

Ensino, aprendizagem e formação de professores para uma EAD viva

Rosana Silva de Moura*

Lúcia Schneider Hardt**

Neide Arrias***

Resumo

O presente estudo se propõe a discutir o ensino e aprendizagem em educação a distância no ensino superior, a partir de uma experiência em um curso de especialização *lato sensu*, direcionado à formação continuada de professores, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina (2013-2014). Apresentamos e analisamos a especificidade do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica tendo em vista a perspectiva de uma EAD viva, ancorada em uma base estruturante que contém três elementos, a saber: 1) a aprendizagem é a razão de ser da escola 2) a indiscutível necessidade da prática pedagógica vinculada à gestão democrática na escola, demandando o trabalho colaborativo de seus sujeitos e, 3) a prática pedagógica é também teoria, porquanto quem a exerce é o professor-intelectual. Enfrentados os preconceitos iniciais sobre este formato de educação escolar, nos perguntamos: quais os alcances e limites verificados nesta experiência? Podemos aferir que os resultados desta experiência em educação a distância, ainda em curso, têm levado os professores-alunos a pensarem suas práticas pedagógicas em suas escolas.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Educação a distância. Ensino superior.

* Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

** Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

*** Doutora em Educação pela USP. Professora aposentada do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Introdução: situando as condições de possibilidade da experiência

Neste artigo, apresentamos alguns aspectos de uma experiência em educação a distância no Estado de Santa Catarina, desenvolvida na Escola de Gestores da Educação Básica, particularmente no Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica. Segundo lê-se no projeto deste curso, “O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública compõe o Plano de Metas ‘Compromisso Todos pela Educação’ e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), articulando-se, portanto, às ações ministeriais de mobilização em torno da melhoria da Educação Básica e do fortalecimento da escola pública brasileira”¹. Integrando o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, uma de suas parcerias é o próprio Ministério da Educação (MEC), além da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que o sedia, fornecendo logística (infraestrutura físico-tecnológica e a maioria dos recursos humanos). Conta, ainda, com as parcerias do Estado de Santa Catarina, através de sua Secretaria de Educação (SED-SC) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-SC).²

O Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica está em sua segunda edição (2013-2014) e totaliza 405 horas distribuídas em oito salas ambientes, mais uma sala de *Introdução ao curso e ao ambiente virtual* e outro espaço virtual de orientação de TCC, de acesso na última fase do curso. As oito salas ambientes de reflexão teórica sobre a figura do coordenador pedagógico são as seguintes: *Metodologia do trabalho científico; Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico; Tópicos Especiais – Leitura e formação de mediadores; Avaliação Escolar; Currículo, Cultura e conhecimento escolar; Políticas educacionais e gestão pedagógica; Aprendizagem escolar e trabalho pedagógico; Práticas e espaços de comunicação na escola.*

Além disso, o curso tem como tarefa a realização de um projeto de intervenção (PI) em unidades escolares, às quais os alunos cursistas estão vinculados, pois dirige-se a uma formação em serviço. A ideia primordial do projeto, então, é a de unir uma atualização da formação profissional com algumas transformações nas escolas nas quais as intervenções acontecem. Nesse sentido, o PI acontece como um desdobramento prático dos conteúdos teóricos estudados naquelas salas-ambientes referidas acima, para, em alguma medida, provocar a instituição a refletir sobre o seu cotidiano, buscando alterar seus limites na formação para cidadania e para uma qualidade na aprendizagem escolar. Para isto tem-se como fio condutor o trabalho do coordenador pedagógico. Após a experiência da intervenção, realizada em grupos de até três alunos cursistas, cada um destes tem por tarefa a atividade de elaboração individual de um relatório sobre a intervenção realizada (RI). Posteriormente, tanto as observações, reflexões e experiências desenvolvidas em grupo no PI quanto o próprio RI fundamentam

a delimitação temática, constituindo, assim, o próprio Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que deverá ser defendido no final do curso, em sessão pública, mediante Banca Examinadora. Cabe ainda destacar que, conforme o Projeto do Curso,

A formação destina-se aos profissionais que integram a equipe gestora das escolas: COORDENADORES PEDAGÓGICOS do ensino fundamental de Santa Catarina, totalizando no máximo dois participantes por escola [...] distribuídos em 12 pólos no Estado de Santa Catarina. (UFSC, 2013, *online*).

Questões preliminares e gerais sobre educação a distância

No Brasil, a educação a distância passou a ser considerada uma modalidade de ensino da educação formal com a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou a regulamentar as ações no âmbito da referida modalidade. Atualmente, chamamos educação a distância toda forma de ensino regular que se dá através das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Mas, se fôssemos considerá-la ao longo da história da educação no Brasil, encontraríamos suas raízes em experiências inusitadas, intermitentes e, por certo, não no formato das tecnologias conhecidas hoje. Nesse sentido, Maria Luiza Belloni (2002) nos oferece uma breve apresentação da história da EAD no Brasil, destacando dois projetos do MEC da década de 1990, *Um salto para o futuro/91* e *TV Escola/96*, além do projeto de formação de professores do Estado de Mato Grosso. Estas são as experiências que a autora apresenta para demarcar a fundação da educação a distância no Brasil, seguindo o contexto de redimensionamento do capitalismo internacional, o que nos leva a vincular a questão ao aprofundamento da relação entre educação e as tecnologias como modo de aceleração de certa democratização do ensino, tendo em vista a carta da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) *Educação para todos*, de 1990, elaborada em Jomtien/Tailândia.³

Apenas para lembrar, sob uma orientação inicial, o chamado processo de democratização do ensino no Brasil implicou na expansão de seus níveis nos mais distantes rincões do País, a partir do princípio universal de que a todos os sujeitos são (ou deveriam ser) dados o acesso e a permanência à escola e ao capital escolar e cultural ali construído. A partir desses programas, a EAD se afirma como modo de acelerar tal processo de democratização. Segundo a LDB/96, a educação a distância é uma entre outras modalidades de ensino disponíveis no universo da educação escolar, apresentando a peculiaridade de se caracterizar pela “mediatização técnica dos processos educacionais” (BELLONI, 2002, p. 5). No entanto, a educação a distância não pode se reduzir à definição de um uso de

tecnologias e de informação, sob pena de subsumir, neste suporte técnico, a própria função social que é devida à educação, lugar especialmente dado (mas não o único, cabe dizer) à formação humana. Outro problema concernente ao tema remete ao formato que a modalidade tem apresentado, vinculando a relação ensino-aprendizado a um imperativo de otimização que, segundo Rover (2003, p. 52), possui “forte influência da organização educacional (planejamento, plano, projeto)”. Tais modos de entendimento da EAD apresentam duas faces: uma crítica, necessária a todas as práticas humanas, contribuindo para pensar os limites engendrados pela modalidade, e outra limitante, quando se nega a aceitar as possíveis contribuições que pode dar à atualização de professores que, sem este acesso, estariam isolados em suas unidades escolares (e, dadas as distâncias regionais do país, o problema do isolamento se acentua).

Como se vê, a questão da educação a distância não é simples e tampouco menor. Em face desta complexidade apresentada aqui, ainda que de modo recortado, surge o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, vinculado à Escola de Gestores da Educação Básica, como um modo de pensar e implementar as necessárias e tão almejadas transformações no chão da escola. O desafio está em manter a função da escola distanciada de uma orientação empresarial, pois escola e empresa têm destinações diferentes. Parece, então, que aqui se impõe a presença da filosofia como lugar de questionamento do existente nos seus limites e possibilidades.

Considerações sobre a experiência

Para traduzir o sentido do termo formação, adentramos o território provocativo da filosofia, no intuito de adensar o conceito para além de uma ideia simplista do formar arbitrariamente a matéria sujeito desde o externo. Este foi o projeto moderno da filosofia da consciência e dele já tomamos certa distância. Nossa força contemporânea, se é que temos alguma, reside na experiência de nossa debilidade. Cabe mais uma ideia de um pensamento enfraquecido em relação aos propósitos e projetos do que foi chamado de “modernidade” (VATTIMO, 2007). Cabe mais o esforço de uma inversão daquela fórmula moderna em que predominava o horizonte de expectativas sobre o campo das experiências, diagnosticada por Koselleck (2006)⁴, para tentarmos construir algo que realmente faça sentido em termos de universo escolar. Logo, a ideia de formação humana, projetada especificamente neste curso de especialização no formato EAD, corresponde a este espírito de nossa época e se encontra em devir, como algo que se faz, se desfaz, se refaz, cotidianamente, tendo em vista a própria provisoriedade da vida e dos contornos que ela segue nos oferecendo.

A educação no trato da formação humana precisa estar atenta a esta inconstância, indeterminação, mutabilidade e plasticidade do que é vivo. Esta preocupação, que é de ordem ontológica, implica o cuidado no lugar da tutela (HARDT; ARRIAS, 2013) que fora preconizada pelo antigo paradigma de teorias tradicionais do campo da educação, nas quais a relação entre professor e aluno estivera guiada pela mesma relação sujeito-objeto marcadamente moderna. A partir de um questionamento filosófico, ou seja, desde um questionamento dado na situação do indeterminado, seria possível validar a educação a distância como uma forma de ensino implicada na formação humana? Esta é uma pergunta que, supostamente, nos leva a uma tentativa de resposta não tão fácil quanto pode parecer em um primeiro momento.

Se tomamos a formação humana enquanto devir, que não se acha demarcado apenas pela instituição escolar e pela educação formal, sabemos que a ideia de presença no ensino é algo bastante relativo. Estar em sala de aula não implica necessariamente constituir o espaço social, relacional, da mesma. A presença física, por si só, não garante aprendizagem. Sujeitos podem estar em aula e, no entanto, não se sentirem pertencendo a ela, e, por diversos motivos, muitas vezes, estar em aula pode não fazer sentido algum. O fato de uma aula acontecer na modalidade presencial ou a distância não determina *per si* o envolvimento de professores e alunos. A aprendizagem pode acontecer por meio de uma plataforma virtual e não acontecer em sala de aula, como também o contrário é verdadeiro. Então, a questão nos parece ser outra. A questão parece remeter ao envolvimento entre os sujeitos e o ensino, à captura do desejo de aprender. Logo, talvez o problema resida bem mais nos conteúdos programáticos desenvolvidos e nos limites de articulação que os currículos escolares apresentam. Ou, ainda, em algo de uma ordem mais profunda, como aquela de uma fragilidade estrutural que embota a vida de uma possível cultura criativa e interpretativa dos sujeitos e da qual padece a educação brasileira. Talvez, também, nossa proposta de educação a distância aplicada à atualização dos professores que atuam na educação básica esteja abrindo um caminho de formato outro em termos de educação a distância, a partir do *modo* como temos pensado o fazer educação a distância.

Considerando a ideia primordial de uma transformação possível em cada unidade escolar, algo já sinalizado na introdução deste texto, é possível afirmar que este *modo outro* de fazer a educação a distância tem por base estruturante três elementos, a saber: 1) a aprendizagem é a razão de ser da escola 2) a indiscutível necessidade da prática pedagógica vinculada à gestão democrática na escola, demandando o trabalho colaborativo de seus sujeitos, 3) a prática pedagógica é também teoria, porquanto quem a exerce é o professor-intelectual. Conforme apresentamos anteriormente, há um

propósito de atualizar a função da escola, atualizando o trabalho formativo do professor e do coordenador pedagógico.

Essa base estruturante, como estamos chamando, pode ser o ponto a partir do qual a educação a distância, na sua prática, abandona a mera otimização e administração do tempo e do conhecimento. Ela tem por princípio a autonomia de pensamento quando sugere ao pós-graduando a construção de uma escola participativa formada por intelectuais, e não apenas reprodutores de conteúdos curriculares sem sentido na realidade da unidade escolar onde atuam. No caso da experiência posta em questão aqui, da sala ambiente “Aprendizagem escolar e trabalho colaborativo”, a proposta é a de indicação de leituras e atividades reflexivas (individuais e em grupos) que articulem os três elementos supracitados aos contextos escolares dos pós-graduandos (vale dizer, vivenciados em projetos de intervenções nas escolas). Assim como em outras salas ambientes, a ideia norteadora é levar o pós-graduando a pensar em suas práticas pedagógicas tendo em vista a função elementar da teoria, i. e., o exercício de abstração. Abstrair o existente para pensar o outro possível e, no entanto, ainda assim, estar ali.

Retomando a ideia dos três elementos estruturantes apresentados anteriormente, é possível esboçar um desenho de EAD *viva*, na qual questionamentos sobre a escola e as políticas públicas estejam presentes. Questionamentos esses que se direcionam aos sentidos da formação e das aprendizagens humanas. Uma EAD viva tem em vista um projeto aberto à outra concepção de aprendizagem:

Nessa perspectiva, deslocamos o olhar da aprendizagem unilateral, na direção do professor-estudante, [...] para as aprendizagens que se constituem na relação estabelecida por esses sujeitos, em que são organizadas redes de entreaajuda e a aprendizagem torna-se elemento que provoca a auto-organização e a recriação de si mesmos, transforma-os em seres únicos e livres, mas interdependentes. (HIPÓLITO; ROSAL; WENDHAUSEN, 2013, p. 48).

Parece, então, que, bem mais importante do que a transmissão de conhecimento na experiência em EAD da qual damos relato, estão em questão *o modo como ela se desenvolve e os princípios que persegue*. O modo aqui se refere a uma abertura que se estende tanto à possibilidade da conversa entre seus sujeitos como também a um entendimento de que o conhecimento tem uma plasticidade que permite novos arranjos, ajustes e ampliações conforme a colaboração e demanda dos sujeitos. Ou seja, mesmo que tenhamos um planejamento, esse não engessa as ações futuras: podemos retomar pontos, questões, planos de ensino à medida que a realidade solicita ampliação ou reparação. Nesse sentido, estamos imersos na ideia do trabalho colaborativo na escola como alavanca de aprendizagens. Tal é a contribuição que a radicalidade da filosofia neste contexto pode produzir: uma consciência formada na experiência do tempo presente.

Segundo Magda Damiani, é importante considerar que “grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesse” (DAMIANI, 2008, p. 214). Conforme destaca a autora, “na colaboração [...] os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p. 215). Ela acrescenta que o trabalho colaborativo se alia ao entendimento de Vygotsky sobre aprendizagem, algo que deixa claro com estas palavras:

Vygotsky (1989) é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapicológico), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpicológico). (DAMIANI, 2008, p. 215).

Em *A formação social da mente*, Vygotsky fala sobre a capacidade que os humanos têm de se imitarem, o que dá a ideia do quanto o grupo colaborativo pode desenvolver habilidades nos sujeitos para participação a partir de certa *mimesis social*, refletindo na “formação da consciência humana” (DAMIANI, 2008, p. 216). Por isso, por exemplo, a solidariedade pode ser aprendida. Fundamentalmente, a ideia pretende sinalizar para o entendimento de que o trabalho colaborativo entre professores e professores, alunos e alunos, professores e alunos, com apoio do coordenador pedagógico (sujeito de identidade em construção no curso), propicia uma aprendizagem de matiz também colaborativa e participativa. O trabalho colaborativo entre professores pode mudar a forma de pensar, agir e resolver problemas. O trabalho colaborativo destaca o afirmativo, pois existe uma vontade coletiva de avançar, de resolver problemas. Não importa destacar uma pessoa, mas resolver uma tarefa. Não desaparece o trabalho individual da docência, mas vale destacar o que existe na prática pedagógica e cabe a todos nós. Sob este aspecto, este modo de trabalho surge para atacar a reprovação, a evasão, as dificuldades com a leitura e escrita e as operações matemáticas.

O trabalho colaborativo é uma espécie de formação continuada a partir de problemas reais e nem sempre daquilo que burocraticamente é solicitado aos professores. Logo, uma forma de teorizar sua prática. Pensar o cotidiano da escola e suas práticas. Assim como os professores desenvolvem trabalho colaborativo, porque o compreendem, incentivam os alunos a também vivenciarem essa prática. Aprender implica interpretar o desafio a partir de muitas perspectivas e, por vezes, uma delas faz desabrochar o entendimento. O que pode melhorar com esta dinâmica? Socialização, desejo de

melhor rendimento escolar, questionamentos sobre egocentrismos e interação que abre possibilidades de aprendizagens são alguns movimentos realizados pelos sujeitos envolvidos. Uma dinâmica que pode mudar valores, pois enfrenta o excesso de competitividade e individualismo. Ensina sobre solidariedade e compartilhamento. Produz aprendizagem nos alunos e nos docentes. Por si só, ou seja, em tese, o trabalho colaborativo não tem condições de transformar a escola: é necessário que ele seja articulado por sujeitos que se assumem no ofício intelectual, que estejam identificados no exercício cotidiano de reunir teoria e prática, daí a relevância de uma contínua atualização do professor.

É a articulação viva e sistêmica entre teoria e prática na escola que leva os professores a pensar sobre o que estão fazendo no espaço escolar, como estão construindo currículo e dando vida ao projeto político pedagógico da unidade escolar em que se inserem. A questão é que o professor, não raro, quer distanciar-se da identificação com a figura e tarefa do intelectual, como se, chamado a uma tarefa dele, estivesse afastando-se do mundo da vida. Tal engano dissolve-se quando o professor põe em curso a tarefa de uma “postura refletida” (FLICKINGER, 1998, p. 16) sobre suas práticas pedagógicas, que reúnem conteúdos de sua comunidade científica e conteúdos do mundo da vida. Como sabemos, práticas pedagógicas reúnem elementos de ordem cognitiva, afetiva e volitiva, como não poderia deixar de ser tendo em “vista as conexões de vida” (DILTHEY, 2000, p. 127 e ss.) que lhe são estruturantes. Assumindo esta postura e lugar de mediação no universo da escola, sua figura assume também certa autoridade e valorização, que lhe imprimem estima e reconhecimento social (HONNETH, 2003; MOURA, 2007; FLICKINGER, 2011). Por isso, a ele cabe uma função social que se refere à mediação entre múltiplas formas culturais: o professor é o legítimo intérprete da cultura, como bem destacam Mellouki e Gauthier (2004). Originariamente, sua formação acadêmico-científica, da qual herdou conteúdos da tradição, deveria oferecer condições de hermenêutica da cultura.

Mas é possível construir trabalho colaborativo em qualquer escola? Segundo nossa perspectiva, não. Há uma intimidade inseparável entre esta forma de trabalharmos e uma gestão escolar democrática, vivamente participativa. Mesmo não sendo objeto primeiro de nossa reflexão neste momento, cabem as palavras de Gadotti para dar entendimento acerca de uma gestão democrática na escola:

Participar da gestão significa inteirar-se e opinar sobre os assuntos que dizem respeito à escola, isso exige um aprendizado que é, ao mesmo tempo, político e organizacional. A gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma **mudança de mentalidade** de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é do estado e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e

funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI, 1994, *on-line*, grifos do autor).

Poderíamos dizer que os limites entre trabalho colaborativo e gestão democrática na escola são mesmo muito tênues a ponto de se confundirem. Por isso se diz que uma das maiores aprendizagens que se processam na escola é a da cidadania: um exercício permanente de aprender a participar e a conviver.

De uma formação que indaga sobre ambientes virtuais e presenciais

Aprofundando um pouco mais a questão – e para atualizarmos a tarefa e função do coordenador pedagógico na escola em face do contexto mundial contemporâneo –, parece-nos importante sublinhar o enfrentamento entre virtualidade e educação.

Falar em virtualidade remete à educação a distância, mas não somente. A docência está encharcada de presenças de todo tipo, cria laços presencialmente, mas também nas diferentes comunicações que estabelece. As novas tecnologias produziram outros cenários de aprendizagem que ainda não deciframos totalmente. Por vezes, falamos mais quando não nos vemos do que quando nossos corpos estão próximos. A educação a distância tem sido um bom laboratório dessa outra presença: nos fóruns, nos *chats*, nas correções *on-line* e no tipo de presença que o estudante escolhe. Mestres na atualidade já não escapam mais da virtualidade. Nesse ambiente, também podem aparecer espíritos livres? Todas as relações podem fazer surgir a beleza desde que não fiquem seduzidas pela pressa das tecnologias, da suposta agitação das comunicações, dos retornos imediatos. Tarefa custosa na atualidade: converter a função das novas tecnologias a nosso favor, não se deixar escravizar, não se exceder na exposição, aguardar para entrar em cena, selecionar o que se deseja apresentar e proteger o que é do âmbito da privacidade. Lentidão, uma espécie de antídoto das novas tecnologias. Evitar a mediocridade em meio a toda a tecnologia.

Ler-escrever é uma atividade intelectual e, em alguma medida, sentir-se frágil diante deste compromisso denuncia itinerários de formação precários. Condição de muitos alunos, tanto em cursos presenciais como a distância. Quem conhece o mundo das palavras deseja inserir-se nele com alguma dignidade. Um estudante enfrenta a fragilidade ao adentrar o mundo das letras em função de não estar habituado a escrever. Sua prática está centrada na fala, no diálogo, muitas vezes no excesso do dizer. A comunicação oral põe o estudante mais à vontade, permite o ensaio, o retorno, o esquecimento, o reinício; já o texto escrito parece sempre deixar rastros comprometedores. Assim, professores em

formação, quando solicitados a escrever, por vezes travam e sentem muita dificuldade para falar de suas vivências e de suas leituras.

Com isso, a experiência que aqui desejamos compartilhar não quer tomar o lugar de um entusiasta da modalidade a distância, como se agora todas as possibilidades de formação fossem contempladas. Desejamos, sim, enfrentar os preconceitos em relação a esta modalidade e dizer que ela é, também, um espaço de formação que pode falhar ou não, assim como a modalidade presencial. Uma destas falhas na educação escolar brasileira, presentes tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, refere-se ao problema, cada vez maior, do comprometimento da capacidade de leitura e escrita dos alunos, seja da educação no ensino básico, médio ou superior. Cada vez mais deparamo-nos com deficiências no uso da Língua Portuguesa, nos estabelecimentos de ensino no Brasil.

No caso da modalidade de ensino a distância, aplicada ao Curso de Coordenação Pedagógica em questão, este é o principal limite encontrado e que aparece de modo indisfarçável no momento da escrita do TCC. Trata-se de uma deficiência anterior àquela de uma ordem teórica. Ou seja, antes de uma formação teórica insuficiente (identificada ao excesso de ideologismos e senso comum) e de uma debilidade de consciência histórica (GADAMER, 2000), já encontramos problemas na escrita que têm origem em uma apropriação inadequada da Língua Portuguesa (gramatical, ortográfica e sintática). Este é um problema grave para o qual o curso não tem uma solução imediata e satisfatória, porquanto tratar-se de uma deficiência estrutural, mais do que pontual, da educação no Brasil. Muitas vezes, os estabelecimentos de ensino precisam contar com professores que deveriam, supostamente, estar na condição de intérpretes da cultura e do tempo, mas que não têm as competências necessárias de linguagem (oral e escrita) para tal tarefa. Nesse caso, as possibilidades de uma *mimesis social*, conforme referimos anteriormente, ficam comprometidas e enredadas em uma semiformação que ainda não alcançou sua própria autonomia comunicacional, quer dizer, ainda se enreda no próprio círculo vicioso do uso errôneo da língua materna (NIETZSCHE, 2003; ADORNO, 1995).

Nesse sentido, na universidade e também em cursos presenciais, existe um fracasso da formação, por vezes encoberto pela lista de presença. Como enfrentar a vida decorada das instituições? Decorada para dizer que formam, educam, certificam?

Logo, será preciso, de novo, nos lembrarmos da superação da pressa, da necessidade de cuidado, do enfrentamento dos nomes que inventamos, que, por vezes, impedem fazer nascer outras possibilidades de formação. O estilo para avaliar e educar advém de nossa capacidade de esbanjar vida para continuar interpretando o que insiste em nos ajustar. Avaliar a educação a distância significa aproximar-se dela, conhecê-la para poder criticar. O conhecimento seguro e para sempre é um engodo.

Ainda que alguns itinerários possam ser traçados, sempre haverá novidades a serem construídas, maneiras diferentes de conduzir os trabalhos, particularmente no que diz respeito à dimensão formativa de educadores.

O curso em questão forma adultos, o que põe nele outro tempero, diferente se estivéssemos falando de crianças e jovens. Adultos podem resistir a uma interação mais objetiva, direta, criteriosa, no sentido de reconhecer critérios que garantem inclusão ou exclusão em um curso de formação. Portanto, cuidado não pode ser tutela. Temos de criar espaços para que esse adulto não se infantilize; contudo, também não podemos dispensar o cuidado. Nesse caso, o cuidado implica estar no ambiente, dar respostas, participar dos fóruns, acionar as burocracias administrativas quando necessário. Contudo o desejo e o dever de ler os textos é condição de um adulto em processo de formação. Da inviabilidade disso, os motivos devem ser analisados criteriosamente. Motivos justos e, em parte, já reconhecidos foram apontados durante todo curso: falta de tempo, dificuldade dos textos e, portanto, necessidade de mediação de outros adultos, excesso de trabalho. Dispensar a tutela não é dispensar o cuidado.

Mas o que é mesmo formação humana? Está aí uma curiosidade inesgotável. Nesse cenário dos embates entre pensar e produzir formação, a educação é praticada. Formação implica ocupar-se consigo mesmo enquanto tentativa de entender o que acontece conosco enquanto estudamos e enquanto ensinamos. O que falta? O que temos?

O que podemos ser como coordenadores pedagógicos em termos de um *ser-adiante-de-si-mesmo*? O cuidado implica ocupar-se consigo mesmo, com os outros e com as coisas, e ainda não esgotamos essa habilidade. Precisamos deixar espaços abertos para praticar esse cuidado exatamente quando desejamos relacioná-lo com formação. Concretizar esse processo não é ocupar-se com algo simplesmente, moralizar o campo de interesse, mas fazer emergir sentidos para o *estar aí* sem obrigar-se unicamente a resultados imediatos. Não podemos esgotar nossas energias no mundo das vivências, mas devemos cavar espaços para refletir sobre o mundo da existência humana.

Os depoimentos de alunos do curso, afirmando a pertinência dos textos, como eles parecem cavar outros espaços para pensar as dinâmicas pedagógicas da escola, já são um sinal de que a angústia converteu-se em ato criativo. A dimensão do cuidado precisa considerar a condição de incompletude do ser humano (DALBOSCO, 2010) e providenciar que algo aconteça e que possa ser significativo quando o que falta ficou identificado. Para isso, talvez possa surgir a dimensão do estético, cognitivo e ético. E o cenário em que este algo pode acontecer está presente já na ideia de uma escola democrática aprendida não apenas na teoria, mas também na prática de coordenação pedagógica. Esse algo que deve acontecer, de alguma forma, também ficou indicado por ocasião dos projetos de intervenção

desenvolvidos pelos professores/alunos nas escolas onde trabalham, conforme já referimos anteriormente na introdução.

Formar-se implica fazer acontecer: produzir uma experiência na escola, considerando as provocações teórico-práticas. Os depoimentos sobre as dificuldades para pensar uma intervenção na escola são a expressão de quão excessivamente familiarizados estamos com o que fazemos, a ponto de ser difícil pensar em outra coisa. Essa outra coisa não é mágica, não tem sabor de profecia, mas significa, por vezes, a beleza de devolver ao detalhe o valor de nosso esforço. Vejamos a ironia: por vezes, devolver à escola a beleza de pensar como fazer com que as crianças aprendam. Não basta frequentar, inchar estatísticas, mas a cada dia cuidar para que a criança aprenda.

Também devemos aqui nos referir a todo tipo de decadência presente na vida de um educador, inclusive a decadência dos salários, para lembrar que valor, qualidade e excelência têm custos, exigem investimento, sendo esta uma prioridade ainda não conquistada em nosso país. Educação não se faz com discursos, promessas, diretrizes, leis e normas, mas implica, acima de tudo, investimento e compromisso com a formação das pessoas.

A vida de coordenadores pedagógicos está tocada pela interrupção, incoerência e pela surpresa. Quando imaginam ter encaminhado um problema, ele aparece de outra forma. Os coordenadores, então, são surpreendidos e, por vezes, tombam. Essa instantaneidade frustra, ainda que reconheçam que, de alguma forma, também não toleram mais o que dura para sempre.

Segundo Bauman (1999), vivemos essa ambiguidade entre a solidez e a liquidez. Os sólidos implicam resistência à mudança, o que se ligou às formas sólidas está garantido. Já os líquidos não mantêm sua forma com facilidade, eles escorregam, respingam, vazam, inundam, borrifam. Os contornos não seguram os líquidos. Mas seria o mundo sólido melhor? Se prestarmos bem atenção, os movimentos de resistência e liberdade de toda ordem implicaram sempre fazer derreter mundos sólidos, descartar os entulhos das velhas ordens. Tal empenho não significa descartar a tradição, mas saber selecionar, decidir o que necessita de nossa atenção para continuar significando a vida. Talvez não esperássemos que esse movimento deixasse nossas relações tão desprotegidas e nuas. Como enfrentar esse paradoxo? Qual seria o fenômeno da abertura nessas circunstâncias?

O desafio de Bauman (1999) será mostrar que não existe nada de patológico na ambivalência, nem é um problema linguístico. A ambivalência decorre de uma das principais funções da linguagem: a de nomear e classificar. Classificar é dar ao mundo uma estrutura, e essa tem sido uma atividade humana desde sempre. Dar ao mundo uma estrutura significa pensar em probabilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, entender os fatos para além de suas causalidades. A função de nomear põe de fato uma ordem no mundo e procura manter essa ordem para evitar o contingente e o

acaso. Como diz Bauman (1999, p. 10), “em um mundo ordeiro a gente sabe como ir adiante”, calculamos as probabilidades, controlamos as condições de existência de um evento. A ambivalência confunde nossos cálculos e, por isso, resistimos a ela. A modernidade, em termos históricos, tentou ser o lugar máximo e mais sofisticado da ordem, pois tem a garantia da ciência, suas provas e nomes/conceitos que dizem das coisas.

A função estratégica do coordenador pedagógico passa por aí: ele deverá dar sustentabilidade tanto à ordem como à ambivalência. Não podem ter horror à indeterminação, precisam deixar suspenso alguns eventos que ainda não estão classificados e, portanto, não indicam ainda práticas seguras.

O curso deseja realizar avaliações honestas, porque precisa conhecer o entendimento, as compreensões, lógicas e indagações de cada aluno. O sentido da avaliação é provocar a mobilidade, deslocamentos, é descobrir outras formas de estudar, de escrever, de ler, de produzir academicamente. O equívoco da avaliação é insistir com a expectativa de ver confirmadas algumas imagens, algumas grandezas previamente definidas. As grandezas previstas, desejadas, nem sempre são reais, precisam de nossa reconfiguração como sujeitos docentes e discentes. A função da avaliação não é fixar, mas produzir mobilidade, novos itinerários.

A avaliação não tem – e nem pode ter – compromisso com a plenitude, não pode contemplar tudo que possa ter ocorrido no processo de formação, mas ela pode recolher os rastros deixados pelos conteúdos mostrados e pelo convívio que professores/alunos decidem ter (ou não) com os mediadores, com seus pares, com tutores e professores das salas-ambientes. Uma boa avaliação é uma oportunidade para que o aluno expresse sua experiência particular com aquilo que o provocou a aprender. Nada existe na avaliação que seja generoso *a priori*, ela é um espaço “amoral” do tempo do aluno para desencadear e revelar o que o tempo de estudo permitiu. Também nada é *a priori* perverso na avaliação, pois ela revela o vivido e o faz por capítulos: o da frequência, da participação, do projeto de intervenção, das provas presenciais, das recuperações, das escritas, das leituras, das defesas públicas dos TCCs.

Como podemos afirmar o que ainda está no horizonte das necessidades sem uma avaliação honesta da produção dos professores/estudantes? Neste curso ousamos tentar a realização de uma avaliação que os façam progredir, melhorar a cada atividade que realizam. Quando a produção realizada ainda não é satisfatória, nova oportunidade é oferecida, visando a outras propostas de aprendizagem. Nesse contexto vale lembrar de Valéry (1998), que, em seu livro *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*, nos provoca a pensar outra vez o conceito de formação. O método descrito no livro expõe as mãos de Leonardo da Vinci, mostrando um fazer que põe em movimento os

exercícios do espírito e produz beleza. Muitos ensaios antes da bela forma. Ficamos extasiados, admirando grandes pintores, escultores, poetas e nem imaginamos o quanto de manobras do corpo foram necessárias para que a bela forma surgisse. Para que os textos dos alunos tenham beleza, muitos ensaios são necessários. Nesta tarefa reside também a importância dos docentes: avaliar para formar. Avaliar para reinscrever o sujeito na possibilidade.

Desse modo, a avaliação não serve para fixar um julgamento; deseja mobilidade. O desencalço provocado pela avaliação produz certo desconforto; entretanto, serve para dinamizar a própria educação. Avaliar nesse contexto não significa repetir o que fracassou, mas arriscar continuar defendendo a necessidade da avaliação, definindo padrões de qualidade e produzindo outras cartografias da aprendizagem que possam alavancar a mobilidade dos sujeitos em busca de mais qualidade nos processos educativos. Nesse caminho de navegação, existem riscos, perigos, imprevistos com os quais precisamos contar, e sabemos que avaliar implica definir um nível de exigência e assumi-lo, exige critérios, que são falíveis. É, pois, uma prática ambivalente que não pode descuidar-se da quantidade, muito menos da qualidade.

Aprender não significa repetir, tornar-se discípulo do outro, mas encontrar sua própria forma depois da experiência obtida e vivenciada. Segundo Larrosa (1998), a ideia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, na qual não se sabe aonde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. De fato, a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência (*Erfahrung*) e, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior.

A formação, portanto, não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas sim sensibilizar cada um a assumir sua própria possibilidade. Para assumir tal possibilidade, por vezes é necessário combater o que já se é, ainda que esse esforço não esteja inserido em nenhum propósito emancipador. A formação tem uma relação com a invenção, com a capacidade criativa dos seres humanos, não é uma busca do autoconhecimento, da arrogância de quem se constituiu individualmente, mas tem relação com as experiências pelas quais passamos e como elas nos tocam, pois:

A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, de “passar através”, da

viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no experiri está o periri, o *periculum*, o perigo. (LARROSA, 2002, p. 67).

Trata-se, aqui, da ideia de formação como uma ideia de viagem, como experiência estética, que, como afirma Nietzsche (2003), implica “vontade de potência”, que é, em última instância, uma atitude afirmativa com a vida, que pode levar o ser humano a uma máxima intensidade organizativa, o que implicaria reconfigurar suas relações de trabalho desde a dimensão didática até as questões de ordem coletiva, sindical e salarial.

Desejamos, por meio da modalidade a distância, adentrar a escola em nosso Estado e dialogar com coordenadores pedagógicos, visando tomar esse espaço como um problema comum: deles e nosso, ou seja, da Universidade, da Secretaria da Educação e de outros órgãos representativos das prefeituras municipais. Daí a necessidade elementar de constituirmos uma escola de gestão democrática em que a formação de professores faça sentido a cada um deles por meio de sua participação. O trabalho colaborativo consolida esta condição de estar na escola como sujeito de pertencimento.

A experiência estética na educação deveria produzir esse movimento que, segundo Larrosa (2004), depende de duas regras fundamentais. A primeira é seguir o próprio instinto, é preciso saber ouvir, “vagabundear” para sair de si mesmo e encontrar-se com o estranho que pode apresentar novidades, não se propor a uma finalidade antecipada, mas deixar caminho aberto para o novo, para o aluno que nos chega. Em síntese, evitar deixar-se formatar excessivamente, mesmo reconhecendo que nunca escapamos totalmente da captura. A segunda regra, que tem a ver com a primeira, como diz Larrosa (2004), é saber conviver com a diversidade, as múltiplas singularidades que se apresentam em uma instituição.

À guisa de uma conclusão aberta

No curso que aqui relatamos, desejamos alunos capazes de tomar seu interesse delineado em um projeto de intervenção que os estimule a produzir seu próprio texto. Com isso, tornam-se protagonistas no seu processo de escrita. Um processo de escrever sobre a vida na escola, de preferência com beleza e densidade. De novo, a educação a distância não impede esse processo, mas, assim como a modalidade presencial, sabe que tal trajetória é complexa e lenta.

As identidades dos professores podem sempre se enriquecer com novas perspectivas, por isso não há, como diz Hopenhayn (2001, p. 266), “um tempo totalmente-alienado-a-superar-definitivamente, nem um tempo libertário instaurado para sempre, ao final da história”. O que existe é

mobilidade e reflexão, que produzem um movimento de expansão oriundo da vontade de potência que será capaz de gerar práticas pedagógicas comprometidas social e politicamente. Por vezes acessamos processos de formação presencial, por vezes a distância. O que podemos colocar de tempero em cada uma dessas vivências?

O curso estabelece como critério de formação uma sofisticada relação entre teoria e prática. Nestes termos, o aluno do curso, após o contato com os conteúdos específicos, deve elaborar um projeto de intervenção a ser vivenciado na escola, visando contemplar temas do próprio curso. Este é um momento peculiar da formação: afinal, como colocar em prática, na escola, os temas mobilizadores da reflexão de um educador, considerando as salas-ambientes de aprendizagem? Após a vivência do projeto, solicita-se do coordenador pedagógico a elaboração de um relatório que já inaugura um roteiro do próprio TCC. A fragilidade verificada na produção escrita revela uma dificuldade de autoria, densidade no tratamento dos conceitos e insegurança em relação à escrita. A fragilidade converte-se em uma motivação para, mais uma vez, formar e formar para a escrita, para dar às vivências pedagógicas uma sofisticação em termos de forma e conteúdo. Mais uma vez a ideia da experiência formativa como uma viagem.

Duas modalidades de educação, dois recortes: uma, sempre dada como legítima, e outra, clandestina; talvez a novidade pudesse se dar na interação efetiva desses diferentes processos de indagação sobre nosso mundo. Seriam de fato tão distintos esses mundos? Um cheio de expectativas/precariedades e o outro repleto de saberes, pesquisas e sucesso? Qual seria nosso terceiro mundo possível?

O combate pedagógico também está presente todos os dias em nossas salas de aula, mas precisa ser um combate ético, estético, interessado em produzir desenvolvimento de seres humanos. Para isso, precisamos da pedagogia, da didática, e não de tendências, nem de modismo, nem de treinamentos, mas pedagogia como ciência, que faz pensar sobre nossas práticas educativas. Precisamos de professores e coordenadores que se assumam intelectuais mediadores da cultura – intérpretes do possível na formação. Precisamos de vontade, de presença, de desejo. Não banalizar a relação pedagógica, muito menos facilitar, mas também não deixar de convocar metodologicamente as diversas e múltiplas vontades de aprender, também aquelas que ficam nomeadas por meio da educação a distância.

Que nós, educadores responsáveis por curso dessa natureza e comprometidos com pelo menos duas modalidades de educação (presencial e virtual), possamos também aprender a viver com nossos alunos reais. Que nossa compulsão por ensinar não signifique fazer morrer a vontade de aprender, insistindo sempre em só anunciar o que falta, o que não sabem, o que não pensam e o que não fazem. A vida é frágil e depende, muitas vezes, de gestos muitos simples: a ternura do olhar, o tom de voz, a

presença (não apenas física, mas também virtualmente, o que é factível, já sabemos), o prazer de interagir e a capacidade de educar, formar e avaliar. Após alguns anos de experiência no ensino a distância, podemos afirmar que todos esses ingredientes também são encontrados nos ambientes virtuais de aprendizagem, estabelecendo trajetórias muito ricas e singulares de formação.

O Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica na modalidade a distância tem apostado nessa condição e seguido em sua trajetória de formação de qualidade e de envolvimento nas políticas públicas. Entretanto é uma pena saber que, apesar de toda a institucionalização dos cursos oferecidos, os docentes das universidades ativos nesse processo não têm sua atividade reconhecida para garantir avanços na carreira. Ainda é uma atividade quase clandestina. Esta é, infelizmente, a maior prova de que o preconceito contra a modalidade ainda existe.

O cultivo da forma (EAD) e o cultivo de si (cada aluno) remetem a uma espécie de trabalho intenso que precisa menos de palavras dogmáticas do que de *manobras da mão e do espírito* (HARDT, 2013). Rejeita qualquer expressão pedagógica ufanista para afirmar muitas perspectivas, desejando fazer a escola brasileira de fato ensinar e formar de modo *vivo*.

NOTAS

- ¹ Disponível em <<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc/course/view.php?id=24>>. Acesso em: 19 jan. 2013.
- ² SED e Undime contribuem com uma contrapartida de recursos humanos constituída de técnicos especializados e vinculados aos programas do MEC no campo da formação, contribuem também com recursos materiais no que se refere à infraestrutura do curso, nos polos em que as turmas se concentram, oferecendo salas de trabalhos, apoio tecnológico e indicação dos tutores, apoio fundamental para os cursistas.
- ³ Cf. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 16 jan. 2014.
- ⁴ Sobre esta questão, ver também Habermas (2000).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. In: MAAR, Wolfgang Leo. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 169-185.

ARRIAS, Neide; HARDT, Lúcia. Formação e cuidado: trajetória de uma experiência de EAD no Estado de Santa Catarina. In: HARDT, Lúcia Schneider; ARRIAS, Neide Martins; SMOLINSKI, Gigiane Paula (Orgs.) *A coordenação pedagógica e os dilemas do labirinto: onde está o fio de Ariadne?* Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 90-100.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*. v. 23. n. 78, Campinas, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 jun. 2017.

DALBOSCO, Claudio. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre Filosofia e Pedagogia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1.113-1.135, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 out. 2010.

DAMIANI, Magda. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, n. 31. Curitiba: EdUFPR, 2008. p. 213-230.

DILTHEY, Wilhelm. Esbozos para uma crítica de la razón histórica. In: RAMOS, Antonio Gómez (Prólogo, traducción y notas). *Dos Escritos sobre hermenêutica: El surgimento de la hermenêutica y los Esbozos para uma crítica de la razón histórica*. Madrid: Istmo, 2000. p. 108-209.

FLICKINGER, Hans-George. Para que filosofia da educação? - 11 teses. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan./jun. 1998.

FLICKINGER, Hans-George. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011.

GADOTTI, Moacir. *Gestão Democrática e Qualidade de Ensino*. FÓRUM NACIONAL DESAFIO DA QUALIDADE TOTAL NO ENSINO PÚBLICO, 1. 28 a 30 de julho de 1994. Belo Horizonte, MG, 1994. Disponível em: <<http://www.4shared.com/web/preview/doc/pxw6twmH>>. Acesso em: 28 set. 2013.

GARCIA, Maria Manuela. Didática e trabalho ético na formação docente. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Caxambu-MG, 21 a 24 de novembro de 2004. Trabalho encomendado apresentado em Sessão Especial do GT de Didática. *Anais eletrônicos...* Caxambu: Anped, 2004. Não paginado. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/diversos/mariamaneuelaalvesgarcia.doc>>. Acesso em: 3 jun. 2005.

HARDT, Lúcia. Entre as Manobras da Mão e do Espírito: o assombro da formação humana. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 769-788, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 12 jun. 2017.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução: Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HIPÓLITO, Christina; ROSAL, Fátima; WENDHAUSEN, Mônica. O papel do supervisor pedagógico em EAD na formação de professores para uma escola do século XXI. In: HARDT, Lúcia Schneider; ARRIAS, Neide Martins; SMOLINSKI, Gigiane Paula (Orgs.) *A coordenação pedagógica e os dilemas do labirinto: onde está o fio de Ariadne?* Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 48-55.

HOPENHAYN, Martin. Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Disponível em: <www.endiipe.org.br>. Acesso em: 9 jun., 2005.

KOSELLECK, Reinhardt. *Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. Tradução: Alain François. *Educação & Sociedade*, v. 25 n. 87, Campinas, maio/ago. 2004.

MOURA, Rosana. *A experiência do 'tempo do agora': educação e reconhecimento social*. 2007. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007b.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino. In: _____. *Escritos sobre educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-137.

ROVER, Aires. A educação a distância no ensino de graduação: contexto tecnológico e normativo. In: FILHO, Roberto Fragale (Org.). *Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 43-69.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em coordenação pedagógica. *Home page*. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc/>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Comissão de Direitos Humanos. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. *Home page*. São Paulo: USP, [201-]. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade. Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Education, learning and teacher's formation for a lively Distance Education**Enseñanza, aprendizaje y formación de profesores hacia una EAD viva****Abstract**

This study aims to discuss teaching and learning in distance education in higher education, from an experiment in a course of specialization lato sensu, directed the continuing education of teachers, developed at the Federal University of Santa Catarina (2013-2014). Present and analyze the specificity of the Specialization Course in Pedagogical Coordination in view the prospect of a living EAD, anchored on a solid basis containing three elements, namely: 1) learning is the reason for the school 2) the undeniable need linked to the pedagogical practice democratic management in school, requiring collaborative work of its subjects, and 3) the pedagogical practice is also theory, because who exercises it is the teacher-scholar. After facing the initial prejudices about this format of school education, which are the limits and the scope verified in this experience? We can infer that the results of this experiment in distance education, still ongoing, have led the student teachers to think their pedagogical practices in their schools.

Keywords: Teaching and learning. Distance education. Higher education.

Rosana Silva de Moura

E-mail: rosanasilvademoura@gmail.com

Lúcia Schneider Hardt

E-mail: luciashardt@gmail.com

Neide Arrias

E-mail: neidemartinsarrias@gmail.com

Resumen

El presente estudio se propone discutir la enseñanza y el aprendizaje en educación a distancia en la enseñanza superior, a partir de una experiencia en un curso de especialización lato sensu, dirigido a la formación continuada de profesores, desarrollado en la Universidad Federal de Santa Catarina (2013-2014). Presentamos y analizamos la especificidad del Curso de Especialización en Coordinación Pedagógica con vistas a la perspectiva de una EAD viva, anclada en una base estructurante que contiene tres elementos, a saber: 1) el aprendizaje es la razón de ser de la escuela 2) la indiscutible necesidad de la práctica pedagógica vinculada a la gestión democrática en la escuela, demandando el trabajo colaborativo de sus sujetos y, 3) la práctica pedagógica es también teoría, porque quien la ejerce es el profesor-intelectual. Enfrentados los prejuicios iniciales sobre este formato de educación escolar, nos preguntamos: ¿cuáles son los alcances y límites verificados en esta experiencia? Podemos ver que los resultados de esta experiencia en educación a distancia, aún en curso, han llevado a los profesores-alumnos a pensar en sus prácticas pedagógicas en sus escuelas.

Palabras-clave: Enseñanza y aprendizaje. Educación a distancia. Enseñanza superior.

Enviado em: 29/04/2015

Aprovado em: 08/11/2016