
Universidade Federal de Lavras – UFLA
Centro de Educação a Distância – CEAD

Estágio Supervisionado em
Língua Inglesa II
GUIA DE ESTUDOS

Claudio de Paiva Franco

Lavras/MG
2014



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição-
NãoComercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional.

**Ficha Catalográfica Preparada pela Divisão de Processos Técnicos
da
Biblioteca da UFLA**

Franco, Claudio de Paiva.

Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II : guia de estudos /
Claudio de Paiva Franco. – Lavras : UFLA, 2014.
39 p. : il.

Uma publicação do Centro de Educação a Distância da
Universidade Federal de Lavras.
Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Estágio Supervisionado. 3. Língua
Inglesa. 4. Língua Inglesa - Parâmetros curriculares. I. Universidade
Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 375.42

Governo Federal

Presidente da República: Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação: Aloizio Mercadante

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
(CAPES)

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Universidade Federal de Lavras

Reitor: José Roberto Soares Scolforo

Vice-Reitora: Édila Vilela Resende von Pinho

Pró-Reitora de Graduação: Soraya Alvarenga Botelho

Centro de Educação a Distância Coordenador

Geral: Ronei Ximenes Martins Coordenadora

Pedagógica: Elaine das Graças Frade Coordenador

de Projetos: Cleber Carvalho de Castro

Coordenadora de Apoio Técnico: Fernanda Barbosa Ferrari

Coordenador de Tecnologia da Informação: Raphael Winckler de Bettio

Departamento de Ciências Humanas

Letras Inglês (modalidade à distância)

Coordenadora do Curso: Patrícia de Almeida

Coordenadora de Tutoria: Emmanuela Vitorino Carvalho de S. Blumer

Coordenadora de Estágio: Geisa Landim

Revisor Textual: Tufi Neder Neto

APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR RESPONSÁVEL

Claudio de Paiva Franco

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Adjunto do Setor de Inglês do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro e autor de livros didáticos de inglês aprovados no Programa Nacional do Livro Didático. É pesquisador do núcleo de pesquisa Linguagem, Educação e Tecnologia (LingNet/UFRJ) e atua principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua estrangeira, formação de professores de língua estrangeira, ensino de línguas mediado por novas tecnologias, educação a distância, complexidade.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1. O PAPEL DO PROFESSOR	2
2. PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS TRANSFORMADORES	7
3. O PROFESSOR-PESQUISADOR	11
4. O PROFESSOR VIRTUAL	17
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

APRESENTAÇÃO

Este é um material especialmente desenvolvido para você, estudante da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II. Sabe-se que o Estágio Supervisionado é uma atividade curricular essencial, nos cursos de Licenciatura, pois garante a articulação entre teoria e prática de modo mais incisivo. A função do Estágio Supervisionado é constituir-se como elemento integrador de formação, aliando teoria e prática, de modo a aproximá-lo da realidade da sala de aula da Educação Básica.

Nas disciplinas de Estágio Supervisionado (I a IV), você terá a oportunidade de desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática docente e sobre as metodologias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Sobretudo, o Estágio Supervisionado possibilita o conhecimento das diversas realidades escolares e a construção de uma visão ética e reflexiva sobre a docência na Educação Básica.

Este componente curricular – Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II – tem por objetivo apresentar e discutir, os papéis do professor e seus possíveis desdobramentos. Todas as atividades propostas ao longo do curso contemplam o contexto de escolas de Ensino Fundamental e Médio.


Espero que você goste do material e que, no final do curso, sinta que cresceu academicamente. Sempre que precisar de ajuda, conte com nossa equipe que, com certeza, estará disposta a auxiliá-lo(a).

Bons estudos! ;-)

Claudio Franco

1. O PAPEL DO PROFESSOR

Nesta primeira parte, analisaremos, de forma reflexiva, o que envolve o ato de ensinar e discutiremos o papel do professor de língua estrangeira. Para darmos início à referida discussão, faz-se necessária a leitura do seguinte texto na íntegra:



LEITURA OBRIGATÓRIA

Imagem: < <http://owlbeme.blogspot.com.br/> >

KUMARAVADIVELU, B. “Conceptualizing Teaching Acts”. *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching*. USA: Yale, 2003.

Disponível em:
<http://yalepress.yale.edu/yupbooks/excerpts/0300095732_1.pdf>.

Acesso em 10 mai. 2014.

Como o referido texto trata de duas questões importantes – o papel do professor e a relação entre teoria e prática –, vamos estabelecer dois momentos de leitura. No primeiro, em “The Role of the Teacher” (pp. 7 - 17), você participará do primeiro fórum de discussão (Atividade 1) e, no segundo momento, em “Theory and Practice” (pp. 17 - 21), você vai elaborar uma *wiki* (Atividade 2).

Para facilitar a retomada dos principais pontos levantados em “The Role of the Teacher”, destacamos o quadro da página 16:

Table 1.1 The Roles of the Teacher: a summary

	Teachers as passive technicians	Teachers as reflective practitioners	Teachers as transformative intellectuals
Primary role of teacher	conduit	facilitator	change agent
Primary source of knowledge	professional knowledge + empirical research by experts	professional knowledge + teacher's personal knowledge + guided action research by teachers	professional knowledge + teacher's personal knowledge + self-exploratory research by teachers
Primary goal of teaching	maximizing content knowledge through prescribed activities	all above + maximizing learning potential through problem-solving activities	all above + maximizing sociopolitical awareness through problem-posing activities
Primary orientation to teaching	discrete approach, anchored in the discipline	integrated approach, anchored in the classroom	holistic approach, anchored in the society
Primary players in the teaching process (in rank order)	experts + teachers	teachers + experts + learners	teachers + learners + experts + community activists

Após a leitura da primeira parte do texto “Conceptualizing Teaching Acts”, **compartilhe, no Fórum de Discussão**, suas impressões sobre algumas questões levantadas durante a leitura:



ATIVIDADE 1

(SUA RESPOSTA DEVE SER POSTADA NO MOODLE)

Imagem: < http://www.ok.gov/kids/Homework_Help/

Para Kumaravadivelu, o professor pode ser visto como (a) passivo, (b) reflexivo, ou (c) transformador. **A partir do texto e com base em sua experiência durante o estágio, discuta:**

- 1) **Quais as possíveis vantagens e desvantagens de ser um professor passivo?**
- 2) **Quais os possíveis obstáculos que um professor-reflexivo pode enfrentar?**
- 3) **Quais as implicações de ser um professor-transformador?**
- 4) **Qual papel (passivo/ reflexivo/ transformador) você espera desempenhar ao se tornar professor e por quê?**

Elabore sua resposta a partir das perguntas acima. Lembre-se de que você não será avaliado pelo tamanho da sua postagem no fórum de discussão, mas pela qualidade de sua resposta, que deve conter suas reflexões críticas sobre as questões propostas. **Após postar seu texto, retorne ao fórum e comente a resposta de dois colegas.**

Agora, sobre a segunda parte do texto, **elabore, em duplas, uma wiki:**



ATIVIDADE 2

Imagem: < http://www.ok.gov/kids/Homework_Help/

Levando em consideração o aspecto crítico ou emancipatório e, dessa forma, o papel do professor como intelectual transformador, **cada dupla deve postar uma possibilidade ou limitação de teorizar a partir da prática. É importante justificar sua postagem com base no contexto de estágio do qual vocês fazem parte.**

Após postar sua contribuição, retorne ao ambiente da *wiki* e comente se a possibilidade ou limitação descrita por outra dupla também se aplica ao seu contexto de estágio.

Para facilitar a identificação dos comentários na *wiki*, cada dupla deve escolher uma cor diferente para a postagem.

Ainda sobre os papéis do professor e suas implicações, recomendamos os vídeos a seguir:



VÍDEOS COMPLEMENTARES

Imagem: < <http://owlbeme.blogspot.com.br/> >

Rubem Alves – A Escola Ideal – o papel do professor /
Entrevista com Rubem Alves sobre o papel do professor. (2011).
Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42q2XU>>.
Acesso em 10 mai. 2014.

Marc Prensky – What is the role of the teacher in todays world?
/ Entrevista com a Marc Prensky sobre o papel do professor nos
dias atuais. (2010). Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=4MpzcjhY_wl>. Acesso em 10
mai. 2014.

2. PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS TRANSFORMADORES

Como vimos anteriormente, para Kumaravadivelu, há três papéis que o professor pode desempenhar: passivo, reflexivo e transformador. Nesta subseção, iremos discutir, de forma mais aprofundada, o papel de professor como intelectual transformador. Giroux (1997), em “Professores como intelectuais transformadores”, debateu qual seria o perfil mais adequado para o professor que aceite o desafio de se engajar em uma pedagogia crítica. Dessa forma, faz-se necessária a leitura do seguinte texto na íntegra:



LEITURA OBRIGATÓRIA

Imagem: < <http://owlbeme.blogspot.com.br/> >

*GIROUX, H. “Professores como intelectuais transformadores”. In: *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, pp. 157-164.

Disponível em:

<http://www.espacoacademico.com.br/030/30pc_giroux.htm>. Acesso em 10 mai. 2014.

Após a leitura do texto “Professores como intelectuais transformadores”, **compartilhe, no Fórum de Discussão**, suas impressões sobre a seguinte questão levantada durante a leitura:



ATIVIDADE 3

(SUA RESPOSTA DEVE SER POSTADA NO MOODLE)

Imagem: < http://www.ok.gov/kids/Homework_Help/

A partir do texto, discuta: **O que é preciso para um professor se tornar um intelectual transformador? Para ilustrar sua resposta, descreva a função social que um professor de língua estrangeira poderia desempenhar na escola em que você realiza estágio.**

Após postar seu texto, retorne ao fórum e comente a resposta de outro colega.

Ao longo da semana, entre em contato com o/a professor(a) de inglês do estágio para que você possa realizar a próxima tarefa:



ATIVIDADE 4

(SUA RESPOSTA DEVE SER POSTADA NO MOODLE)

Imagem: < http://www.ok.gov/kids/Homework_Help/

Faça a mesma pergunta que você respondeu no fórum anterior: **O que é preciso para um professor se tornar um intelectual transformador? Peça para que ele(a) responda com base no contexto de trabalho em que atua. Você pode pedir para que ele(a) responda por escrito ou oralmente, mas é necessário pedir autorização para esta atividade. É importante destacar que seu nome não será revelado.**

Em seguida, ao transcrever a resposta para este fórum, **elabore um pequeno texto crítico-reflexivo sobre o posicionamento do(a) professor(a) e, se possível, compare a visão do profissional com a sua (ver postagem do fórum anterior).**

Após postar seu texto, retorne ao fórum e comente a resposta de outro colega.

Ainda sobre o papel do professor como intelectual transformador, recomendamos os textos a seguir:



LEITURAS COMPLEMENTARES

Imagem: < <http://owlbeme.blogspot.com.br/> >

MENDONÇA, Sandra. “O Educador como Intelectual transformador”. Anais da 5ª Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão, setembro de 2005. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SILVA, Gisvaldo Araújo. “A era pós-método: o professor como intelectual transformador”. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

TARDIF, M. e LESSARD, Claude (ORG.). “O Ofício de Professor”. Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. Editora Vozes, Petrópolis, 2008. Cap. 2.

3. O PROFESSOR-PESQUISADOR

Nesta última seção da primeira parte do guia, discutiremos sobre o professor-pesquisador. O professor que também é pesquisador está constantemente preocupado com a relação entre teoria e prática, entre pensar e fazer e, assim, deseja melhorar sua prática pedagógica. Segundo Riggio (2003, p. 108),

“A idéia de pesquisador não é a de alguém que, esporadicamente, faz uma ou outra pesquisa. O pesquisador não deixa de ser pesquisador em momento algum de seu dia-a-dia. Ser pesquisador é uma tarefa absorvente que exige atenção permanente. O pesquisador não pode ser pesquisador uma semana por semestre nem um dia por semana. É pesquisador durante o dia e durante a noite todos os dias de todos os anos”

Para Marian M. Mohr [online], são tarefas que o professor-pesquisador geralmente exerce:

Develop questions based on their own curiosity about their students' learning and their teaching

Investigate their questions with their students systematically documenting what happens

Collect and analyze data from their classes including their own observations and reflections

Examine their assumptions and beliefs

Articulate their theories

Discuss their research with their colleagues for support as "critical friends" to validate their findings and interpretations of their data

Present findings to others

Talk to their students

Give presentations (talk to teacher in room next door, go to conferences)

Write about their research (school-wide publication, national) / participate in teacher research web sites, online forums, and e-mail communications

Disponível em: <<http://gse.gmu.edu/research/tr/tr-definition>>. Acesso em 10 mai. 2014.

De modo geral, o professor-pesquisador reflete sobre os dados da sua realidade, o cotidiano escolar, e formula ações para o aperfeiçoamento do ensino. Para entendermos melhor o perfil do professor-pesquisador e suas implicações, faz-se necessária a leitura do seguinte texto na íntegra:



LEITURA OBRIGATÓRIA

Imagem: < <http://owlbeme.blogspot.com.br/> >

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 34, n. 1, Apr. 2008 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 mai. 2014.

Após a leitura do texto “Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador”, responda, em duplas, às seguintes perguntas:



ATIVIDADE 5

Imagem: < http://www.ok.gov/kids/Homework_Help/ >

- 1) Segundo a autora do artigo, quais os motivos para a dissociação entre a prática profissional e a pesquisa em Educação?
- 2) Quais as principais diferenças entre o modelo linear e o pragmático – modelos direcionados para a aplicação do conhecimento?
- 3) Qual a importância do conhecimento estratégico para Shulman (1986)?
- 4) Para Shulman (1986), quando o professor torna-se um verdadeiro profissional?
- 5) Qual a relação entre pesquisa e formação do professor para Stenhouse?
- 6) Qual a principal diferença entre os modelos PROMISE e JGCP?

Esta tarefa deve ser desenvolvida em duplas, mas antes de enviarem suas respostas, utilizem a ferramenta **chat** para discutirem suas impressões sobre o texto indicado.

Como vimos no artigo “Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador”, a distância que existe entre a pesquisa educacional e a prática da sala de aula pode ser diminuída quando o professor se torna pesquisador de sua prática e o pesquisador participante do cotidiano escolar (Fuchs; Fuchs, 2001; Charlot, 2002). Ao longo da semana, entre em contato com o/a professor(a) de inglês do estágio para que vocês possam refletir sobre o cotidiano escolar:



ATIVIDADE 6

(SUA RESPOSTA DEVE SER POSTADA NO MOODLE)

Imagem: < http://www.ok.gov/kids/Homework_Help/

Converse com o professor de inglês do seu estágio e tentem pensar em questões/ situações que causem algum incômodo em sala de aula (indisciplina, baixa participação, dificuldade com compreensão leitora etc.). Em seguida, tente propor ações que possam solucionar os problemas apresentados. Para esta atividade, você deve compartilhar com seus colegas a relação de problemas e ações para o seu contexto de estágio.

Após postar seu texto, retorne ao fórum e comente a resposta de outro colega. Seu comentário deve incluir alguma sugestão adicional para um dos problemas listados.

Nas próximas semanas, ajude o professor a colocar em prática as ações que podem contribuir para a melhoria do ensino no seu contexto de estágio. Não se esqueça de fazer anotações para registrar o que acontece em sala de aula. Essas anotações vão ajudá-lo a compor seu diário de campo reflexivo.

Ainda sobre o professor-pesquisador, recomendamos os textos a seguir:



LEITURAS COMPLEMENTARES

Imagem: < <http://owlbeme.blogspot.com.br/> >

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-69.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p. 27-54.

_____. Pesquisa e formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.125, p. 11-12, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

4. O PROFESSOR VIRTUAL

Nesta última parte, apresentamos, com base em Tavares (s.d.), reflexões sobre o papel e a formação do professor virtual. Para iniciarmos as discussões sobre esse assunto, faz-se necessária a leitura do seguinte texto na íntegra, “O professor virtual – reflexões sobre seu papel e sua formação” (TAVARES, s.d.).*



LEITURA OBRIGATÓRIA

Imagem: < <http://owlbeme.blogspot.com.br/> >

O professor virtual – reflexões sobre seu papel e sua formação, por Kátia Cristina do Amaral Tavares

***O referido texto foi originalmente publicado na Internet, mas não se encontra mais disponível no endereço original. Atualmente, ele pode ser encontrado em: <<http://www.lingnet.pro.br/papers/eadprof.htm>>. Por se tratar de um texto que já ficou indisponível, ele foi transcrito nas páginas a seguir. É proibida, assim, sua duplicação ou reprodução sem permissão expressa da autora.**

O professor virtual – reflexões sobre seu papel e sua formação

Kátia Cristina do Amaral Tavares

Introdução

O rápido desenvolvimento tecnológico e as demandas do mercado - que incluem, entre outros aspectos, a necessidade de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos de maneira constante e com alta qualidade dentro de restrições de tempo e, conseqüentemente, de locomoção - vêm incentivando e transformando a educação a distância (EaD).

Observa-se uma explosão de usos da rede mundial de computadores para os mais variados propósitos educacionais, desde professores que, individualmente, apresentam os trabalhos a serem feitos pelos seus alunos em uma página da web até universidades virtuais que oferecem cursos e graduações completas através da Internet.

O projeto EDULANG (<http://www.edulang.pro.br>), desenvolvido dentro do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem da PUCSP, é um exemplo dos inúmeros serviços e pesquisas que vêm sendo implementados na área da EaD online. O projeto busca “investigar, a partir das práticas discursivas no contexto da Internet, as possibilidades e repercussões do uso da comunicação em rede na aprendizagem de línguas a distância e na formação de professores para contextos a distância.” Com este objetivo geral, desenvolvem-se pesquisas em diversas áreas, tais como: discurso, interação, formação de professor, materiais e contexto de comunicação em rede.

O interesse pelas relações entre aprendizagem e ensino conduz a investigações sobre os processos de (re)construção de identidade e imagem do professor no contexto virtual assim como os processos de (re)construção da prática pedagógica decorrentes de modificações nos primeiros.

É nesse contexto de investigação que se insere o presente trabalho de pesquisa bibliográfica, que pretende rever estudos sobre os papéis sociais e a atuação do professor virtual - aquele que atua em EaD online - e sobre sua formação profissional, a fim de contribuir para a sistematização de conhecimentos nesta área e apontar sugestões para futuras pesquisas, especialmente aquelas relacionadas à formação de professores para atuar via redes de comunicação.

O papel do professor - do contexto presencial para o virtual

Como os professores que vêm atuando em cursos on line normalmente têm experiência em contextos presenciais, uma boa parte da literatura sobre o papel do professor virtual trata de comparações entre as modalidades presencial e virtual e da passagem de uma para outra.

É preciso lembrar, entretanto, que não existe uma única forma de educação presencial, nem uma única forma de EaD online. O que se pode comparar são as possibilidades e potencialidades de cada meio, as práticas mais comuns na sala de aula convencional e aquelas que vêm sendo utilizadas em cada tipo de curso online.

Nunan (1999:71) ressalta, por exemplo, que, “embora a instrução mediada pela rede facilite a aprendizagem independente e colaborativa e esteja em harmonia com a visão construtivista do conhecimento, e embora ela ofereça um grande potencial para aqueles que aderem a abordagens de aprendizagem construtivistas, centradas no aluno e colaborativas”, não há nada inerente ao meio virtual que conduza a isso. A rede pode também ser utilizada para dar suporte a cursos e programas tradicionais, centrados no professor e baseados na transmissão de conhecimentos. Nunan (1999) argumenta que, apesar de óbvia, essa observação é frequentemente esquecida em meio a excitação gerada pelos novos meios emergentes de ensinar e aprender.

De qualquer forma, as possibilidades de mudanças na educação pela introdução progressiva da tecnologia têm gerado questionamentos nos professores sobre o seu papel social e sua prática pedagógica. Pode-se dizer que, a princípio, diante dos desafios dos novos instrumentos, os professores engajados neste processo tendem a se preocupar em desenvolver habilidades tecnológicas. Conforme observado por Sherry, Lawyer-Brook e Black (1997), com uma mudança de foco para o conteúdo instrucional e seu aperfeiçoamento, o impacto da comunicação via computador se torna muito maior. Os professores passam a estimular a comunicação em rede, compartilhar informação e encorajar seus alunos a construir seu próprio conhecimento ao realizar atividades on line.

Segundo Sherry (1998), o professor passa a se ver como um orientador - que apresenta modelos, faz mediações, explica, redireciona o foco e oferece opções - e como um co-aprendiz que colabora com outros professores e profissionais. A maioria dos professores ou instrutores que utilizam atividades de ensino mediadas pelo computador prefere assumir o papel de moderador ou facilitador

da interação em vez do papel do especialista que despeja conhecimento no aluno (Sherry, 1998; Berge, 1997).

Sherry (1998) destaca, entretanto, que cabe ao professor decidir seu grau de envolvimento e intervenção nas diversas atividades e contextos de comunicação em rede, optando, por exemplo, por se excluir de discussões e dando mais liberdade para os alunos ou, por outro lado, mantendo uma forte presença na conversação para corrigir, informar, opinar, convidar alunos para participar.

De acordo com Sherry (1998), a redefinição dos papéis dos professores pelo uso da tecnologia envolve questões como estilos de ensino, necessidade de controle por parte do professor, concepções de aprendizagem e a percepção da sala de aula como um sistema ecológico mais amplo, no qual os papéis de professores e alunos estão começando a mudar.

Berge (1996) apresenta dois estudos de caso selecionados de uma pesquisa mais abrangente conduzido pelo autor onde ele investiga as características do ensino on line em ambientes formais de nível pós-secundário a partir da perspectiva dos professores. Os 42 professores que responderam à investigação mais ampla usavam uma grande variedade de métodos de ensino (de palestra a auto-avaliação do aluno), mas os principais eram a discussão, colaboração e atividades de aprendizagem autênticas, sugerindo que esses professores criavam um ambiente de aprendizagem mais centrado no aluno do que no professor.

Para a maioria dos professores pesquisados, ser capaz de orientar a aprendizagem através das “perguntas certas” é mais importante do que ser capaz de dar aos alunos a “resposta certa”, isto é, a resposta do instrutor (Berge, 1996). Nesse estudo, entretanto, não se buscou verificar se o que os professores disseram era exatamente aquilo que eles faziam através, por exemplo, de observações ou entrevistas com alunos.

Com relação aos dois casos selecionados, Berge (1996) argumenta que as marcantes diferenças de estilos pedagógicos observadas (um professor privilegia palestras e não utiliza trabalho ou discussão em grupo e outro privilegia a aprendizagem através da interação entre alunos) mostra a necessidade de que o modelo de ensino on line seja amplo o suficiente para abarcar também métodos centrados no professor.

Em outro trabalho, Collins e Berge (1996) apontam uma série de

mudanças ocorridas nos papéis assumidos por professores e alunos quando a conferência por computador (termo usado pelos autores para se referir genericamente a interações mediadas por computador) passa a ser um componente importante na experiência de ensino-aprendizagem. Dentre as mudanças de papéis por parte do professor apontadas por Collins e Berge (1996), podemos citar:

- o professor passa de palestrante e oráculo para consultor, orientador e provedor de recursos;
- o professor se torna um questionador eficiente em vez de um provedor de respostas;
- o professor propõe experiências de aprendizagem em vez de apenas apresentar conteúdos;
- o professor apresenta apenas a estrutura inicial do trabalho do aluno, encorajando o auto-direcionamento crescente;
- o professor apresenta múltiplas perspectivas sobre cada tópico, enfatizando aspectos salientes;
- de professor solitário ele passa a ser um membro de uma equipe de aprendizagem;
- o professor deixa de ter total autonomia para utilizar atividades que podem ser amplamente avaliadas;
- em vez de ter total controle do ambiente de ensino, ele passa a compartilhá-lo com o aluno como um co-aprendiz;
- o professor se torna mais sensível aos estilos de aprendizagem dos alunos;
- há um rompimento das estruturas de poder entre professor-aluno.

Na verdade, as diferenças entre o contexto educacional presencial e o virtual fazem com que o processo de transição de um meio para o outro não seja fácil para muitos professores. Feenberg (1987), por exemplo, destaca a dificuldade inicial sentida por muitos moderadores de conferências eletrônicas em transpor suas habilidades de liderança desenvolvidas em contextos repletos de sinais sociais (tais como sorrisos e balançar de cabeça em sinal de aprovação ou franzir de testas para indicar surpresa ou discordância) para o ambiente artificial de uma conferência eletrônica onde o próprio contexto de comunicação e construção de sentido precisa ser explicitamente apresentado e negociado.

Gunawardena (1992) relata que, ao decidir adotar para sua prática pedagógica on line um modelo centrado no aluno, na interação e cooperação entre participantes, encontrou dificuldades em abrir mão do controle da sala de aula tradicional e percebeu que alguns alunos encontraram igual dificuldade em assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem e solicitaram apoio constante.

Berge (1997) especula que o processo de transição para o ensino on-line é mais fácil para professores filosoficamente orientados para o ensino centrado no aluno por estarem mais acostumados à discussão e à interação.

A formação do professor virtual - recomendações para uma boa atuação

Com o objetivo de auxiliar o professor a estar melhor preparado para atuar em contextos virtuais, diversos trabalhos apresentam listas de habilidades e/ou características que o bom professor on line deve ter.

Berge (1995) sugere que há muitas condições necessárias para uma tutoria on line bem-sucedida e as agrupa em quatro áreas: pedagógica, social, gerencial e técnica. Ela destaca, entretanto, que nem todos os papéis previstos precisam ser desempenhados por uma única pessoa e, na prática, raramente o são.

Na proposta de Berge (1995), a área pedagógica refere-se ao papel do professor (moderador/ tutor) como facilitador educacional, que focaliza as discussões em conceitos, habilidades e princípios críticos. A segunda área - a social - reporta-se ao estabelecimento de um ambiente social amigável através da promoção de relações humanas, da valorização da contribuição dos alunos, do desenvolvimento do senso de coesão do grupo, do incentivo ao trabalho conjunto, entre outros aspectos. A área gerencial, por sua vez, envolve os papéis de estabelecer a agenda e o ritmo da conferência eletrônica (objetivos, horários, regras de procedimento e normas de tomada de decisões). A quarta e última área, a técnica, destaca a importância do professor (instrutor/ facilitador) se sentir confortável com a tecnologia e fazer com que os alunos/ participantes se sintam da mesma forma, de modo que a tecnologia se torne transparente e o aprendiz possa se concentrar na tarefa acadêmica em questão.

No mesmo trabalho, Berge (1995) também apresenta uma extensa lista de recomendações do que um professor/moderador de conferências eletrônicas deve e não deve fazer em cada uma das quatro áreas de condições necessárias para uma tutoria on line bem-sucedida, tais como ter objetivos claros, encorajar a participação, não palestrar, responder prontamente às contribuições, entre muitas outras.

Várias listas de orientações e recomendações de procedimentos para professores on line - como a proposta por Berge (1995) - podem

ser encontradas seja em textos acadêmicos (e.g. Rohfeld e Hiemstra, 1995; Kerr, 1986; Brochet, 1985; Feenberg, 1986), seja em manuais de treinamento de professores de instituições que utilizam a conferência eletrônica ou em sites educacionais de apoio ao professor - tais como o texto "What makes a successful online facilitator?" ("O que torna um facilitador on line bem-sucedido?") no site da Universidade de Illinois (<http://illinois.online.uillinois.edu/model/facilitatorprofile.html>).

Argumentando que relatos de novos tutores on line indicam que listas de recomendações são úteis só até certo ponto e que eles reclamam a falta de modelos específicos de aplicação prática dos conselhos dados, Mason (1991) utiliza passagens extraídas de uma conferência eletrônica tida pela própria autora como exemplo de moderação bem-sucedida, para mostrar, na prática, os conselhos da literatura sobre tutoria on line, que ela agrupa em três grupos de habilidades - organizacionais, sociais e intelectuais.

Já Palloff e Pratt (1999), em seu livro sobre comunidades virtuais de aprendizagem, retomam as quatro áreas de funções do instrutor online (pedagógica, social, gerencial e técnica) propostas por Berge (1995) e Collins e Berge (1996) para comentá-las e exemplificá-las com base na experiência de suas aulas e seminários. A intenção neste caso não é apresentar modelos de atuação, como em Mason (1991), mas ilustrar e discutir as categorias no âmbito da proposta dos autores de construção de comunidades virtuais de aprendizagem.

Considerando a formação dessas comunidades, Palloff e Pratt (1999) vêem o papel pedagógico do professor/ instrutor como aquele do facilitador educacional, que oferece orientação e uma linha geral de trabalho, permitindo que os alunos explorem o material do curso e outros relacionados, sem restrições. Como parte desta função, o professor/instrutor age como um animador que procura motivar os alunos a aprofundar e ampliar os conhecimentos mais do que o fariam em uma sala de aula presencial (Palloff e Pratt, 1999: 75).

Palloff e Pratt (1999) consideram a função social do professor online como essencial para a construção e manutenção de uma comunidade virtual e sugerem estratégias como o uso de apresentações dos alunos no início de um curso e a criação de um espaço exclusivo para interação social mais descontraída (e não sobre o conteúdo do curso).

Na proposta de comunidades virtuais de aprendizagem de Palloff e Pratt (1999), o professor/ instrutor é também o administrador do curso, que posta o programa do curso, as tarefas e algumas orientações

gerais iniciais, incluindo regras de “netiqueta” (regras de comportamento aceitáveis na Internet) para serem discutidas, adotadas ou adaptadas pelo grupo.

Com relação à parte técnica do trabalho do professor/ instrutor online, Palloff e Pratt (1999) reconhecem a importância de os professores serem suficientemente competentes com a tecnologia para facilitar o curso, mas não supervalorizam este aspecto. Eles esperam que haja apoio suficiente disponível para o professor de modo que mesmo aquele menos proficiente possa conduzir um curso online com sucesso.

Palloff e Pratt (1999) ampliam o escopo das funções técnicas do professor virtual apontadas por Collins e Berge (1996), acrescentando e priorizando a habilidade do instrutor de conduzir uma reflexão sobre como ocorrem a aprendizagem e a geração de conhecimento online, como a tecnologia contribui para tal e o que se aprende sobre a própria tecnologia quando se engaja neste tipo de aprendizagem. Os autores sugerem, então, a criação de um espaço reservado no curso para responder a estas questões, onde os alunos podem, por exemplo, discutir sobre seu desconforto em interagir com a tecnologia, assim como comemorar seus sucessos ao dominá-la. Palloff e Pratt (1999: 81) acreditam que aprender através do uso da tecnologia envolve mais do que o domínio de um software ou a familiaridade com o equipamento em uso, envolve uma conscientização do impacto que esta forma de aprendizagem tem no processo de aprendizagem em si - conscientização esta que deve ser estimulada e facilitada pelo professor/ instrutor.

Se, por um lado, grande parte da literatura se preocupa em descrever, sistematizar, exemplificar ou mesmo recomendar características e procedimentos do professor online (como os estudos acima revisados), por outro lado, poucos estudos apresentam relatos de experiências ou projetos de formação de professores para atuar em contextos virtuais.

Ainda que a enumeração de funções do professor online possa oferecer dicas para o seu trabalho e subsídios para a elaboração de projetos de capacitação docente, pensar que a formação do professor pode ser feita por listas de procedimentos é adotar uma visão reducionista e tecnicista desta formação, considerando a atividade docente como de caráter eminentemente instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas pré-estabelecidas (Gómez, 1995). Tal postura também parece pressupor que a transposição dos

procedimentos recomendados para a prática é automática, bastando que o professor tome conhecimento de sua existência.

Lynch e Corry (1998) não só elencam alguns conhecimentos e habilidades desejáveis em um professor online mas também sugerem formas de levar o professor a ter tais conhecimentos e habilidades, além de discutir dificuldades envolvidas em tal tipo de capacitação docente. Em seu trabalho, os autores discutem aspectos relacionados ao recrutamento, treinamento e formas de compensação do corpo docente universitário para atuar na educação a distância. Suas considerações, entretanto, especialmente aquelas referentes ao treinamento de professores, também podem ser estendidas a outros contextos além do ensino superior.

Para Lynch e Corry (1998), uma das dificuldades para se capacitar o corpo docente para a educação à distância é o fato de que esta não é apenas um estilo de educação, mas um conjunto de estilos dependentes de diversas mídias e métodos. Preparar professores para ensinar em diversos contextos à distância com diversos meios de comunicação requer tanto métodos comuns quanto específicos.

Lynch e Corry (1998) apontam a prática como a melhor técnica para aprender a usar tecnologias de EaD. Para eles, o desenvolvimento de habilidades surge com o tempo em situação reais e, portanto, recomendam a participação dos professores como alunos ou observadores em contextos que usam estratégias de EaD para que depois possam contribuir em uma turma já existente. Finalmente, eles sugerem que os novos professores à distância desenhem e desenvolvam uma aula sem a pressão de realmente ter de ministrá-la. Os autores acreditam que, passando por todos os passos envolvidos, os professores aprenderão muito.

Considerando as suas necessidades para atuar em EaD de forma geral, os professores normalmente precisam aprender a estabelecer e manter contato à distância. Lynch e Corry (1998) sugerem a criação de situações em que os professores se dirigem aos alunos pessoalmente como se estivessem escrevendo uma carta, engajando-os e comunicando-se com eles, antecipando suas perguntas e dúvidas. Finalmente, Lynch e Corry (1998) recomendam que os professores determinem a melhor forma de eles avaliarem a aprendizagem no contexto à distância. Lynch e Corry (1998) destacam que a instituição deve apoiar ao máximo os esforços dos professores, mas cada um é que deve pensar e chegar às suas conclusões.

Belloni (1999), por sua vez, em seu livro sobre EaD em geral (e não

apenas EaD online), não apresenta sugestões de atividades específicas para a formação do professor à distância, mas também não se restringe à listagem de características, habilidades ou procedimentos pedagógicos desejáveis. A autora aponta áreas de competências a serem desenvolvidas e destaca aspectos, como a formação continuada e “reflexiva” do professor, comentados a seguir.

Cumprе mencionar primeiramente que Belloni (1999) não discute a formação do professor para atuar em EaD de forma separada da questão da formação do professor para atuar no ensino presencial, onde as situações educativas estão cada vez mais mediatizadas. Tal abordagem sugere, por um lado, a existência de competências comuns à atuação do professor nos ambientes presencial e à distância e, por outro, a expectativa de uma crescente incorporação de novas tecnologias de comunicação e informação (usadas na modalidade à distância) à modalidade presencial.

Belloni (1999) destaca que, atualmente, um dos principais desafios da educação é capacitar os alunos a continuarem sua própria formação ao longo da vida profissional, já que, em função das rápidas mudanças no mundo contemporâneo, eles podem ter de exercer funções ainda inexistentes. Do mesmo modo, a formação inicial de professores também deve prever a sua capacitação para uma educação continuada, além de prepará-los para a inovação tecnológica e suas conseqüências pedagógicas - seja para o ensino presencial ou à distância.

Belloni (1999) recomenda que a formação de professores venha a atender a necessidades de atualização em três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática. A dimensão pedagógica se refere às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria e inclui o domínio de conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e oriundos da psicologia, ciências cognitivas e ciências humanas. A dimensão tecnológica envolve as relações entre tecnologia e educação, desde a utilização adequada dos meios técnicos disponíveis até a produção de materiais pedagógicos utilizando estes meios. A dimensão didática se refere ao conhecimento do professor sobre sua disciplina específica, envolvendo também a necessidade de constante atualização.

Apontando as freqüentes contradições entre a formação inicial do professor, suas experiências de ensino e as demandas do seu contexto de trabalho, Belloni (1999) sugere a efetiva implementação de uma proposta (aprofundada a seguir) de formação “reflexiva” do professor que pesquisa e reflete sobre sua prática de forma sistematizada,

gerando conhecimento científico novo no campo da pedagogia (cf. Nóvoa, 1995).

Uma proposta de formação reflexiva do professor

Tendo em mente o professor em geral, sem mencionar especificamente aquele que atua a distância ou via Internet, Gómez (1995) propõe o modelo de formação reflexiva do professor no lugar do modelo de racionalidade técnica ou instrumental adotado pela maioria dos programas de formação de professores. Segundo Gómez (1995), o modelo de racionalidade técnica abrange dois componentes de conhecimento - o científico-cultural (relativo ao conhecimento do conteúdo a ensinar) e o psicopedagógico (relativo a como atuar eficazmente na sala de aula) - e se desenvolve em duas fases: primeiro, o professor em formação adquire o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para sua aplicação racional e, depois, passa para a fase de aplicação, na prática real ou simulada, de tais normas e regras, de modo que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz.

Duas razões fundamentais impedem, entretanto, que a racionalidade técnica ou instrumental represente uma solução geral para os problemas educativos: (1) qualquer situação de ensino é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios; (2) não existe uma teoria científica e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e definidas as metas. Para Gómez (1995), a atividade profissional (prática) do professor é uma atividade reflexiva e artística em que cabem apenas algumas aplicações concretas de caráter técnico.

No modelo reflexivo e artístico de formação de professores proposto por Gómez (1995), a prática assume o papel central do currículo, constituindo-se no espaço real onde o aluno-mestre observa, analisa, atua, reflete sem a inteira responsabilidade do prático sobre os efeitos geralmente irreversíveis das suas ações. A prática é tomada como atividade criativa e não exclusivamente técnica (de aplicação de atividades externas), mais como um processo de investigação (na ação), onde há lugar para a complexidade do real (com uso de métodos etnográficos e qualitativos) do que um contexto de aplicação.

Também com uma proposta de formação reflexiva do professor, Schön (1995) sugere que esta formação se dê em um *practicum reflexivo*, em que o professor aprende fazendo, começando a praticar mesmo sem

compreender racionalmente o que faz (o que gera uma confusão inicial) e refletindo continuamente sobre esta prática com a colaboração de um tutor (ou orientador), que envolve os alunos-mestres em um diálogo de palavras e desempenhos, de demonstração e imitação, onde o “imitador” busca construir o que entende como essencial nas ações do “imitado” e testar sua construção ao desempenhar ele próprio a ação.

Cumprir destacar que a sugestão de uso de *practicums reflexivos* feita por Schön (1995) não se restringe à formação inicial do professor, mas, ao contrário, pode se dar em diferentes estágios da formação e da prática profissionais, como em cursos e outros espaços organizados para levar os professores a tomarem consciência de sua própria aprendizagem e/ou refletirem sobre o que fazem com os alunos a partir de dados observáveis. Dentre outros resultados, a confrontação com dados diretamente observáveis pode levar a um choque educacional à medida que os professores descobrem que atuam segundo teorias de ação diferentes daquelas que professam (Schön, 1995).

Observe-se que a sugestão de partir da prática apontada por Gómez (1995) e Schön (1995) também é feita por outros autores, como Lynch e Corry (1998), citados acima, mas cumpre perceber que o modelo de formação reflexiva do professor vai muito além do “aprender fazendo”; trata-se de aprender fazendo e refletindo criticamente sobre o que se faz.

Na verdade, a estratégia de “aprender fazendo” é apontada, por exemplo, por Tavares (2000) como sendo um dos meios efetivamente utilizados na formação de professores online. Os sujeitos investigados por Tavares (2000) relataram três principais fontes de formação para atuarem em contextos virtuais: (a) a prática de outros - pela orientação de professores que já ministraram cursos on line ou mesmo pela leitura de mensagens trocadas em cursos on line já ministrados; (b) a própria prática - aprender fazendo, através do trabalho em equipe; (c) leituras e discussões de textos sobre educação a distância. O desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão, conforme sugerido por Gómez (1995) e Schön (1995), não foi, entretanto, explicitamente citado pelos sujeitos.

Comentários finais

A expansão do uso da Internet na educação, seja exclusivamente a distância ou em modalidade mista, torna cada vez mais necessários a compreensão da atuação do professor em contextos virtuais e o estabelecimento de diretrizes e parâmetros para sua formação.

Conforme sugerido por Cyrs (1997), administradores podem preferir acreditar que há apenas pequenas diferenças entre o ensino presencial e o à distância e, assim, economizarem com treinamento e formação docente, mas as pesquisas (como as aqui descritas) apontam não só diferenças significativas entre os dois contextos, como sugerem uma modificação no contexto presencial pela introdução das novas tecnologias (cf. Belloni, 1999).

Azevedo (2000) destaca a necessidade de formação do professor para atuar em ambientes virtuais, afirmando que não se trata apenas de um novo meio no qual o professor precisa aprender a se movimentar, mas uma nova proposta pedagógica que ele tem que ajudar a criar com sua prática educacional. Azevedo (2000) argumenta que, na educação convencional, o professor não costuma assumir o papel de companheiro, liderança e animador comunitário, esperado do professor, por exemplo, em comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa, como as propostas por Palloff e Pratt (1999).

Palloff e Pratt (1999:167) também defendem, para a capacitação docente, um foco no que chamam de “pedagogia eletrônica” e não na tecnologia. Segundo eles, o treinamento de professores normalmente envolve uma introdução ao hardware e ao software a ser usado nas aulas, sem ênfase no processo. Para Palloff e Pratt (1999), a tecnologia deve ser transparente não só no processo de aprendizagem online, mas também na formação dos professores virtuais.

Para Azevedo (2000), muito já foi investido (e deve continuar sendo investido) em hardware, conectividade e software especializados para EaD via Internet, mas atualmente é fundamental investir em “peopleware”, isto é, em recursos humanos para a área, em professores e alunos capazes de ensinar e aprender online, para que se possa desenvolver EaD online de qualidade.

Espera-se, então, em face das demandas educacionais, que se conduza um maior número de trabalhos descrevendo a atuação do professor online nos mais diversos contextos e sob as mais diversas perspectivas, assim como de relatos e avaliações críticas de experiências concretas de formação de professor para atuar no meio virtual. Espera-se também que, além de listas de recomendações de procedimentos e/ou treinamentos com a tecnologia, sejam desenvolvidos, implementados e avaliados projetos de formação reflexiva do professor online tanto em serviço quanto em pré-serviço.

Bibliografia

AZEVEDO, W. (2000). Panorama atual da educação a distância no Brasil. Texto apresentado na série Educação a Distância do Salto para o Futuro, TV Escola. Disponível: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm>

BELLONI, M.L. (1999). Professor coletivo: quem ensina a distância? In M. L. Belloni. Educação a distância. Editora Autores Associados.

BERGE, Z.L. (1995). The role of the online instructor/facilitator. Available: http://jan.ucc.nau.edu/~mpc3/moderate/teach_online.html

_____ (1996). Example case studies in post-secondary, on-line teaching. In: G. Hart & J. Mason. Proceedings of the 'Virtual University? Symposium'. Melbourne, Australia, November 21-22, 1996, pp: 99-105.

_____ (1997). Characteristics of online teaching in post-secondary, formal education. Educational Technology, 37(3): 35-47

BROCHET, M. (ed.) (1985). Effective moderation of computer conferences: notes and suggestions. Guelph, Ontario: Computing Support Services, University of Guelph.

COLLINS, M. & Z.L. BERGE (1996). Facilitating interaction in computer mediated online courses. FSU/AECT Distance Education Conference, Tallahassee FL, June, 1996. Available: <http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/flcc.html>

CYRS, T.E. (1997). Competence in teaching at a distance. In T.E. Cyrs (ed.). Teaching and learning at a distance: what it takes to effectively design, deliver, and evaluate programs. Jossey-Bass Publishers.

FEENBERG, A.(1986). Network design: an operating manual for computer conferencing. IEEE Transactions on Professional Communications, PC 29 (1), 2-7.

_____ (1987). Computer conferencing and the humanities. Instructional Science 16 (2): 169-186.

GÓMEZ, A. D. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: A . Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote,

Instituto de Inovação Educacional.

GUNAWARDENA, C.N. (1992). Changing faculty roles for audiographics and online teaching. *American Journal of Distance Education*, 6(3): 58-71.

KERR, E. (1986). Electronic leadership: a guide to moderating online conferences. *IEEE Transactions on Professional Communications*, PC 29 (1), 12-18.

LYNCH, W. & M.CORRY (1998). Faculty recruitment, training, and compensation for distance education. Available: http://www.coe.uh.edu/insite/elec_pub/HTML1998/de_lync.htm

MASON, R. (1991). Moderating educational computer conferencing. *DEOSNEWS*, 1 (19).

NÓVOA, A. (org.) (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

NUNAN, D. (1999). A foot in the world of ideas: graduate study through the Internet. *Language Learning & Technology*, 3 (1), July 1999, pp.52-74.

PALLOFF, R.M. & K. PRATT (1999). *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. Jossey-Bass Publishers.

ROHFELD, R.W. & R. HIEMSTRA (1995). Moderating discussions in the electronic classroom. In: Z.L. Berge & M.P. Collins (eds.) *Computer-mediated communication and the on-line classroom in distance education*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

SCHÖN, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

SHERRY, L. (1998). The nature and purpose of online discourse: a brief synthesis of current research as related to the WEB project. To appear in the *International Journal of Educational Telecommunications*.


SHERRY, L., D. LAWYER-BROOK & L. BLACK (1997). Evaluation of the Boulder Valley Internet Project: a theory-based approach to evaluation design. *Journal of Interactive Learning Research*, 8 (2): 199-

233.

TAVARES, K. (2000). A auto-percepção do professor virtual: um estudo-piloto. Trabalho apresentado no 10o. InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, São Paulo, PUCSP.

Este texto foi autorizado pela autora para fazer parte deste guia de estudos.

Após a leitura do texto, responda, em duplas, às seguintes perguntas:



ATIVIDADE 7

(SUA RESPOSTA DEVE SER POSTADA NO MOODLE)

Imagem: < http://www.ok.gov/kids/Homework_Help/ >

- 1) Qual o perfil desejado para o professor virtual?**
- 2) Quais exemplos de questionamentos têm sido gerados nos professores sobre o papel social e a prática pedagógica da educação pela introdução da tecnologia?**
- 3) Descreva, com suas palavras, o modelo de formação reflexiva do professor virtual proposto por Gómez (1995).**

Esta tarefa deve ser desenvolvida em duplas, mas antes de enviarem suas respostas, utilizem a ferramenta **chat** para discutirem suas impressões sobre o texto indicado.

Antes de encerrarmos este guia, faça uma busca no YouTube sobre o tema educação e tecnologia para realizar a próxima tarefa:



ATIVIDADE 8

(SUA RESPOSTA DEVE SER POSTADA NO MOODLE)

Imagem: < http://www.ok.gov/kids/Homework_Help/ >

Encontre um vídeo relevante, no YouTube, sobre o tema educação e tecnologia como, por exemplo, o professor virtual ou uso das novas tecnologias no ensino de línguas. **Compartilhe o link para o vídeo e poste um breve resumo sobre ele. Em seguida, acrescente sua reflexão sobre o vídeo e tente estabelecer relações entre o que você assistiu e as possibilidades de aplicação no seu contexto de estágio.**

Após postar seu texto, retorne ao fórum e comente a resposta de outro colega.

Nesta disciplina você estudou os papéis do professor e seus possíveis desdobramentos. Esperamos que você possa aproveitar as leituras e discussões aqui feitas para sua prática docente.

Boa sorte!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIROUX, H. “Professores como intelectuais transformadores”. In: *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, pp. 157-164.

Disponível em:

<http://www.espacoacademico.com.br/030/30pc_giroux.htm>. Acesso em 10 mai. 2014.

KUMARAVADIVELU, B. “Conceptualizing Teaching Acts”. *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching*. USA: Yale, 2003.

Disponível em:

<http://yalepress.yale.edu/yupbooks/excerpts/0300095732_1.pdf>.

Acesso em 10 mai. 2014.

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 1, Apr. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 mai. 2014.

TAVARES, K. C. A. O professor virtual – reflexões sobre seu papel e sua formação. [online]. Disponível em:

<<http://www.lingnet.pro.br/papers/eadprof.htm>>. Acesso em 10 mai. 2014.