o chamado tutor, um intermediador do processo ensino x aprendizagem. O tutor é um dos atores do ensino à distância que mantém maior contato com o aluno do que o professor; na educação presencial não há intermediário, isto é, não é necessário um tutor.

Na educação a distância há utilização de meios de comunicação mais automáticos e impressos, há uma comunicação bilateral e possibilidade de encontros ocasionais com objetivos de socialização e didáticos; os alunos têm mais autonomia. Já na educação presencial nota-se que há a convivência numa mesma estrutura física com docentes e discentes, a forma mais comum de procedimentos metodológicos é a aula expositiva e dialogada que permite o “face a face”. (CHARLE; VERGER, 1996)

Outra diferença que devemos considerar é o ritmo de aprendizado este aspecto na educação a distância é de certa forma, controlado pelo aluno, destacando aqui, a maleabilidade para a autoaprendizagem, as avaliações e controles discentes são ditados pelo professor e tutor, enquanto que na educação presencial o ensino-aprendizagem é mais focado no professor, ou seja, este último tem que se empenhar mais para com o aprendizado do aluno. Enquanto a educação à distância

apresenta dias e horários de aula mais maleáveis, a educação presencial apresenta horários mais rígidos.

Diferenças a parte, os dois tipos de educação, modernamente, são muito utilizados e detalhe, praticamente no mundo todo se verifica a utilização de ambos. Na educação à distância a comunicação deve ser frequentemente bem analisada, controlada e avaliada do que a educação presencial. O fato é que as tecnologias utilizadas na EAD com um custo menor estão produzindo efeitos melhores ou superiores no aprendizado dos alunos. Isso porque esta modalidade está cada vez mais próxima do estudante.

A tendência é que a experiência de aprendizagem seja cada vez mais híbrida. Ou seja, uma pessoa pode fazer um curso presencial e ter uma carga horária de atividades à distância. Um estudante EAD pode passar por uma experiência tão rica de contato com seus professores e colegas que acaba prevalecendo à sensação de presença e proximidade no processo de ensino e aprendizagem.

O EAD cada vez mais torna a experiência do aprendizado mais vivida sem precisar da presença física de um professor em sala de aula. Na EAD o aluno poderá adquirir mais informação em menor tempo. A rede digital, que desempenha quatro grandes funções: a produção ou composição de dados, de programas ou de representações audiovisuais; a seleção, recepção e tratamento dos dados, dos sons e das imagens; a transmissão e o armazenamento.

4.1 A TECNOLOGIA NA MODALIDADE EAD

Na verdade, a presença da tecnologia na escola remonta a criação da própria escola. No entanto, a partir da segunda metade do século XX, seu uso foi vinculado a uma visão tecnicista, instrumental, uma vez que equipamentos concebidos para tarefas alheias ao campo educacional migravam para o ambiente escolar com propósitos de uso para substituir tarefas que historicamente cabiam ao professor. Tal visão foi responsável por uma forte rejeição dos docentes ao uso das tecnologias no ambiente escolar. (VALENTE, 2001)

Numa perspectiva histórica, constata-se que a relação entre a escola e a tecnologia começa com o uso de diferentes artefatos entre eles: lápis, papel, material impresso, rádio, telégrafo, gravador, televisão, vídeo, e mais recentemente as novas tecnologias da informação e da comunicação. O uso desses recursos no âmbito escolar sempre foi condicionado por questões de natureza econômica e política, e, em alguns casos, por questões de cunho ideológico, quando educadores eliminam ou excluem a possibilidade de inclusão dos recursos tecnológicos por preconceito ou discriminação. (VALENTE, 2001)

Procurar-se-á abordar os recursos tecnológicos tanto do ponto de vista da educação presencial quanto para a educação à distância. É sabido que há uma tendência de a educação a distância ocupar cada vez mais espaço, inclusive numa modalidade que se mescle com a presencial.

4.2 O MEIO IMPRESSO

O meio impresso é, sem dúvida, de todos os materiais que integram hoje a educação, o que tem mais história, portanto, já foi objeto de uso, validação, tentativas, mudanças. O meio impresso é o material mais amplamente utilizado, tanto em educação presencial quanto em educação à distância. (LITTO; FORMIGA, 2009)

Ao longo de sua história, o meio impresso registra grande evolução tecnológica. No caso do livro, são incomparáveis as primeiras produções feitas em papiro e copiadas a mão, com a produção em escala dos tempos atuais, e recursos audiovisuais como fotografias coloridas, infográficos, ilustrações, etc, que se fazem presentes nos livros didáticos de hoje. Em fins dos anos 1990, o retroprojektor começa a ser substituído pelo Datashow, um equipamento mais moderno, que conectado ao computador realiza projeções de melhor qualidade que o retroprojektor.

As tabuinhas de argila dos caldeus, os papiros egípcios, o papel e a prensa de Gutemberg representam etapas evolutivas do processo de escrita. A diminuição do tamanho do livro, a invenção do codex são momentos de aperfeiçoamento, adequação do objeto ao uso e manuseio humano e nesse sentido contribuem também para uma maior disseminação e popularização do material impresso.

É a partir do século XVI, portanto posterior à invenção da imprensa, que os impressos se organizam como os conhecemos hoje: paginação regular, sumário, cabeçalhos aparentes, índice, uso de tabelas, esquemas, diagramas. É sobre esse tipo de impresso que a educação laica da Revolução Francesa se instaura na Europa e chega ao novo mundo. A disseminação dos impressos se dá simultaneamente aos processos de globalização iniciados no século XVI. (LITTO; FORMIGA, 2009)

Assim, as aulas e os professores audição e fala se tornam os elementos imprescindíveis para o processo ensino-aprendizagem. Naturalmente, isso se dava de modo presencial. Os professores, através da oralidade, traduzem, adaptam e, até mesmo alteram o texto escrito, dando-lhe uma interpretação única e limitada.

Na educação presencial, o livro é o principal material de apoio e para a educação a distância é um dos principais veículos utilizados no envio de informações. O uso de materiais impressos na

EAD pressupõe que o aluno tem autonomia de leitura já que a leitura ouvida (especialmente explorada pelo professor) não mais acontece.

Caberá ao aluno exercer sua autoridade de leitor individual, explorando, através do seu horizonte cultural, as múltiplas possibilidades de interpretação, atribuição de sentido, enfim, é ele que constrói e/ou reconstrói, através da leitura, o conhecimento. Desde o século XIX tentativas de EAD utilizando material impresso vêm sendo realizadas e de lá para cá, outros recursos audiovisuais (fita cassete, vídeo) e mídias (rádio, televisão, jornal, internet) têm se incorporado como estratégias de ensino-aprendizagem. No entanto, são raros os casos em que os materiais impressos são dispensados. (LITTO; FORMIGA, 2009)

Os usuários do universo digital ainda não se sentem completamente à vontade com o uso exclusivo da realidade virtual, manifestando a necessidade de manusear objetos palpáveis, concretos, ícones e símbolos impressos em celulose, pois como bem afirma Levy (1999 p. 116): “a superfície deslizante das telas não retém nada; nela, toda explicação possível se torna nebulosa e se apaga, contenta-se em fazer desfilas palavras e imagens espetaculares, que já estarão esquecidas no dia seguinte”, mas negar o significado das tecnologias digitais não é a forma de preservar a cultura impressa; o caminho a ser construído passa, necessariamente, por uma síntese positiva de todos os recursos disponíveis.

Os avanços tecnológicos trouxeram grandes novidades para o universo da impressão e hoje é possível construir páginas impressas com grande riqueza de informações, com usos pedagógicos específicos e com interfaces gráficas extremamente atraentes para qualquer faixa etária que se pretenda atingir.

A popularização do impresso a partir da invenção da imprensa por Gutemberg, no século XV, não tardou a chegar à instituição escolar, que agregou ao discurso oral dos professores, a tecnologia da escrita. No entanto, essa inserção da nova tecnologia não foi feita sem resistência, uma vez que tal inovação exigiria mudanças pedagógicas e os professores sentiam isso como uma ameaça à sua função. (LITTO; FORMIGA, 2009)

4.3 TECNOLOGIAS ÁUDIO VISUAIS

Nessa perspectiva, a inclusão dos meios audiovisuais é percebida como procurando substituir os livros, porém, sem a mesma relevância e significado pedagógico. Os avanços nos campos da psicologia da cognição e da pedagogia revelam que os recursos audiovisuais apresentam uma função simbólica enriquecedora para o processo ensino-aprendizagem.

Ao contrário do que se pensam, eles podem se converter em aliados do professor, liberando-o de tarefas menos nobres, permitindo-lhe ser, antes de tudo educador. As tarefas mais mecânicas, como difusor de conhecimentos ou mero transmissor de informações, foram confiadas às novas tecnologias (sobretudo ao vídeo e ao computador), reservando-se ao professor tarefas mais especificamente humanas: motivar condutas, orientar o trabalho dos alunos, resolver suas dúvidas, atendê-las segundo o nível individual de aprendizagem. (VALENTE, 2001).

5 AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DOCENTES COM RELAÇÃO A TECNOLOGIAS DA EAD

O fato de os indivíduos manusearem as novas tecnologias sem o menor domínio e conhecimento sobre seus processos de produção, exercendo um papel alienado de “apertadores de botões”, vem gerando o que muitos autores designam de analfabetismo tecnológico. Este conceito surgiu no final do século XX no primeiro mundo e é motivo de grandes preocupações por parte dos educadores e dos planejadores de políticas públicas.

O uso de recursos audiovisuais como data show (antes, retroprojeto), televisão e vídeo embora já tenham mais tempo de existência, ainda não são bem explorados do ponto de vista pedagógico. E hoje o recurso de vídeos disponíveis no Youtube faz com que os professores necessitem, cada vez mais, receber orientações e referências sobre as potencialidades, capacidades e possibilidades de se utilizar tais recursos em sala de aula.

Para compreender as diferentes formas de se introduzir o computador e a internet como recursos pedagógicos são importantes não perder de vista que a tecnologia não representa, por si só, um fator de mudança de paradigma e de qualidade na educação. Ambos, com seu imenso potencial de tratamento, difusão e gerenciamento de informações, podem desempenhar um papel significativo no espaço escolar, mas é preciso que os docentes tenham capacidade de fazer uma avaliação crítica acerca dos seus usos, situando como ferramentas a serviço do currículo e contextualizando seus usos. (FILATRO, 2007)

Mas é o uso do meio impresso e audiovisual como recursos pedagógicos que causam grande impacto no processo ensino-aprendizagem. Graças à escrita e mais tarde, à invenção da imprensa é que ocorreram profundas mudanças no processo ensino-aprendizagem. Na educação presencial, o livro é o principal material de apoio e para a educação a distância é um dos principais veículos utilizados no envio de informações. Mesmo na atualidade, os usuários do universo digital não se sentem completamente à vontade com o uso exclusivo da realidade virtual e apelam para o manuseio de objetos palpáveis e concretos livros. (FILATRO, 2007)

Simultaneamente, o mundo globalizado tem permitido que informações circulassem com mais velocidade e em maior quantidade, desafiando a escola que, em sua postura sistemática e sequencial, não consegue acompanhar, no mesmo ritmo, os avanços sociais registrados. Esse clima de desencontro, de descompasso, faz com que a escola passe a ser percebida como uma instituição saturada, estagnada, em que alunos e professores não conseguem estabelecer uma relação cativante, instigadora, que conduza pelos caminhos de aprendizagem. (VALENTINI, 2005)

Considerando todas as circunstâncias que cercam os alunos e que eles são capazes de adquirir conhecimentos em outras instâncias sociais, ao chegar à escola a expectativa é que o currículo adotado extrapole a visão estática e hierárquica do modelo tradicional e que os professores atuem como mediadores para aprendizagens interessantes.

Cada vez mais, as tecnologias digitais fazem parte de nossas vidas, qualquer que seja a atividade profissional, onde quer que estejamos. Inúmeras pesquisas avançam nesta direção, revelando que essas tecnologias têm potencial para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem na medida em que adequadamente empregadas.

No Brasil, os exemplos de incursões no uso das tecnologias digitais são numerosos e muitos deles, bastante positivos. No entanto, o ‘grande salto’ qualitativo neste campo ainda permanece no nível da intencionalidade de pesquisadores, agências financiadoras, instituições governamentais e não governamentais. E as causas são inúmeras e interdependentes. (VALENTINI, 2005)

Por exemplo, pode-se apontar o fato de que os professores atualmente em exercício, que têm a missão de preparar o terreno para esta “nova cultura”, foram formados em uma cultura precedente, distanciados do manuseio da informática na vida cotidiana ou como recurso pedagógico, tecnologia essa que sequer existia nos moldes conhecidos hoje.

Consequentemente, é bastante comum que professores estabeleçam, implícita ou explicitamente, relações conflituosas com essas tecnologias, manifestando fobias de toda sorte, preconceitos, receios, insegurança e limitação de visão.

O computador e a internet podem ser empregados como excelentes recursos pedagógicos, mas é importante não perder de vista que a tecnologia não representa, por si só, um fator de mudança de paradigma e de qualidade na educação. Ambos, com seu imenso potencial de tratamento, difusão e gerenciamento de informações, podem desempenhar um papel significativo no espaço escolar.

Nos últimos anos, a educação brasileira vem recebendo grandes incentivos para introduzir o computador e a internet no ambiente pedagógico, especialmente as escolas públicas, que através do Ministério da Educação (MEC) tem recebido laboratórios de informática para uso por alunos e professores. (LITTO; FORMIGA, 2009)

A dinâmica da dependência tecnológica em que estamos inseridos permite a entrada no país de “pacotes” de soluções que, muitas vezes, não condizem com nossa cultura e aspirações, com nosso nível de desenvolvimento e velocidade de processamento das novidades tecnológicas. Cada vez mais, a formação do professor aparece como um fator de primeira ordem para resolver tal descompasso, condição fundamental para que não percamos o trem da história. (VALENTINI, 2005)

Inúmeras iniciativas têm revelado facetas diferentes e promissoras com relação às formas de se trabalhar o uso do computador na educação. Igualmente, a internet e os recursos telemáticos têm oportunizado a exploração do computador como meio de comunicação pedagógica. Mas mesmo um simples aplicativo de tratamento de texto, uma planilha eletrônica ou um mecanismo de apresentação de dados podem ser explorados didaticamente.

Apesar de todo o avanço teórico revelando as possibilidades de aplicação pedagógica das tecnologias digitais, o paradigma educacional novo, necessário para criar o espaço de trabalho interdisciplinar, construtivista, dinâmico, multimediatizado ainda está em emergência. Enquanto isso, professores estão à deriva e, pressionados pelas representações coletivas de que o uso da tecnologia corresponderia a uma espécie de redenção da educação, utilizam o computador reduzindo-o a um livro didático eletrônico ou a uma máquina de escrever digital. (LITTO; FORMIGA, 2009)

O grande desafio de integrar o uso do computador ao currículo ainda está por ser vencido e somente após esta etapa, que tem um forte componente cultural, poderemos avaliar concretamente os efeitos do computador como meio de apoio ao ensino e de motivação de aprendizagens. O currículo é a matriz norteadora do trabalho docente. É a partir dele que o professor se situa para elaborar suas intervenções, para delimitar suas estratégias de ensino e para fixar objetivos de aprendizagem. (VALENTINI, 2005)

Com o advento das tecnologias de comunicação e de informação e com as modificações estruturais que ocorrem na sociedade contemporânea, registra-se um movimento forte que exige uma nova postura da escola e, conseqüentemente, uma nova visão da dinâmica curricular. (LITTO; FORMIGA, 2009)

Nota-se que os alunos são atores centrais do processo de aprendizagem e de que eles têm uma contrapartida a oferecer ao processo de ensino, construindo conhecimentos através de estratégias colaborativas e interdisciplinares, ganha terreno e demanda novas posturas por parte da escola, dos currículos e dos professores. (VALENTINI, 2005)

A ideia construtivista surge como uma vertente fértil, suscetível de reorientar a visão que temos do ensino e da aprendizagem, rompendo barreiras disciplinares e demandando, por sua vez, um currículo flexível, aberto ao imprevisto, ao imprevisível, ao novo; um currículo centrado no aluno e não nas disciplinas, centrado na cognição e não na repetição, voltado para a criatividade e para a autonomia na construção de conhecimentos novos. (VALENTINI, 2005)

Enfim, é consenso que as possibilidades de trabalho pedagógico oferecidas pelo computador e internet impõem um redimensionamento da ideia de currículo. Isto requer uma escola que funcione de maneira integrada, criativa, dinâmica, sem hora marcada para aprender e para ensinar. Para isso o currículo deve ser um instrumento de libertação e de autonomia, articulados em torno de dinâmicas interdisciplinares, avaliados formativamente.

5.1 MATERIAIS DISPONÍVEIS PARA SUA APLICABILIDADE NO EAD

Para George (2000) podem ser elencados os seguintes pontos: 1. Vídeo lição: é a exposição sistematizada de alguns conteúdos. É o equivalente a aula expositiva, em que o professor é substituído pelo programa de vídeo. Exemplos de vídeo lição são as aulas do Telecurso 2000.

2. Vídeo apoio: conjunto de imagens utilizadas para apoiar uma exposição didática. Nessa modalidade não se usa propriamente um programa de vídeo, mas imagens isoladas, separadas e organizadas pelo professor para trabalhar um conceito específico. Com os recursos disponibilizados hoje na internet e nos computadores, este tipo de vídeo pode ser editado e apresentado com facilidade. (GEORGE, 2000)

3. Vídeo processo: é uma modalidade de uso da câmera, onde os alunos são os protagonistas. Nesses casos, o vídeo é elaborado pelos próprios alunos da sala e torna-se necessário que uma câmera esteja disponível. Mobiliza a criatividade dos alunos e serve como motivador para trabalhos em grupo. (GEORGE, 2000)

4. Programa motivador: audiovisual feito para suscitar um trabalho posterior ao objetivado. Nesse caso, trabalha-se com um programa de vídeo acabado e realiza-se uma atividade pedagógica a partir de sua visão. Segundo Kenski (2003), o programa motivador baseia-se na pedagogia do depois diferentemente do vídeo lição, que se fundamenta na pedagogia do enquanto. Ou seja, o vídeo motivador procura suscitar uma resposta ativa, estimulando a participação dos alunos que já o viram; já no vídeo lição, a aprendizagem se realiza basicamente enquanto o programa é exibido. (GEORGE, 2000)

5. Programa mono conceitual: programas breves, muitas vezes mudos e que desenvolvem de uma maneira intuitiva um só conceito. Caracterizam-se com vídeo com duração de 2 a 3 minutos e nunca chegam a 10 minutos. (GEORGE, 2000)

6. Vídeo interativo: programa no qual as sequências de imagens e a seleção das manipulações estão determinadas pelas respostas do usuário ao seu material. Essa modalidade de vídeo envolve a informática e pressupõe a abertura para interação homem-máquina, sendo as informações fornecidas progressivamente, sempre em função do nível de compreensão e da capacidade de aprendizagem de cada aluno. (GEORGE, 2000)

Ao utilizar programas de vídeo como recurso pedagógico em sala de aula, o professor deve preparar-se de modo a que seu uso não se esgote na simples apresentação de imagens e sons, mas que sejam planejadas atividades exploratórias para momentos posteriores à exibição. (LINDA, 2005)

Filmes comerciais podem também serem utilizados e explorados para fins educacionais. Uma pesquisa nas locadoras permite identificar títulos de vídeos cujos temas têm estreita associação com assuntos curriculares. Cabe ao professor assistir antecipadamente, realizar anotações e planejar a melhor forma de usá-lo na sala de aula. (LITTO; FORMIGA, 2009)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há mais como ensinar sem mídias digitais em nossa época. Mesmo as universidades com programas de cursos presenciais estão utilizando essas tecnologias com o fim de oferecer algo a mais no aprendizado dos alunos. O fato é que mesmo com todo o acesso a diversos sistemas que facilitam a EAD as universidades tem em seu bojo professores que ainda estão apegados ao método antigo de ensino. Muitos desses mesmos professores não têm interesse em aprender a utilizar as tecnologias disponíveis para aplica-las ao ensino.

O ensino em sala de aula gera mais custos de tempo, dinheiro e material para: a universidade, aluno e professor. Também pelo visto na maior parte das universidades (sistema francês de ensino) não colabora para o desenvolvimento da pesquisa científica. O aluno fica preguiçoso esperando unicamente marcar presença em sala de aula. Assim o mesmo não pratica a leitura e menos ainda a produção científica.

O professor para no tempo por não saber utilizar-se dessas tecnologias que poderiam e muito facilitar o seu trabalho. A universidade é obrigada a arcar com alimentação, transporte, materiais como papel, pincel, luz, contratação de pessoas para a secretária, para que as aulas possam acontecer.

No sistema EAD a economia de material, dinheiro e tempo são muito superiores. Além disso, o aluno da EAD não perderá nada que a modalidade presencial de ensino possa oferecer. Pelo contrário, este aluno irá desenvolver a disciplina e deixará de lado a procrastinação. O aluno poderá contar com o aprendizado e também exercitará seus conhecimentos para gerar outros conhecimentos por meio da pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

- CHAVES FILHO, Hélio et al. Educação a distância em organizações públicas, mesa redonda de pesquisa-ação. Brasília: Enap, 2006.
- CLARK, Ruth Colvin; MAYER, Richard E. E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning, 2007.
- FILATRO, Andrea, Design instrucional contextualizado - educação e tecnologia. Ed. Senac - SP, 2004.
- GONZALEZ Mathias: Fundamentos da tutoria em educação à distância. 1ª edição. Ed. Avercamp. 2007.
- GEORGE M. Piskurich: Rapid instructional learning: ID Fast and Right. Ed. Pfeiffer. 2000.
- KENSKI, M. VANI. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Editora: Papyrus. 2003.
- LINDA Harasim; TELLES, Lucio; TORROFF, Murray: Redes de Aprendizagem: um Guia para Ensino e Aprendizagem On-line. Ed. Senac. 2005.
- LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). Educação à distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. A educação à distância: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. (Org.). Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo: Loyola, 2006.
- VALENTE, José; ELISABETTE, Maria; Educação a distância via internet. Editora Avercamp, 2001.
- VALENTINI, Carla; MARIA, Eliana. Aprendizagem em ambientes virtuais. 1ª edição, Ed: Educus, 2005.
- PETERS, Otto. Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2001.
- PETERS, Otto. A educação a distância em transição: tendências e desafios. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.