

A PRESENCIALIDADE DO PROFESSOR VIRTUAL SOB O OLHAR DOS PRINCÍPIOS DA DOCÊNCIA TRANSDISCIPLINAR

Fabício de Oliveira Ribeiro, UCB, fabricio.ribeiro@catolica.edu.br
Maria Cândida Moraes, UCB, mcandida@ucb.br

Resumo

Observamos que é muito comum a tentativa de transpor a sala de aula presencial para espaços educativos *on-line* – com uso de metodologias, materiais didáticos e estratégias de ensino e aprendizagem similares àquelas adotadas em ambientes presenciais –, esquecendo-se das particularidades de cada modalidade de ensino. Essa *onda instrucionista* arrasta educandos e educadores para a margem dos processos de ensino e aprendizagem. Assola tempestivamente as competências docentes, na medida em que prioriza aspectos de natureza técnica e pedagógica, com pouca ou nenhuma expressão atitudinal ou comportamental, conforme propagado na literatura, na legislação e nas práticas pedagógicas. Tendo como referenciais epistemo-metodológicos os Pensamentos Complexo e Transdisciplinar, este artigo propõe ressignificar a *educação a distância* como *educação sem distância*, a partir de reflexão sobre a competência *presencialidade virtual* do professor, numa perspectiva transdisciplinar. Essa proposta é fruto dos resultados obtidos em pesquisa realizada pelo autor Fabício Ribeiro, sob orientação da autora Maria Cândida Moraes. Foram entrevistados estudantes de curso de pedagogia ofertado por instituição do Distrito Federal, cuja investigação focou as competências dos professores virtuais e possíveis influências positivas e negativas na aprendizagem. Emergiram indicativos propulsores e fragilizadores do processo de aprendizagem, associados a cinco competências docentes, incluindo a presencialidade virtual.

Palavras-chave: Presencialidade virtual. Educação a distância. Docência transdisciplinar.

Iluminando a problemática

A modalidade Educação a Distância (EAD) pressupõe a existência de distância física e temporal entre educandos e educador. Isso requer que as instituições de ensino e os professores que atuam nessa modalidade adotem metodologias, estratégias de ensino e materiais didáticos contextualizados ao estudo e aprendizado a distância. Consequentemente, esse formato educacional clama por novas competências docentes, tendo em vista que sua atuação geralmente ocorre em ambiente virtual de aprendizagem – espaço bastante distinto das tradicionais salas de aula presencial. Nesse sentido, é preciso repensar as competências docentes necessárias a uma competente atuação do professor virtual. Ao examinar os referenciais de qualidade definidos pelo Ministério da Educação (MEC), percebemos que, nas funções do professor, o caráter técnico-pedagógico é priorizado quando comparado aos aspectos atitudinais e comportamentais:

[...] estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; elaborar o material didático para programas a distância; realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL, 2007, p. 20)

Será que funções técnicas e pedagógicas são suficientes para que o professor virtual seja capaz de realizar uma mediação pedagógica que proporcione aprendizagem significativa, considerando a autonomia relativa do discente da EAD e as potencialidades das novas tecnologias da informação e comunicação para estar junto virtual? Acreditamos que a predominância indiscriminada de aspectos técnicos e didático-pedagógicos nas competências do professor virtual pode levar à adoção de uma concepção instrucionista. Trata-se de abordagem que impede o livre caminhar discente, por conta da ausência de práticas de ensino pautadas na construção do conhecimento e da aprendizagem pelo sujeito aprendente.

Embasadas em diversos autores, Tarcia e Cabral (2012) contribuem para evidenciar o contraste que existe entre as funções do professor virtual apresentado no documento do MEC e as novas competências esperadas do professor da EAD, ao afirmarem que ele deve: (a) “ressignificar o sentido de ensinar” (ROLDÃO, 2004, p. 97 apud TARCIA; CABRAL, 2012, p. 148); (b) sair do foco da mera transmissão e repetição para pesquisar, estabelecer parcerias, interagir e dialogar com os educandos, a fim de conduzir reflexões que levem à construção de novos conhecimentos e novos sujeitos; (c) construir novas práticas pedagógicas mediante participação coletiva e colaborativa; (d) criar novas estratégias em situações inesperadas e estados de instabilidade; (e) desenvolver uma atitude crítica, reflexiva, investigativa e de enfrentamento dos problemas, com vistas a encontrar alternativas e soluções, valorizar as dúvidas e as inquietações, buscar explicações, aprender a lidar com o novo e abrir-se para a diversidade; (f) fomentar a criação de relações capazes de dialogar, interagir, formular ideias, discutir, concordar ou discordar durante o processo de construção do conhecimento; (g) despertar a curiosidade pelo conhecimento em si próprio e nos educandos; e (h) refletir sistematicamente sobre sua prática docente para promover as mudanças necessárias.

Tudo isso implica compreender que o aprendiz – com toda a sua autonomia – é dependente de alguém que conduz, orienta, facilita, monitora, motiva, escuta, questiona, dialoga, estimula, interage, provoca, instiga, apoia e avalia durante os processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, cabe lembrar que esse acompanhamento deve possibilitar que o discente, no seu percurso de aprendizagem, compreenda “[...] que o caminho do homem é um retorno a si mesmo [...]” e envolve um processo de reunificação da consciência com a inconsciência, a fim de superar suas próprias contradições. (PAUL, 2013, p. 48). Inspirada em Edgar Morin, Moraes (2008a) alerta sobre os perigos das abordagens instrucionistas ao ponderar que, se a autonomia é relativa, então o educando somente é autônomo na medida em que se relaciona com o meio, com a realidade e com o ambiente ao qual está interligado em termos de energia, matéria e informação.

Em se tratando da EAD, essa reflexão remete ao entendimento de que desenvolver a autonomia do estudante não implica afastamento, esquecimento, negligência, abandono, falta de presença, falta de assistência, falta de amparo, falta de acolhimento e falta de afetividade por parte do professor. O docente que se limita a disponibilizar materiais didáticos, publicar tarefas e atividades, abrir uma discussão por meio da ferramenta fórum e aparecer “de vez em quando” ou “dar uma passada” ou “dar uma olhada” esporadicamente na sala de aula virtual não está cumprindo o seu verdadeiro papel. Ao contrário, desenvolver a autonomia do estudante da EAD requer uma assídua presencialidade virtual do professor expressa em condução, aconselhamento, orientação, ajuda, direção, diálogo, monitoria, interação, relacionamento, cuidado, liderança, didática, mediação, suporte, *feedback* e avaliação, tendo em vista que “[...] o caminho que conduz à autonomia pode ser induzido e encorajado pela presença benevolente do ‘outro’, o que funda o conceito de acompanhamento.” (PAUL, 2013, p. 46).

Conexões entre as epistemologias complexa e transdisciplinar

Acreditamos que a combinação do Pensamento Complexo concebido por Edgar Morin e a Transdisciplinaridade defendida por Basarab Nicolescu pode facilitar o entendimento dos desafios da EAD, considerando as distâncias reais e imaginárias dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Paul (2013) destaca que Morin considera “[...] complexo aquilo que supera a confusão, o obstáculo e a

dificuldade de pensar graças a um pensamento organizador, ou seja, que separa e religa.” (PAUL, 2013, p. 78). Com base em Yves Barel, ressalta que a complexidade se manifesta pela tensão simultânea de convivência e conflito que ocorre entre extremidades antagônicas, implicada num “[...] processo permanente de produção/destruição e de natureza simultaneamente contínua e descontínua, analógica e digital, exterior e interior, imanente e transcendente.” (PAUL, 2013, p. 78). Afirma que o Pensamento Complexo remete à capacidade de avaliar e contrabalançar aspectos de natureza oposta e contraditória, a fim de abrangê-los e ligá-los – a exemplo do concreto e o abstrato, o formal e o informal, a materialidade e o imaginário.

Mariotti (2007) lembra que o Pensamento Complexo acolhe o cartesianismo e o sistemismo como maneiras necessárias de pensar, mas que isoladamente são insuficientes para suportar a complexidade, a diversidade e a imprevisibilidade do mundo. Afinal, “aprender a pensar de outro modo, desprender-se das primeiras fixações formadoras que criam obstáculos para, mediante sua integração, irromper em outros níveis do conhecimento é a característica do homem.” (PAUL, 2013, p. 212).

Os ensinamentos de Moraes (2008a) mostram a relação simbiótica existente entre os Pensamentos Complexo e Transdisciplinar. Para essa autora, a Transdisciplinaridade é um princípio epistemológico que (a) decorre da tensão entre opostos, gerando uma unidade ampliada que os inclui, bem como do conhecimento enquanto “[...] integração da experiência objetiva com a subjetiva, revelando que, operacionalmente, somos também seres inter e transdisciplinares em nosso *sentipensar* e atuar no cotidiano da vida” (MORAES, 2008a, p. 123, grifo do autor); (b) demanda *atitude* de abertura do sujeito ao vivenciar uma dinâmica pautada por uma lógica distinta, um pensamento apurado, uma percepção acurada e esmerada da realidade para que ela se faça presente; (c) permite realizar interfaces, romper barreiras, transportar conceitos, metodologias, técnicas, vivências e experiências de um campo para outro, além de aprofundar e unificar o conhecimento; e (d) estimula o sujeito a não se limitar ao conhecimento disciplinar em que, muitas vezes, predomina a técnica, os procedimentos lineares e o exterior das coisas.

Docência transdisciplinar: docência com atitude e consciência

As bases da docência transdisciplinar possuem a atitude como seu principal amálgama. De acordo com Nicolescu (1999), na perspectiva transdisciplinar, a atitude

está relacionada à aptidão do indivíduo para permanecer com determinada postura, sendo “a capacidade individual ou social para manter uma orientação constante, imutável, qualquer que seja a complexidade de uma situação e dos acasos da vida.” (NICOLESCU, 1999, p. 95). Sublinha que a *atitude transdisciplinar*

pressupõe tanto o pensamento como a experiência interior, tanto a ciência como a consciência, tanto a efetividade como a afetividade. A identidade de sentido entre o fluxo de informação que atravessa os níveis de Realidade e o fluxo de consciência que atravessa os níveis de percepção atribui um sentido, uma orientação de atitude transdisciplinar. A aptidão para conservar esta postura, orientada para a densificação da informação e da consciência, caracteriza a atitude transdisciplinar. (NICOLESCU, 1999, p. 100).

Amparada por Nicolescu, Moraes (2011) afirma que os eixos centrais da docência transdisciplinar são: (I) a *complexidade* presente em relações dialógicas e interdependentes; (II) a *lógica ternária* (a) compreendida como uma terceira possibilidade até então não presente e que vai além da dualidade ou das duas alternativas apresentadas; e (b) que emerge de processos de integração, de alianças e de interações capazes de transformar aquilo que é contraditório em oportunidade para inovação; e (III) a percepção, a compreensão e a aceitação dos diferentes *níveis de realidade* a serem trabalhados nos espaços educacionais.

Moraes (2008a, 2011) complementa esses três eixos com o trinômio *rigor*, *tolerância* e *abertura* que, segundo Nicolescu (1999), são os componentes fundamentais da *atitude transdisciplinar* e devem estar presentes na prática e na pesquisa transdisciplinar, exigindo que o indivíduo: (I) revele *rigor* na medida em que (a) orienta-se por meio de uma *linguagem transdisciplinar* que inclui o *porquê*, o *como* e o *terceiro incluído*, imprimindo *qualidade de presença* ao respeitar aquilo que seus pares possuem de mais profundo; (b) efetua uma comunicação sem tentativa de manipular os outros, valorizando-a como um ato de *comunhão*; e (c) leva em conta todos os elementos presentes nas situações vivenciadas – as coisas, os seres e sua relação com os outros seres e coisas; (II) demonstre *abertura* quando (a) aceita o desconhecido, o inesperado, o imprevisível e o novo, transformando suas práticas sempre que preciso; (b) recusa todo dogma, toda ideologia e todo sistema fechado de pensamento; e (c) valoriza o questionamento e aceita as respostas sempre como provisórias; e (III) atue com *tolerância* ao compreender e reconhecer que existem ideias e verdades opostas ou diferentes das nossas e dos princípios fundamentais da abordagem transdisciplinar.

Presencialidade virtual na ótica transdisciplinar: por uma *educação sem distância*

Tori (2010) estimula um debate a respeito dos dois parâmetros mais comuns em relação às características da EAD: as distâncias geográfica e temporal que existem entre docente e discentes. Provoca discussão a respeito do potencial das tecnologias interativas para transformar a sala de aula num lugar *sem distância* entre esses atores. Promove uma reflexão que desconstrói a sigla EAD e possibilita repensar sobre o conceito da modalidade. Afinal, com o avanço frenético das tecnologias da informação e comunicação permitindo cada vez mais interação entre docente/discente e discente/discente, será que estamos falando em *educação a distância* ou em *educação sem distância*? Em *separação* ou em possibilidade de *encontro*?

De fato, “[...] há diferenças na forma, nos requisitos e nos métodos entre uma aprendizagem desenvolvida em uma sala de aula tradicional e aquela realizada sem contato presencial do aluno com professores e colegas.” (TORI, 2010, p. 25). No entanto, esse autor critica a contraposição pregada entre as modalidades presencial e a distância, uma vez que um educando pode estar presente fisicamente numa sala de aula, mas se sinta ou dê a impressão de estar “distante” ou “ausente” do ponto de vista psicológico e emocional. Enfatiza que, em contrapartida, esse mesmo indivíduo pode se sentir motivado, participativo, presente e próximo do professor numa interação *on-line* a distância. Completa que essa sensação de presença ou distância é revelada na relação discente/docente, discente/discente e discente/conteúdo. Lembra que as interações podem estimular a aproximação e o aumento dos níveis de empatia e intimidade entre aprendentes que nem mesmo se conheciam ao frequentar a mesma sala de aula física. Destaca que a barreira existente no paradoxo *aprendizagem a distância* pode ser facilmente quebrada, pois as tecnologias, “[...] dos correios à telepresença, também podem aproximar, com menor custo e com maior eficiência.” (TORI, 2010, p. 26).

Encontramos em Moraes (2008b) princípios teóricos e epistemológicos norteadores das ações de EAD que vão ao encontro da concepção de *educação sem distância* e transdisciplinar. Para essa autora, é uma docência que pressupõe (a) a educação como sistema aberto em que “[...] nada é pré-determinado, rígido ou fixo, mas aberto às trocas, aos diálogos nutridores, à emergência de novas estruturas que se reorganizam e transcendem” (MORAES, 2008b, p. 40), acolhendo a ordem, a desordem, a incerteza, o inesperado, o caos, os ruídos, os erros e o acaso durante os processos de ensino e aprendizagem; (b) a multidimensionalidade do ser humano ao considerá-lo na sua totalidade, cujo aprender e conhecer envolve razão e emoção,

sentimento, pensamento, desejo e afeto; (c) a educação associada à vida de forma a contextualizar a prática pedagógica a partir de contínua relação docente com o meio ambiente, cujo desenvolvimento passa pela capacidade de auto-organização, abertura interna e autorregeneração; (d) a complexidade que valoriza a construção coletiva e colaborativa de saberes, a partir de interações dos sujeitos aprendentes com o conhecimento, com os demais atores, com a cultura e com o contexto; (e) a interconectividade dos problemas, conceitos e teorias educacionais, a qual requer um pensar complexo e “[...] uma atitude interna de abertura diante da realidade, do conhecimento e da aprendizagem” (MORAES, 2008b, p. 45); e (f) pensar o individual e o coletivo dialeticamente, possibilitando a criação de vínculos, interações, conversações e diálogos, a partir de uma corrente de sentidos e significados.

Os pressupostos da docência transdisciplinar concebida por Moraes (2008b) remetem à necessidade de melhor compreensão do sentido de presença inerente à concepção de *educação sem distância*. O conceito de *presença* também evidencia o grau de importância da presença quando um indivíduo espera encontrar alguém em determinado lugar – seja de forma presencial ou virtual (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009). Assim, a participação ativa de estudante e professor certamente será valorizada e associada a existência, presença, participação, comparecimento e companhia. Essa presença implica “[...] um sentido de ‘estar presente’ e ‘estar junto’ com outras pessoas.” (CONCEIÇÃO; LEHMAN, 2013, p. 92). Nesse contexto, cabe destacar que numa sala de aula virtual

[...] o sentido de presença é imaginário: não há fronteiras de espaço ou de lugar; o tempo é flexível, o professor e os alunos não estão em estreita proximidade; o uso dos sentidos requer adaptação ao ambiente online; o tipo de interação precisa ser repensado; e o planejamento do ensino precisa ser intencional e de forma antecipada. (CONCEIÇÃO; LEHMAN, 2013, p. 92).

Autores como Prado e Almeida (2009) e Valente (2009) diferenciam três concepções pedagógicas típicas da EAD que nos ajudam a perceber a importância da presencialidade virtual do professor: (a) a abordagem *broadcast*, que se assemelha ao “ensino de massa”, por utilizar recursos tecnológicos para o envio de informações organizadas ao educando – via rede –, sem realizar nenhuma interação entre educador e educandos, nem entre estes; (b) a abordagem *escola virtual*, que utiliza tecnologias para implementar uma virtualização da instituição de ensino tradicional, com alguma interação entre educador e educando; e (c) a abordagem *estar junto virtual*, que promove alta interação entre educador/educandos e educandos/educandos, mediante

tecnologias digitais – o que contribui para minimizar ou eliminar a sensação da distância e maximizar a sensação de presença.

Com base nesse panorama, inferimos que a abordagem *broadcast* é adotada em ações autoinstrucionais, com interatividade do estudante com os conteúdos e ausência de interação entre discente/docente e discente/discente. Trata-se de um estudo solitário que remete ao instrucionismo, sendo a subjetividade humana deixada à margem dos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a *escola virtual* é uma “versão intermediária”, mas igualmente caracterizada por uma visão reducionista, que não explora as potencialidades do ser aprendente, do docente nem das tecnologias capazes de minimizar distâncias físicas e potencializar o sentimento de presença e a aprendizagem. Em contrapartida, a concepção *estar junto virtual* é aderente aos princípios dos Pensamentos Complexo e Transdisciplinar, pois permite explorar as potencialidades discentes, docentes e tecnológicas, para encurtar distâncias de ordem temporal e espacial, aumentar a sensação de presença e promover a construção coletiva e colaborativa do conhecimento.

Ressaltamos que o deslumbramento pela EAD e o uso da tecnologia pela tecnologia não promove educação. É papel do professor virtual aproveitar o potencial das tecnologias para: (a) criar autênticas comunidades de aprendizagem *sem distância*, uma vez que “[...] redes são pessoas que anseiam por conversar, se apresentar, compartilhar conhecimentos tácitos, pensamentos críticos, conhecimentos científicos ou se unir para alcançar maior influência.” (PASSARELLI, 2009, p. 325); e (b) adotar estratégias de aprendizagem interativas, desafiadoras e focadas no estudante enquanto sujeito ativo no processo, mediante resoluções de problemas, estudos de caso e atividades colaborativas (BEHAR et al., 2013).

Por outro lado, considerando que a comunicação escrita tem predominado nas estratégias de ensino e aprendizagem a distância, é importante refletirmos sobre as implicações e os desafios do professor para lidar com o silêncio no contexto da sala de aula virtual. Afinal, “[...] o silêncio não fala, significa. E seu sentido não é um, são múltiplos. Às vezes, é necessário entender, em silêncio, o que se quer dizer com o não dizer.” (GONÇALVES, 2011, p. 107). Essa autora enfatiza que o silêncio virtual requer atenção e análise por parte dos educadores, pois implica vivências afetivas significativas e cada forma de comunicação revela um tipo de silêncio.

Nesse contexto, Arnt (2008) classifica os participantes da EAD em visíveis e invisíveis. Sublinha que os visíveis manifestam-se por meio de entendimentos, leituras e releituras, experiências e interpretações. Destaca que os invisíveis são inicialmente percebidos pelo silêncio e em seguida nas estatísticas de controle de acessos, sem registro de expressões nos debates ou outras atividades disponibilizadas no ambiente virtual. Entretanto, chama atenção para o papel do professor enquanto responsável pela criação de circunstâncias que estimulem as interações no processo de mediação pedagógica.

Em pesquisa de Mestrado em Educação realizada pelo autor Fabrício Ribeiro, sob orientação da autora Maria Cândida Moraes, buscou-se responder à seguinte questão: “*em que medida, sob a ótica dos princípios da docência transdisciplinar, as competências profissionais do professor da educação superior a distância influenciam positiva ou negativamente o processo de aprendizagem, segundo percepções discentes?*”. Para tanto, foram investigadas competências docentes nas dimensões cognitiva, psicomotora e afetiva, tendo como referência que competências profissionais consistem em “[...] combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações.” (CARBONE et al., 2006, p. 43).

Foram entrevistados, entre os meses de outubro/2013 e fevereiro/2014, dezessete estudantes de curso de pedagogia ofertado na modalidade EAD por instituição do Distrito Federal. As vozes discentes revelaram que as competências docentes – técnicas e comportamentais – influenciam diretamente o processo de aprendizagem, ratificando a complexidade, a multidimensionalidade, a convergência e a interdependência que existe entre elas. Os relatos dos estudantes evidenciaram cinco competências fundamentais do professor da EAD: presencialidade virtual; relacionamento interpessoal; didática; mediação pedagógica; e dar e receber *feedback*. A seguir, dois expressivos relatos que revelam os impactos da *ausência* e da *presença* do professor virtual na trajetória do estudante:

Eu percebi que vários professores eles tinham mais atenção, porque, por exemplo, eles têm 3 dias pra responder uma pergunta no fórum. E eu percebi que muitos professores respondiam de uma forma mais imediata, com mais atenção. Quando eles percebiam que [...] você não tá participando do fórum ele ia lá. [...] Mandava *e-mail*: ‘[Fulano], eu tô sentindo sua falta – o *que que tá* acontecendo? Eu posso ajudar?’ Então, de... de se assumir como professor e buscar o aluno pra perto de si, porque do outro lado lá a gente não sabe o *que tá* acontecendo: ‘por *que que* o aluno *tá* fora do fórum?’ (Estudante C)

Mas – assim – tipo, eu faço uma pergunta hoje sobre um determinado assunto e ele... e eu tenho que entrar todo dia pra ver se a professora respondeu. Só que – algumas delas – passavam semanas sem entrar no fórum. [...] Então achei que eles eram um pouco omissos com relação a isso aí. E querendo ou não, isso causa um pouco de ansiedade pra quem tá do outro lado. [...] Aí você fica até meio desestimulado também de entrar [...] (Estudante K)

A análise e a interpretação das vozes discentes possibilitaram o entendimento de que todas as competências docentes expressaram pontos fortes (indicativos propulsores) e oportunidades de melhoria (indicativos fragilizadores) capazes de impactar de maneira positiva ou negativa o processo de aprendizagem a distância, respectivamente. Percebemos também que os indicativos propulsores convergem e os indicativos fragilizadores divergem dos princípios da docência transdisciplinar.

Em relação à competência *presencialidade virtual*, observamos que a *presença virtual* foi percebida pelos entrevistados ao relatarem a preocupação dos professores com a ausência do estudante, além da atenção, receptividade, acolhimento, interesse, interação, participação, suporte, organização, acompanhamento, condução, estímulo, fornecimento de *feedback* tempestivo, auxílio, esclarecimento de dúvidas e incentivo observados por eles na conduta dos educadores. Por outro lado, a *ausência virtual* de parte dos professores ocasionou problemas como: debate “pobre”; acompanhamento “superficial”; anseio dos estudantes por aula virtual e encontro presencial; desmotivação, incômodo, insatisfação, insegurança, reclamação, ansiedade e sentimento de abandono por parte dos discentes; evasão de disciplina e desistência do sonho de ser educador.

Conclusões provisórias

À luz das reflexões apresentadas, podemos concluir, provisoriamente, que:

- a) Os Pensamentos Complexo e Transdisciplinar, associados aos princípios da docência transdisciplinar e à concepção de *educação sem distância* desmistificam a distância da EAD, pois remetem a oportunidades de transformar a sala de aula virtual em espaços de convivência harmônica e presença social favoráveis à construção coletiva e colaborativa do conhecimento e da aprendizagem.
- b) A ausência virtual do professor provocam verdadeiros traumas aos estudantes, sendo, portanto, nocivos ao processo de aprendizagem, uma vez que resultam desde sentimentos de incômodo até ansiedade, evasão, abandono de sonhos e objetivos de vida. Assim, o silêncio virtual e o absentéismo do professor revelam-se paradoxais,

uma vez que é papel do educador identificar e compreender o significado dos silêncios nos espaços de ensino e aprendizagem, adotando medidas conforme seus contextos.

- c) A presença virtual do professor potencializa o processo de aprendizagem, tendo em vista que a autonomia discente é sempre relativa. Assim, a utilização adequada das tecnologias da informação e comunicação, combinada com abordagens pedagógicas convergentes com os princípios da docência transdisciplinar – a exemplo da concepção “estar junto virtual” – propicia aproximações, compartilhamentos, interações, intervenções e diálogos, bem como fortalece vínculos e o relacionamento interpessoal entre docente/discente e discente/discente, reduzindo a distância geográfica e temporal da EAD e maximizando a sensação e o sentimento de presença.
- d) A presencialidade virtual do professor revela-se fundamental enquanto competência docente para a EAD. Essa presença não se limita a entrar na sala de aula *on-line* e postar materiais didáticos ou publicar atividades pedagógicas, mas *estar junto virtual* para acolher, acompanhar, mediar, incentivar, instigar, dialogar, aprofundar debates, personalizar o atendimento, monitorar, avaliar e fornecer *feedback* construtivo durante os processos de ensino e aprendizagem. Assim, estará contribuindo para aumentar a sensação de proximidade e encurtar distâncias – um exercício de docência com consciência em *educação sem distância*.

Referências

- ARNT, Rosamaria de Medeiros. Planejamento em ação e sistemas sociais humanos: expressões do cuidado em educação online. In.: MORAES, Maria Cândida; PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha (Orgs.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG, 2008.
- BEHAR, Patricia Alejandra et al. Educação a distância e competências: uma articulação necessária. In.: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2012.
- CARBONE, Pedro Paulo et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CONCEIÇÃO, Simone C. O. Conceição; LEHMAN, Rosemary M. Criando um sentido de presença na educação online. In.: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro; MATTOS, Maria José Viana Marinho de; COSTA, José Wilson da (Orgs.). **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GONÇALVES, Maria Ilse Rodrigues. **Educação na cibercultura**. Curitiba: CRV, 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MARIOTTI, Humberto. **Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atlas, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008a.

MORAES, Maria Cândida. Educação à distância e a ressignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. In.: MORAES, Maria Cândida; PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha (Orgs.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG, 2008b.

MORAES, Maria Cândida. **Formação docente e transdisciplinaridade**. (2011). Brasília: Mimeo.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

PASSARELLI, Brasilina. A aprendizagem on-line por meio de comunidades virtuais de aprendizagem. In.: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PAUL, Patrick. **Saúde e transdisciplinaridade: a importância da subjetividade nos cuidados médicos**. São Paulo: USP, 2013.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In.: VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal (Orgs.). **Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.

TARCIA, Rita Maria Lino; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O novo papel do professor na EAD. In.: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: SENAC SÃO PAULO, 2010.

VALENTE, José Armando. O “estar junto virtual” como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In.: VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal (Orgs.). **Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.