

Antonio Carlos Frasson
Antonella Carvalho de Oliveira
Lucimara Glap
(Organizadores)



Atena
Editora

2018

**FORMAÇÃO
DOCENTE**
PRINCÍPIOS E
FUNDAMENTOS

Antonio Carlos Frasson
Antonella Carvalho de Oliveira
Lucimara Glap
(Organizadores)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos

Atena Editora
2018

2018 by Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de Oliveira e Lucimara Glap

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F723 Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos /
Organizadores Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de
Oliveira, Lucimara Glap. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora,
2018.
275 p. : 5.753 kbytes

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-90-5
DOI 10.22533/at.ed.905180905

1. Educação. 2. Professores - Formação. I. Frasson, Antonio
Carlos. II. Oliveira, Antonella Carvalho de Oliveira. III. Glap,
Lucimara. IV. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

PREFÁCIO

Este livro, organizado em quatro eixos, produto de alta qualidade acadêmica, é resultado de pesquisas coletivas e multi-institucionais, realizadas no Grupo de Pesquisa Educação a Distância: Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal de Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Todas as pesquisas realizadas, descritas e analisadas pelos artigos que compõem cada eixo, revelam o compromisso dos pesquisadores em articular o trabalho acadêmico com a realidade educacional brasileira, em todas as etapas e níveis de ensino.

O primeiro eixo contempla o leitor com discussões contemporâneas sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e suas implicações na educação. As discussões e análises, presentes nesses artigos, apontam que tanto a ciência como a tecnologia devem estar atreladas ao compromisso ético, político e profissional de professores e pesquisadores, para construir uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Nesse processo de construção, a escola é entendida como o *lócus* privilegiado para estimular e desafiar os estudantes, a assumirem posturas mais ativas, críticas frente as demandas tecnológicas.

Os artigos que compõem o segundo eixo tratam de estudos sobre a Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino que, segundo os autores, promove a democratização da educação. A importância da EaD para a formação de milhares de brasileiros, tanto na graduação como na pós-graduação, não pode ser ignorada, pois esta modalidade de ensino, considerando as dimensões continentais e as disparidades regionais de nosso país, é a que possibilita o acesso à educação. Destarte, todos os problemas institucionais que afetam essa modalidade de ensino, que devem ser superados pelo poder público, esta tem uma função social, que deve ser reconhecida.

No eixo três, o leitor depara-se com discussões, extremamente significativas, voltadas para o ensino da matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os artigos que abordam esta temática transitam pela análise das práticas pedagógicas até a propositura de formação continuada para os professores que atuam nestas etapas de ensino, para que os mesmos tenham condições de articular o saber da área de conhecimento, com a prática pedagógica desenvolvida na sua ação docente. Ainda neste eixo há artigos que apontam para questões fundamentais, que devem estar presentes nas discussões sobre a construção de uma escola pública inclusiva. O conceito de escola inclusiva, presente nos estudos, superam o entendimento de que esta escola deve estar apenas voltada para atender os estudantes portadores de deficiência, ainda que isto deve ser considerado. Mas trata, sobretudo, da construção, enquanto política pública, de uma escola preocupada com as singularidades do lugar onde está inserida, como é o caso das escolas localizadas no campo, que precisam ampliar as possibilidades de acesso aos estudantes, suprimindo barreiras que as limitem. A preocupação dos autores foi a de demonstrar que o saber (conteúdo),

obrigatoriamente, tem que estar atrelado na relação do como se ensina (forma, prática) e nesse movimento dialético considerar o contexto para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A importância da academia cumprir a sua função social, de compromisso com a educação básica, tanto em relação aos cursos superiores de formação inicial, quanto à necessidade das pesquisas na pós-graduação, estarem enfrontadas com as demandas das escolas públicas, são posicionamentos que o leitor vai desvendar transitando pela leitura dos artigos que compõem o quarto eixo. Os artigos são resultados de pesquisas desenvolvidas por professores de quatro instituições superiores, que estão debruçados sobre análises de dados, que revelaram o despreparo de professores, gestores e equipe pedagógica da educação básica, para atenderem as demandas do alunado que está matriculado nas classes de ensino regular.

Ao escrever este prefácio tive a intenção de contextualizar o livro alinhando a expectativa do leitor com as teorias e análises que foram desenvolvidas nos artigos que compõem a obra. Nesse sentido, convido os leitores para fazer o mesmo trajeto que fiz e conhecer o trabalho de pesquisa sério que está sendo desenvolvido por este grupo. Parabenizo a todos e agradeço o presente.

Esméria de Lourdes Saveli
Doutora em Educação /UNICAMP-SP

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	1
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: RUMO A UMA DISCUSSÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE NO BRASIL	
Rodrigo Barbosa e Silva Luiz Ernesto Merkle	
CAPÍTULO 2.....	18
ENSINO DE CIÊNCIAS COM ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) PARA OS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO CLUBE DE CIÊNCIAS ADAPTADO	
Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira Fabiane Fabri	
CAPÍTULO 3.....	35
ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE CTS E A ARTE: DISCUTINDO 3 TELAS DE JOSEPH WRIGHT	
Awdry Feisser Miquelin Amanda Loos Vargas	
CAPÍTULO 4.....	46
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PELA UAB (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL)	
Luís Guilherme Gonçalves Cunha Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos	
CAPÍTULO 5.....	59
DIÁLOGOS ASSÍNCRONOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA INTERAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	
Nei Alberto Salles Filho Virgínia Ostroski Salles	
CAPÍTULO 6.....	74
A EXPERIÊNCIA NA EAD VISTA PELA TEORIA	
Katrym Aline Bordinhão dos Santos João Henrique Berssanette	
CAPÍTULO 7.....	81
A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): RESGATE HISTÓRICO COM AVANÇOS OU IMPOSSIBILIDADES PARA A OFERTA DE UM ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE? UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LEI 9.057/2017	
Marcus William Hauser Cheperson Ramos Edevaldo Rodrigues Carneiro Gislaine Kazeker de Siqueira Rogério Ranthum	
CAPÍTULO 8.....	91
REVISITANDO APONTAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Damaris Beraldi Godoy Leite Sandra Regina Gardacho Pietrobon Gislaine Kaizeker Juliane Retko Urban Marcus William Hauser Rogério Ranthum	

CAPÍTULO 9.....	109
ATENÇÃO CONJUNTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Miriam Adalgisa Bedim Godoy Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil	
CAPÍTULO 10.....	125
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO	
Sandra Aparecida Machado Polon	
CAPÍTULO 11.....	144
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA: RELATOS E REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Franciele Clara Peloso Marlova Estela Caldatto Janecler Aparecida Amorin Colombo	
CAPÍTULO 12.....	154
A CRIANÇA E O JOGO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS	
Andreia Bulaty	
CAPÍTULO 13.....	173
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Karina Soledad Maldonado Molina	
CAPÍTULO 14.....	195
FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA INCLUSÃO	
Carolina Paioli Tavares Eliane Mauerberg-deCastro	
CAPÍTULO 15.....	207
A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA A INCLUSÃO	
Elsa Midori Shimazaki Renilson José Menegassi Liliana Yukie Hayakawa	
CAPÍTULO 16.....	222
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS FRENTE À FORMAÇÃO DOCENTE	
Eliziane Manosso Streiechen Gilmar de Carvalho Cruz Cibele Krause-Lemke	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	241
SOBRE OS AUTORES.....	242

EIXO 1 – CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS)

APRESENTAÇÃO

As reflexões deste eixo estão centradas em temáticas que abrangem pesquisas atuais na perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). As abordagens trataram especificamente, do panorama geral das pesquisas sobre o tema e suas implicações na graduação e na pós-graduação. Sabe-se que o interesse em pesquisas com abordagens CTS, no contexto do ensino, vem crescendo e com isso tem aumentado a heterogeneidade de suas propostas, apontando a necessidade de reflexões e discussões sobre os rumos dessas pesquisas.

O trabalho dos autores Rodrigo Barbosa e Silva e Luiz Ernesto Merkle, intitulado “Tecnologias Educacionais: rumo a uma discussão em Ciência, Tecnologia e Sociedade no Brasil”, traz uma reflexão sobre o campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade e suas implicações em educação. O artigo versa as discussões do Grupo de Pesquisa Ciências Humanas, Tecnologia e Sociedade (CHTS), do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Já as discussões trazidas pelas autoras Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira e Fabiane Fabri, no artigo “Ensino de Ciências com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para os Anos Iniciais: Uma Experiência a partir do Clube de Ciências Adaptado”, traz elementos que foram contextualizados em forma de prática pedagógica com docentes em curso, onde as discussões tinham como base os estudos da CTS e sua aplicabilidade para os anos iniciais. As autoras destacam que o desenvolvimento de atividades na área de Ciências deve proporcionar uma alfabetização científica e tecnológica por meio da abordagem CTS, descrevendo uma experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, mostrando que é algo que precisa ser expandido.

O estudo trazido pelos autores Awdry Feisser Miquelim e Amanda Loos Vargas, “Algumas relações entre CTS e a arte: Discutindo 3 telas de Joseph Wright”, objetivou evidenciar resultados de pesquisa bibliográfica sobre três telas do pintor inglês Joseph Wright do século XVIII, ainda, trouxe um breve relato de seu contexto histórico, e possíveis relações para potencializar diálogos CTS. Os autores tratam a pesquisa como uma investigação teórica que envolve a prática de sala de aula numa perspectiva mais ampla, fugindo de práticas diretamente conteudista que em muito permeia no Ensino.

Desta forma, a partir desta apresentação dos escritos dos autores e das autoras, os leitores e leitoras são convidados (as) para refletir sobre os estudos tratados neste capítulo acerca das discussões contemporâneas sobre CTS.

Virgínia Ostroski Salles

DIÁLOGOS ASSÍNCRONOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA INTERAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Nei Alberto Salles Filho

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Educação Física
Ponta Grossa - Paraná

Virgínia Ostroski Salles

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia
Ponta Grossa - Paraná

RESUMO: Este capítulo apresenta reflexões sobre as relações estabelecidas entre professores, tutores e alunos na Educação a Distância, particularmente na formação de educadores. Parte da questão referente à interação entre as pessoas que circulam em ambientes virtuais de aprendizagem e como tais relações podem ser qualificadas, visando a apropriação de habilidades de comunicação, construção de conhecimento e o processo de tomada de consciência pessoal e profissional. Trata-se de um ensaio reflexivo de natureza qualitativa, baseado em pesquisa bibliográfica e complementado por um relato de experiência. A revisão de literatura contempla aspectos sobre a consciência a partir das discussões de cérebro, mente e linguagem propostas por Damásio (2015), Levy (2010), Morin (2013),

Rothblatt (2016) e Wolff (2012). Na sequência são apresentadas algumas abordagens educacionais pertinentes ao século XXI, através dos estudos de Carbonell (2016), além de questões relacionadas à inteligência social a partir de Albrecht (2009), sobre as cinco mentes para o futuro segundo, Gardner (2007), e a abordagem do foco triplo de acordo com Goleman e Senge (2015). Neste contexto pretende-se refletir quais os limites e as possibilidades dos fóruns de discussão como elemento privilegiado para o diálogo e, ao mesmo tempo, como espaço de avaliação colaborativa na formação de professores, na medida em que contribui na construção de relações mais sólidas e interativas entre os alunos. Como articulação ao referencial teórico apresentamos experiências no contexto da coordenação de tutoria e da docência em um Curso de Especialização lato sensu na modalidade a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, ambiente virtual de aprendizagem, fórum de discussão.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De início é fundamental deixar claro nosso reconhecimento a todo o movimento de qualificação, desde a pesquisa até as

experiências pedagógicas inovadoras, que está em curso na Educação a Distância (EaD) no contexto internacional e nacional. Da legislação até as ferramentas tecnológicas o cenário é complexo, multifacetado e promissor, tanto no impacto educacional relacionado ao desenvolvimento econômico como na reorganização do ensino sob diferentes aspectos.

Feita esta observação, esclarecemos que este texto, de cunho exploratório, vai tangenciar esta discussão geral da EaD para levantar, ainda que em caráter reflexivo, outras dimensões necessárias sobre as relações humanas no interior de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que trataremos como a verdadeira “sala de aula” na modalidade a distância. Também encaminhamos a discussão com a cabeça voltada particularmente para a EaD que ocorre na formação continuada de professores.

Neste cenário, cabem algumas questões iniciais: 1. Como pensar as convivências em ambientes de aprendizagem da EaD? 2. Como definir as melhores estratégias educativas para qualificar as relações entre professores, tutores e alunos na EaD? 3. Como consolidar o conhecimento e gerar processos de consciência pessoal e profissional no contexto da EaD? A partir destas provocações apresentaremos reflexões e argumentos que conduzam a olhares ampliados e, ao mesmo tempo, humanizadores em relação ao AVA. Além disso, a partir de um relato de experiência, mapeamos o que chamaremos aqui de diálogos assíncronos, através da ferramenta fórum de discussões onde, mesmo sem estar ao mesmo tempo com os outros, os alunos estão unidos ao conhecimento e diálogo no mesmo lugar, como espaço de pertencimento coletivo e colaborativo. Levantamos uma única ressalva, antes de prosseguir, feita por Moore e Kearsley (2010, p. 241):

A extensão e a natureza desse diálogo são determinadas pela filosofia educacional do indivíduo ou grupo responsável pela elaboração do curso, pelas personalidades do professor e dos alunos, pela matéria do curso e por fatores ambientais.

Vemos que no limite das reflexões tratadas neste capítulo, estarão pairando questões específicas sobre os contextos onde diferentes cursos são pensados, gestados e construídos. Nisso estão contidas questões sociais, econômicas, visões de mundo e sociedade, bem como sobre o desenvolvimento humano, cidadania e sustentabilidade, seja de forma explícita, implícita, ausente ou negada.

Portanto, os argumentos destas páginas estarão conectados com perspectivas sociais amplas, contraditórias e conflituosas entre modelos que podem e devem estar mais próximos. Por exemplo, o mercado crescente da EaD pode ser ético e não apenas comercial e, ao mesmo tempo, com a orientação de políticas educacionais sérias, proporcionar qualidade na ação educativa para a cidadania, sedimentada no direito à educação e na construção de um país mais justo. Cremos que uma dimensão não exclui a outra, ao contrário.

Estas perspectivas inovadoras, como a inclusão de temas sociais, a responsabilidade social e a conscientização crescente, virão com a própria evolução do conhecimento e da tecnologia da era das redes, conforme descrito por Rothblatt

(2016, p. 23): “A ciberconsciência trará consigo novas abordagens da civilização, tão revolucionárias quanto o foram as ideias sobre a liberdade pessoal, democracia e comércio na época em que surgiram”. Acreditamos que a EaD tem potencial para fazer muito mais que a instrução técnica, pois sua sala de aula é o mundo, tanto o mundo real quanto o virtual, que cada vez mais estão integrados.

A EaD como mediadora do conhecimento, que é o motor da consciência pode, na formação profissional, especialmente de professores do século XXI, romper as barreiras do engessamento cognitivo que acompanhou a educação ao longo dos últimos séculos. Se por um lado tivemos a ciência que evoluiu, por outro lado geramos inúmeras crises, guerras e a destruição de pessoas e do planeta, muito em nome da própria ciência. É este alerta que apresenta Morin (2013, p.183) quando fala que “Na medida em que são mal percebidas, subvalorizadas, separadas umas das outras, todas as crises da humanidade planetária são, ao mesmo tempo, crises cognitivas”.

Grande parte disso resulta da separação entre mente (entendida como consciência) e cérebro (entendido como biológico). Este modelo, que é superado através das propostas da EaD, que passam a tratar de ergonomia cognitiva, inteligências múltiplas entre outras formas de situar o conhecimento e a aprendizagem, desvelam a realidade descrita por Wolff (2012, p.129):

Acrescentemos o ponto essencial: a mente (o pensamento, as funções mentais) está tão longe de se opor ao cérebro (físico, corporal, biológico) “para que isso funcione”, que todo o esforço das Neurociências e de suas dependências consiste em mostrar que eles são, na melhor das hipóteses, a mesma coisa, e na pior, em continuidade ontológica e epistemológica, recíprocos. O mesmo acontece com todas as teorias científicas que contestam a divisão entre natureza/cultura ou que afirmam a identidade fundamental entre elas. Em suma, estes programas científicos de naturalização nunca têm por objetivo, ou por efeito, mostrar que o sujeito humano está de fato dividido (ao contrário das aparências), mas que ele é uno (ao contrário das aparências).

Mente/cérebro, natureza/cultura, razão/emoção são relações em circuito. Um sempre dependerá do outro para o funcionamento equilibrado do sistema de vida humana. Isso situa a educação na posição de provocadora de mudanças, independente da sua forma. Deste conjunto complexo de perspectivas extraímos dimensões específicas sobre processos educacionais, baseadas em questões de ensino-aprendizagem que caminham entre sociedade, cultura e neurociências, que afetam os desdobramentos e discussões da EaD. Passaremos a destacar algumas delas.

2 | PEDAGOGIAS DO SÉCULO XXI

Nenhuma educação seja presencial ou a distância, formal ou não formal, escapa do contexto das pedagogias do século XXI tratadas por Carbonell (2016). Neste estudo são traçadas as linhas gerais de movimentos educacionais que tiveram relevância ao longo dos séculos XIX e XX e que, de alguma forma, dão pistas importantes para a

educação do século em curso. Para o autor estas pedagogias são complementares em ideias, perspectivas e também pelos seus conflitos e diferenças, sendo fundamentais para a construção humana nas próximas décadas. A discussão proposta por Carbonell (2016) apresenta oito grandes linhas pedagógicas, que sintetizamos:

1. Pedagogias não institucionais: aprendizagem e educação fora da escola, com ênfase na Pedagogia/Educação Social, que vai buscar a conectividade com a comunidade e com a cidade, valorizando espaços educativos além das salas de aula;
2. Pedagogias críticas: pretendem a formação de consciência crítica apostando no professor como intelectual ativo desta conscientização, entendida como o despertar para as questões sociais graves e desiguais na sociedade e na humanidade;
3. Pedagogias livres não-diretivas: não se interessam pelas questões sociais e políticas amplas, preferindo investir nos sujeitos como seres humanos que desenvolvem suas potencialidades e, com isso, podem criar uma sociedade melhor;
4. Pedagogias da inclusão e da cooperação: investem em grupos cooperativos e interativos, com a valorização da diversidade como princípio da inclusão e do aprendizado coletivo através das diferenças compartilhadas;
5. Pedagogia lenta, serena e sustentável: relacionada com as correntes ligadas à natureza, sustentabilidade e vida saudável, que influenciam a criação de escolas com projetos ambientais e focadas no cuidado com a vida em todas as formas;
6. Pedagogia sistêmica: a escola entendida como espaço comunitário de comunicação total, envolvendo alunos, famílias e professores, valorizando a inteligência transgeracional dos grupos;
7. Pedagogias do conhecimento integrado: a pluralidade de perspectivas sendo integradas em projetos de trabalho que nascem a partir de problemas reais a resolver, valorizando a aprendizagem relacional;
8. Pedagogias das diversas inteligências: voltadas às múltiplas inteligências, valorizando as possibilidades multidimensionais da aprendizagem entendida à luz das neurociências.

Neste rápido exame das pedagogias propostas por Carbonell (2016) poderíamos situar a EaD nas pedagogias das diversas inteligências e limitá-la neste espaço. Mas preferimos abrir o leque de possibilidades, situando alguns pontos. Primeiro vemos que muitas das referidas pedagogias falam da importância do aprendizado coletivo, do respeito à diversidade e à vida. Em seguida, notamos que conferem um papel importante para o aprendizado a partir de dados concretos da realidade, dos problemas reais. Igualmente, muitas pedagogias apresentam a comunidade e a cidade como espaços de laços e aprendizado social. Observamos também divergências entre algumas pedagogias, mais notadamente no aspecto de valorizar mais o indivíduo ou a sociedade.

O importante para nossa discussão é analisar que várias pedagogias têm potencial interdisciplinar e até mesmo transdisciplinar, uma vez que todas, mesmo estabelecendo pontos centrais, demonstram que precisam das ideias das outras como

alongamento de visão. Assim, mesmo que o estudo de Carbonell (2015) não trate especificamente sobre a EaD, vemos que as pedagogias apresentam elementos que devem fazer parte de toda a dimensão educacional. Como dissemos, a partir de uma visão fragmentada correríamos o risco de acreditar que apenas uma das pedagogias seria relacionada com a EaD. Porém, com um olhar mais amplo para a sociedade e também para a relação da consciência (cérebro/mente) percebemos que o processo ensino-aprendizagem pode ocorrer por diversos e diferentes caminhos tanto na educação presencial como à distância.

Podemos aceitar esta relação de proximidade entre as diversas pedagogias, ao assumir a linguagem como síntese de todo processo educacional, como um caminho construído entre cérebro/mente, produzindo significados e consciência. Assim a EaD ganha os vários argumentos importantes advindos das múltiplas pedagogias apresentadas. Quanto à relação cérebro/mente/linguagem, é assim expressa por Damásio (2015, p. 93):

[...] a maioria dos ingredientes da consciência, de objetivos de inferência, pode ser traduzida para a linguagem, e para nós, neste momento da história da natureza e da história de cada indivíduo, o processo básico da consciência é incessantemente traduzido pela linguagem ou é, também se pode dizer, coberto por ela. A linguagem contribui de modo essencial para a forma de consciência de alto nível que estamos usando neste exato momento, a forma que denomino consciência ampliada.

De tudo isso, a provocação que fazemos para a EaD é de proporcionar espaços para a construção de novas narrativas (novas linguagens), que podem vir associadas aos conteúdos de ensino ou por atitudes pessoais, mas que precisam ser dialogadas com mais tempo e profundidade, qualificando o espaço do AVA. Como exemplo disso podemos questionar para os alunos em formação na área educacional: Como a crise atual na política brasileira incide sobre a formação profissional e o mercado de trabalho? Certamente que uma questão como esta afeta e, tem a ver, com todos os estudantes da EaD em ensino superior. Da mesma forma poderíamos provocar questões sobre o meio ambiente, sobre os direitos humanos entre tantos, que compõe nosso tempo.

A variação nos estímulos e interações, embasadas em processos de inteligências variadas é o que estimula a tomada de consciência, que será expressa em linguagem, uma linguagem nova ou renovada fruto, por sua vez, de novas consciências e porque não dizer, de uma nova pedagogia. A seguir vamos considerar algumas abordagens que contribuem no desvelar de possibilidades para pensar a EaD, segundo estudos cérebro/mente.

3 | A INTELIGÊNCIA SOCIAL

Fazem aproximadamente vinte anos que os estudos sobre múltiplas inteligências tornaram-se conhecidos em todo o mundo. Junto a este movimento, Goleman (2001) apresentou a proposta da inteligência emocional como caminho para a sensibilização do ser humano e para um aprendizado pleno. Nestes estudos já surgiam valores como

fraternidade, convivência, empatia, cooperação, diálogo entre outras, que aproximavam a inteligência emocional de uma inteligência social, argumentando que o ser humano não é apenas inteligente nas questões cognitivas básicas, mas também na cognição ampla, quando as conexões são maiores que habilidades acadêmicas.

Goleman (2001), já discutia as questões da inteligência como possibilidade social ativa e concreta, atribuindo duas categorias para ela: primeiro a consciência social, que tem a ver com escuta, compreensão de pensamentos e sentimentos, além do conhecimento sobre o funcionamento dos grupos e, a segunda categoria composta pelas habilidades sociais específicas para atuar em sociedade. Assim, compreender e avaliar a vida social seria a base para atuar com habilidades mais desenvolvidas para qualificar tanto a vida pessoal como a própria sociedade.

Os estudos sobre a inteligência social avançam e ganham projeção na sociedade e nas organizações. Albrecht (2006), discute a inteligência social a partir de cinco dimensões importantes: a consciência situacional que corresponde à capacidade de leitura dos diferentes contextos para poder agir de forma mais adequada, produtiva e positiva; a presença que tem a ver com a comunicação não-verbal pela forma de “estar” nos espaços, não meramente no sentido físico ou de aparência, mas na forma de proceder nas interações; a autenticidade como qualidade gerada pela ética e honestidade nas opiniões e no reconhecimento das diferenças e conflitos, tratados de forma adequada; a clareza definida como o “jeito” com as palavras e a importância de dialogar elevando padrões de comportamento e interação e a empatia entendida como atenção, apreciação e afirmação em relação à comunicação com os outros.

Sabendo que a dimensão cognitiva é essencial nos processos de EaD e que esta tem relação direta com a consciência e a linguagem, a relação com a inteligência social nos parece fecunda para a análise dos diálogos assíncronos. A consciência situacional de entender a importância de estar no AVA, a forma de se comunicar que pode ser relacionada com a presença, além da autenticidade, clareza e empatia, demonstram como os processos ensino-aprendizagem, na modalidade presencial ou a distância, guardam relações estreitas, especialmente nos momentos de leitura e escrita (exercício da linguagem consciente) diretamente presentes nos fóruns de discussão do AVA.

Outro aspecto que chama a atenção dos estudos de Albrecht (2006) são as relações da inteligência social com o mundo do trabalho, que para ele são definidas também em cinco noções que se aproximam das questões da EaD: o saber que é dado pela qualidade do conhecimento; os procedimentos relacionados à organização e autonomia; a informação como busca adequada sobre as necessidades concretas; o consenso no acolhimento dos conflitos e busca pelos pontos de convergência e a empatia constituída pelo clima grupal e espírito de equipe.

Tanto na abordagem geral da inteligência social quanto dela em relação ao mundo do trabalho vemos que qualidades, habilidades ou atributos necessários para a sua concretização possuem uma ligação que pode ser muito bem explorada para os estudos da EaD. Se concebermos o AVA como sala de aula, se pretendemos tornar

este espaço mais interativo, particularmente nas relações humanas, podemos ver que os saberes, a informação, o consenso e a sabedoria são pontos importantes, aliados aos procedimentos como a forma de acessar, dialogar, divergir e construir consensos que podem se dar em relação às questões de conteúdo (conhecimentos específicos) e também em discussões amplas (olhares sobre o contexto).

A inteligência social como desdobramento da inteligência emocional, guarda este duplo sentido potencial para a educação. Primeiro porque explicita a necessidade da sensibilidade e da afetividade. Segundo porque entende essa sensibilidade e afetividade como dados relevantes para a interação social, constituindo assim a inteligência social. Nos estudos da EaD, visando refletir sobre o AVA e os fóruns de discussão como local privilegiado de diálogo assíncrono, vemos um conjunto altamente formativo a partir das ideias da inteligência social.

4 | AS CINCO MENTES PARA O FUTURO

Outra perspectiva norteadora para nosso estudo está presente em Gardner (2007), a partir da discussão das cinco mentes para futuro. O autor propõe classificação das inteligências justificando que “o mundo do futuro, com seus onipresentes mecanismos de busca, robôs e outros dispositivos computacionais, exigirá capacidades que até agora não passavam de opções” (GARDNER, 2007, p. 11-12). Estas capacidades, segundo o autor, são: mente disciplinada, mente sintetizadora, mente criadora, mente respeitosa e mente ética.

Desdobrando os argumentos sobre as mentes para o futuro vamos encontrar que a mente disciplinada é aquela relacionada estritamente ao conteúdo e conhecimento universal, sistematizando informações e estabelecendo raciocínio estruturado. A mente sintetizadora é capaz de comparar e integrar diferentes caminhos e áreas de conhecimento, com a possibilidade de ampliar percepções. Já a mente criativa é o espaço para revelar e encontrar solução para novos problemas e questões, devidamente entendidas e refletidas.

Como vemos nas três primeiras percepções da mente, elas são interdependentes, pois só podemos sintetizar a partir do conhecimento inicial, que demanda ter disciplina e organização. Da mesma forma só podemos entender e buscar alternativas para os novos problemas se conhecemos os anteriores. Portanto, a disciplina, a síntese e a criação são pontos ligados para aprimorar o conhecimento e a consciência. As duas outras formas de conceber as mentes para o futuro – mente respeitosa e mente ética - são fundamentais para o século XXI, uma vez que o século anterior foi sem precedentes no avanço tecnológico, mas igualmente fértil em produzir problemas na humanidade. Assim se coloca Gardner (2007, p.11):

No mundo interconectado em que a ampla maioria dos seres humanos vive atualmente, não basta enunciar o que cada indivíduo ou grupo precisa para sobreviver em seu próprio meio. A longo prazo, não é possível que partes do

mundo prosperem enquanto outras permanecem desesperadamente pobres e profundamente frustradas.

A partir desta visão, notamos claramente que os aspectos cognitivos deixam de levar em conta apenas o conhecimento específico, desarticulado e cumulativo. Sabemos que estes são a base para uma mente disciplinada que precisa, além da síntese e da criação, dos atributos da mente respeitosa, que significa a compreensão entre as diferenças que caracterizam a vida e as pessoas. Com esta consciência sobre a diversidade podemos supor o respeito e a tolerância como atitudes humanas renovadas. Por fim, a mente ética é a que prevê uma ética individual do ser humano como cidadão e profissional, além de uma ética planetária, capaz de assumir uma visão mais profunda da vida.

A partir das cinco mentes para o futuro, encontramos outros elementos de relevância para pensar a EaD, organizar o AVA e propor discussões integradas sobre o mundo e a sociedade de nosso tempo. Inserir respeito e ética ao lado de disciplina, síntese e criação, no caso de conceber as mentes para o futuro, humaniza a capacidade cognitiva e traz a dimensão subjetiva já presente na inteligência social e também em muitas das pedagogias do século XXI.

Sobre esta importância da articulação das mentes para o futuro que englobem questões objetivas e subjetivas, cognitivas e afetivas, nos reportamos diretamente ao que Gardner (2007, p. 21) sugere como o pano de fundo para toda a qualquer forma de educar:

A educação é inerente e inevitavelmente uma questão de objetivos e de valores humanos. Eu gostaria que esta declaração fosse colocada com destaque na mesa de todos os formuladores de políticas. Não se pode nem começar a desenvolver um sistema educacional se ter em mente o conhecimento e as habilidades que se valorizam, e o tipo de pessoas que se espera obter ao final do processo.

Sobre esta questão que nos debruçamos neste texto, de conceber formas de interação qualitativas que por um lado promovam o conhecimento específico da formação profissional, mas que, de outro lado, aproxime as ideias e maneiras de viver como constituição do profissional da educação que se espera formar. A mente respeitosa e a mente ética são avanços significativos no estudo das inteligências múltiplas e dimensões agregadoras na relação cérebro/mente nas suas relações com a sociedade.

5 | O FOCO TRIPLO DA APRENDIZAGEM

Na mesma esteira de discussão, temos a abordagem do foco triplo proposta por Goleman e Senge (2015), como forma de sintetizar as principais categorias nas quais estão sendo balizados projetos escolares em todo o mundo, tendo como tema central a Aprendizagem Social e Emocional (ASE). A partir da investigação destas propostas de ASE, os autores elegem três dimensões articuladas para proporcionar o

foco da pessoa em todas as dimensões de sua vida. São eles: o foco interno, o foco da empatia e o foco externo.

Ao examinar o foco interno, os autores o denominam de foco em nós mesmos, que para eles é o aspecto central para uma vida significativa. Justificam isso dizendo que a conexão interior termina “conectando-nos com nosso senso de propósito e nossas aspirações mais profundas, compreendendo por que nos sentimos de determinada maneira e o que fazer em relação a esses sentimentos” (GARDNER; SENGE, 2015, p.8). Neste sentido, o foco interno permite compreender e lidar com nosso interior, percebendo e agindo em relação aos sentimentos.

O foco da empatia, denominado também de foco da sintonia com outras pessoas, parte da ideia de conexão com o outro e com os outros, no sentido de proporcionar interações sinérgicas e positivas. Esta ação com os outros é um elemento essencial ligado à compaixão e à solidariedade, segundo os autores, que assim definem: “Não é suficiente apenas saber como as outras pessoas pensam ou se sentem, também precisamos mostrar preocupação com elas e estar prontos para ajudar” (GARDNER; SENGE, 2015, p. 42).

Como complemento, temos o foco externo, chamado também de “compreendendo o mundo mais amplo”, que é a capacidade de reconhecer as interconexões entre os sistemas, bem como suas possibilidades e desdobramento em ações inovadoras nos cenários complexos da atualidade. Isso é descrito por Goleman e Senge (2015, p. 73):

No mundo dos sistemas sociais, compreender problemas complexos mistura-se a uma segunda camada da complexidade: a presença de diferentes pessoas e grupos que verdadeiramente veem o mundo de forma diferente.

Talvez, este seja o ponto mais importante do foco externo, o de acolher e trabalhar com os conflitos. Na medida em que a EaD incorpora novas reflexões, também passa a valorizar os conflitos no AVA como formas de crescimento de todos. Isso se dá pelo respeito às opiniões do outro, mesmo com as divergências que possam surgir.

Conforme a perspectiva de Goleman e Senge (2015) podemos supor que o foco triplo, com semelhanças às mentes para o futuro e a inteligência social, atuam em nível emocional de forma mais direta, embora estejam ligados às compreensões mais abrangentes sobre o mundo e a vida, que possuem articulações sociais, econômicas e políticas. Sendo assim, a busca pela autoconsciência, a empatia e a percepção externa nos fornecem muitos caminhos para refletir sobre a educação e sobre a EaD. Nesse caso nos interessa pensar: como a EaD, na sua sala de aula (AVA), pode aproximar-se do foco interno, foco de empatia e foco externo dos alunos?

Isso nos é esclarecido novamente por Goleman e Senge (2015, p. 113):

Compreender como eu, o outro e os sistemas mais amplos estão interligados torna cada um mais compreensivo e convincente. Isso facilitará ainda mais que os educadores preocupados com um dos focos naturalmente se preocupem com os outros.

Com esta questão, seguimos em frente e apresentamos um breve relato

de experiência, onde as questões apresentadas no texto estiveram presentes, em diferentes momentos, implícitas na prática pedagógica. Observar este movimento conceitual perpassando a prática pedagógica da EaD é importante para manter sempre a reflexão e os questionamentos em busca da qualidade educacional necessária ao século XXI.

6 | TOMADA DE CONSCIÊNCIA VIA DIÁLOGOS ASSÍNCRONOS

Como já explicamos, a consciência é um processo complexo que envolve a relação entre percepção de estímulos, processamento e comparação de informações além de uma devolutiva por meio de processos cognitivos e emocionais, verbais ou não verbais. Em se tratando da EaD a linguagem escrita passa a ser fundamental para esta devolutiva, tanto sobre o conteúdo profissional específico quanto das dimensões subjetivas pertinentes aos educadores em formação.

A experiência a ser brevemente relatada ocorreu durante a primeira e a segunda edições do Curso de Especialização (pós-graduação lato sensu) em Educação Física Escolar, ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), em convênio com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). São dois momentos que ocorreram entre os anos de 2010 e 2014: um como coordenador de tutoria e outro como professor-formador em uma disciplina do mesmo curso, ambos nas duas edições. O curso era destinado para professores de Educação Física já atuantes, tinha duração de três semestres, de forma gratuita para os cursistas.

Durante a experiência já estávamos embasados pelas ideias da inteligência social, da inteligência emocional e das mentes para o futuro. Portanto, para este texto, apenas incorporamos o foco triplo como uma atualização dos estudos da inteligência emocional. Estas dimensões foram provocadas pela formação continuada que recebemos à época pelo Núcleo de Tecnologia a Distância (NUTEAD/UEPG), órgão responsável para parceria com a UAB, que foi fortemente marcada pela discussão sobre inteligência, cognição e o universo da EaD. Além disso, buscamos leituras complementares para sistematizar a experiência e compreendê-la à luz da teoria.

Nosso objetivo era de aproveitar ao máximo o fórum de discussões para gerar interação entre os alunos. Partimos da observação de Moore e Kearsley (2010) que diz que a configuração básica do fórum de discussão é: uma mensagem inicial, resposta à mensagem, mensagem de acompanhamento e resumo da mensagem. Aos poucos, ficou claro que além das questões gerais do curso e o diálogo formal entre professores-formadores, tutores e alunos, havia um potencial pedagógico a ser explorado, tanto em relação a interação dos grupos quanto ao conteúdo do curso. Vemos isso na afirmação de Bernardi (2014, p.170) que diz que sobre o fórum:

[...] destaca-se a realização de técnicas de explosão de ideias (brainstorming), de discussão dirigida, de apresentação para o grupo ou voltado para o debate e para argumentação livre. No entanto, sua aplicação pressupõe a mediação e o

gerenciamento das discussões e reflexões por parte do professor e/ou tutor. Uma boa analogia para enfatizar a necessidade da mediação é pensar em uma sala de aula sem a presença do professor.

Como argumentamos desde o início deste capítulo, o AVA é uma sala de aula e o fórum é uma das ferramentas que permitem a interação em vários níveis de possibilidade. De fato, o fórum de discussão terá sua qualidade diretamente proporcional à presença da mediação pedagógica de qualidade. Não é exagero dizer que boa qualidade das discussões e interações, de certa forma, mostra o movimento de um curso, como se fosse a participação dos alunos no ensino presencial.

Em boa medida, a mediação nos fóruns é precedida pela estruturação do curso, número de tutores, frequência de professores e tutores na mediação e provocação ao debate e à argumentação, entre outros fatores. Por isso, também não é demais dizer que o fluxo nos fóruns também serve para observar parâmetros como: número de alunos por tutor, acompanhamento do professor-formador na disciplina, qualidade do feedback por parte dos professores e tutores etc.

A primeira experiência qualitativa na utilização dos fóruns de discussão se deu na função de Coordenador de Tutoria, com a função específica de dialogar com os tutores acerca de sua intervenção e das questões e dúvidas sobre o conteúdo das disciplinas. A discussão, inicialmente feita via e-mail, logo foi incentivada para os fóruns entre professores e tutores. Apesar de baixa participação inicial, aos poucos tornou-se mais usual e habitual. Foi importante porque muitos professores formadores também se sentiram à vontade para interagir mais e melhor com o grupo.

O que ficou claro é que os fóruns passaram a ser vistos como a sala dos professores e o AVA sendo o local de trabalho em comum, mesmo remota e assincronamente. Em termos de ergonomia organizacional também foi muito importante, pois e-mails e mensagens aleatórias foram para dentro do AVA, onde as dúvidas eram discutidas e encaminhadas rapidamente através do diálogo sobre questões administrativas e pedagógicas das diferentes turmas e tutores.

A partir deste conjunto coeso e colaborativo dos recursos humanos que atuavam no curso, a relação com boa parte dos alunos também foi intensificada e qualificada. Os fóruns de participação, contando assiduamente com a presença da coordenação de tutoria e dos tutores, sempre questionando sobre o andamento das disciplinas e sobre as dúvidas em relação às tarefas, foi um ponto muito positivo na construção de vínculos pedagógicos mais estreitos.

Obviamente que este movimento de acolhimento mais profundo também gerou um volume maior de conflitos e críticas em relação a algumas tarefas, de algumas disciplinas, eventualmente de alguns professores-formadores, tutores e da própria coordenação de tutoria. Seguramente isso foi excelente, uma vez que todas as questões serviram para reestruturar as falhas e/ou limites verificados pelos alunos.

É certo que tal experiência marcou positivamente todos os envolvidos e, de maneira implícita várias questões estavam presentes, especialmente referentes à

inteligência social como a consciência situacional no AVA, a presença junto ao grupo, a autenticidade através da solidariedade compartilhada, a clareza em ter que redigir e expressar suas posições e a empatia no sentido do exercício de estar no lugar do outro. Além disso as questões da inteligência social no campo profissional também foram exercitadas nestes fóruns como: o saber através da troca de experiências ou dificuldades, os procedimentos sobre como utilizar as ferramentas e qualificar o desempenho, a informação como forma de auto-organização, o consenso na redefinição de prazos, tarefas ou critérios a atividades ou calendário e, por fim, o reforço à empatia.

Nessa primeira vivência, pudemos entender que as questões sobre inteligência, cérebro/mente, consciência e linguagem extrapolam o caráter educacional restrito ao conteúdo específico para abarcar relações contextuais e reflexivas em relação a este próprio conteúdo. Além disso, foi possível humanizar o AVA, como a verdadeira sala de aula onde os tempos cronológicos diferentes foram substituídos pela sintonia das ideias e trocas de saberes sobre a profissão e a vida.

A segunda experiência ocorreu na disciplina de Educação Física Escolar: prevenção da violência e Educação para a Paz. Importante ressaltar que esta disciplina partia da reflexão sobre violências escolares, processos de mediação de conflitos e práticas que aproximassem a Educação Física das intenções de educação para a paz, ou seja, prevenção das violências e qualificação de vínculos. Não obstante este contexto favorecer a relação com temas sociais amplos, acreditamos que grande parte dos conteúdos de formação de professores, nas diferentes áreas, deve contemplar olhares mais abrangentes e ampliados aos graves problemas socioeconômicos e ambientais da atualidade.

Mesmo ofertando elementos variados para a avaliação da disciplina como questionário, tarefa, glossário entre outros, o foco principal de todo o processo avaliativo se deu via fórum de discussão. Mais do que instrumentalizar o aluno com conceitos e possibilidades de práticas pedagógica, a intenção era inserir os alunos como protagonistas na discussão sobre violência social e violência escolar, procurando conhecer suas opiniões e perspectivas diante de um tema tão complexo e multifacetado.

Com as questões lançadas no fórum, como exemplo: “Apresente suas ideias sobre o significado de paz, violência e conflitos”, era aberto um diálogo assíncrono onde, a partir da leitura de textos de apoio, os alunos colocavam suas ideias e eram provocados a posicionar-se em relação às suas crenças mais pessoais sobre os temas. Isso trouxe uma qualificação significativa para os argumentos e os debates propostos. O próprio conflito, tomado como divergência construtiva, foi um dos aspectos mais reelaborados pelos alunos.

A cada unidade da disciplina (foram 4 unidades) os alunos eram motivados a retomar as discussões anteriores para entender o conjunto dos elementos propostos para que ao final, junto a um texto síntese, apresentassem um projeto pedagógico de

intervenção escolar com a Educação Física vinculada à prevenção de violências e cultura de paz.

Ressaltamos que os fóruns foram essenciais para a troca de impressões e experiências para a organização dos projetos. No escopo da noção de educação para a paz, vários alunos, pelo fato de já serem docentes, tinham práticas voltadas a jogos cooperativos, relaxamento corporal, esporte social, competições escolares, ou seja, uma gama de processos que favorecem a humanização, a cidadania e os direitos humanos. Os alunos, que refletiram sobre os conceitos junto a suas experiências anteriores, puderam dialogar com os demais cursistas redimensionando estas práticas. Ao final do curso, mesmo com as tarefas sendo encaminhadas aos tutores, a solicitação foi para que os projetos também fossem postados nos fóruns, criando um banco de dados de boas práticas.

Desta experiência podemos relacionar intensamente as questões das mentes para o futuro, onde partimos da mente disciplinada, ao propor conceitos que tivessem repercussão na vida e na prática profissional dos alunos, seguimos com a mente sintetizadora na reflexão, ampliação e ressignificação de experiências profissionais chegando à mente criativa, ao propor um projeto escolar já com os novos conhecimentos em pauta. Para qualificar socialmente estas experiências utilizamos a mente respeitosa, tanto em relação às diferenças no grupo (AVA) quanto na proposição de projetos, além da mente ética com a sensação de cumprir de maneira mais plena compromissos pessoais e profissionais diante das questões da prevenção da violência através de práticas da educação física na perspectiva da educação para a paz.

Além disso, o foco triplo foi colocado em movimento nas questões do autoconhecimento (foco interno) em relação às suas representações sobre violência, paz e conflitos na relação com a vida e a prática profissional; a empatia na relação de qualidade com os demais e a compreensão do mundo de forma mais ampla (foco externo) que ficou clara no desenvolvimento da disciplina. Evidenciamos que as duas experiências trouxeram muito aprendizado a todas as pessoas envolvidas, em suas diferentes funções no curso. Ao mesmo tempo pudemos refletir sobre questões da inteligência, cognição e linguagem como forma de tomada de consciência sobre o papel individual e social de educadores no século XXI.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a discussão teórica apresentando as pedagogias do século XXI propostas por Carbonell (2016). Voltamos a elas para dizer que em nosso tempo já não cabem certezas nem receitas, como diz sabiamente Morin (2015, p.40) “a incerteza está no cerne da ciência”. Assim, as pedagogias para o século XXI precisam ser observadas em suas possibilidades de interpenetração, transversalidade, hibridismo e regenerações.

Neste mesmo sentido, podemos dizer que as questões relacionadas à EaD

estão, não obstante alguns caminhos consolidados, francamente abertas para novas reflexões, estudos e análises. O avanço tecnológico frenético do século XXI, aliado aos inúmeros problemas humanos e sociais enfrentados em todos os continentes, são dois polos que precisam ser pensados num mesmo movimento. De que adiantam as tecnologias em locais onde falta saneamento básico ou problemas ambientais afetam o fornecimento de energia ou onde o machismo e preconceito ainda impedem as mulheres de estudar? Estas são apenas algumas questões de tantas que precisam estar orbitando nas bases de uma EaD que realmente possa contribuir com alguma mudança nas formas de convivência social e humana. Como salienta Morin (2012, p.22): “O desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda a atividade crítica”.

Este capítulo procurou trazer alguma luz sobre tais questões, fazendo ligações com aspectos discutidos nos estudos sobre o cérebro/mente, que, para além de serem bem-vindos na objetividade proposta pela EaD, também abrem o leque para observar que mesmo o cérebro na educação do século XXI não é mais estático. As cinco mentes para o futuro, o foco triplo da educação e a inteligência social são algumas destas pistas fecundas que merecem ser estudadas com mais atenção e dedicação para que a EaD possa marcar seu papel na história e na sociedade atual, como bem mais que uma forma simplificada, rápida ou fácil de conseguir certificação acadêmica.

Com o relato das experiências no contexto de um Curso de Especialização na modalidade EaD, nascido da parceria entre o governo federal e um governo estadual, sem custo para os cursistas, estamos convictos que fizemos o melhor possível para concretizar uma educação superior pública, gratuita e de qualidade, no que concordamos com Santomé (2013, p.27):

Frente ao crescimento dos meios de comunicação, do número de portais na internet destinados a oferecer todo tipo de informação, a complexidade das redes sociais que crescem constantemente em número de pessoas que se relacionam entre si, urge uma educação destinada a transformar a subjetividade de quem participa e recorre a estes meios para se informar e comunicar. Tornar-lhes conscientes de que não devem se contentar em ser espectadores passivos e silenciosos, mas em se transformar em autênticos cidadãos, seres humanos capazes de expressar, opinar e avaliar toda a informação à qual têm acesso.

As perspectivas da EaD estão sempre em aberto, pois novas tecnologias estão sempre redimensionando as possibilidades de aquisição de conhecimento. Porém, o conhecimento não tem somente a dimensão acadêmica, mas sim, um potencial gerador de mudanças sociais diante das crises que presenciamos. Logo, a EaD na formação de professores precisa estar sintonizada às questões difíceis da sociedade atual, para poder preparar profissionais para os desafios do século XXI. Neste capítulo procuramos apresentar argumentos conceituais e experiências pedagógicas que contribuíssem nesta caminhada.

REFERÊNCIAS

ALBRECHT, K. **Inteligência social**. Tradução de Roger Maioli. São Paulo: M. Brooks do Brasil Editora Ltda, 2006.

BERNARDI, M. Avaliação na educação a distância: uma análise sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. In: FRASSON, Antonio Carlos (et al). **Formação de professores a distância: fundamentos e práticas**. Curitiba, PR: CRV, 2016. p.165 -179

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2016.

DAMASIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOLEMAN, D.; SENGE, P. **O foco triplo**. Tradução de Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

MOORE, M.G; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Marisa Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROTHBLATT, M. **Virtualmente humanos: as promessas e os perigos da imortalidade virtual**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Cultrix, 2016.

SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

WOLFF, F. **Nossa humanidade: de Aristóteles às neurociências**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-90-5

