

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

MARCUS VINICIUS SANTOS KUCHARSKI

**RELAÇÕES PEDAGÓGICAS INTERPESSOAIS EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM: ETNOGRAFIA VIRTUAL DE UMA (DES)CONSTRUÇÃO.**

CURITIBA

2010

MARCUS VINICIUS SANTOS KUCHARSKI

**RELAÇÕES PEDAGÓGICAS INTERPESSOAIS EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM: ETNOGRAFIA VIRTUAL DE UMA (DES)CONSTRUÇÃO.**

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, linha de pesquisa de Teoria e Prática Pedagógica.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lupion Torres

CURITIBA

2010

ESPAÇO PARA ATA DE DEFESA E APROVAÇÃO

DEDICATÓRIA

É sempre difícil selecionar pessoas a quem dedicar trabalhos desta importância. Não porque faltem nomes, mas para não sermos injustos pelo esquecimento. Mesmo correndo este risco, não posso deixar de fazê-lo. Aos citados, una-se um abraço terno; aos não-citados, a certeza de que eu, mais do que ninguém, sei como sou passível de cometer este pecadilho, e de que também os tenho com muito carinho.

À minha mãe, Aglaé Santos Kucharski (*in memoriam*), cujo local vago, na poltrona ao lado da do meu pai, Nelson Kucharski, fez o exercício da defesa ficar menos seguro, mais doloroso. Este título, este presente, seria (e é) especialmente pra você, que, no momento mais complicado da minha carreira, me dizia que eu me tornaria um professor muito importante. Ainda não sou importante, mas sou seu filho, que bate qualquer outra coisa material em termos de importância. Te amarei pra sempre, até o dia em que Deus permitir que nos abracemos de novo.

Ao meu pai, modelo de integridade, de amor e de generosidade que eu nunca vou alcançar, mas que justamente por isso é tão importante: para que eu saiba que há, sim, patamares de humanidade muito mais altos que o meu e, assim, não me permita perder a esperança de ao menos tentar ser um pouco melhor do que consigo ser. Como na defesa do Mestrado, você estava lá comigo: torcendo e ansioso, feliz. Como é bom saber que ainda consigo te dar felicidade e algum orgulho.

Aos meus irmãos, Emerson e Cibele, muito das minhas referências de mundo. Ter podido crescer com vocês foi um privilégio; ter nascido um pouco antes, um pequeno capricho da natureza. Afinal, eu volta e meia me sinto muito mais novo do que vocês, menos responsável, menos conectado com a vida real. Se por um pequeno tempo ainda cuidei de vocês, foi para pagar adiantadamente tudo que vocês vêm olhando por mim todos estes anos. Amo-os muito!

Minhas três meninas: Andrea, Amanda, Marina! Com a primeira, orientei e oriento minha vida; com as duas outras, exerço o mais nobre e gostoso dos papéis: também sou pai. Quando da defesa do Mestrado, Amanda já estava vindo e ainda não o sabíamos; na defesa do Doutorado, Amanda estava com cinco anos, e Marina, com quatro meses. Não sei viver sem vocês, mesmo isto sendo um clichê. Vocês são parte essencial de um estilo de vida com o qual sonhei por muito tempo.

Perdoem distâncias, cansaços, irritações que causei neste período e as que ainda causarei nesta mania de não deixar jamais de ser aluno. Mas sou, antes e acima de tudo, marido e pai, o lado da vida que mais amo viver, pois as amo sem conseguir definir.

A todas as outras pessoas que constituem o que eu conheço como família, pessoas que sempre estiveram comigo e pessoas que chegaram pelos meus irmãos e minha esposa: tios(as), primos(as), sobrinhos(as), cunhados(as), sogro e Bá! Alicerces especiais que ajudam a segurar o que eu sou.

Ao sempre mestre Angelino Cotoski, a quem dedico a epígrafe maior deste trabalho. À sempre mestra Marta Moraes da Costa, em cuja competência me espelho.

À competente e maternal professora Marilda Behrens, que sabe quanto foi importante nesses anos todos. Às professoras Pura Lúcia Oliver, Joana Paulin Romanowski, Elizete Moreira Matos, Neusa Bertoni Pinto, Dilmeire Sant'Anna Vosgerau e Maria Elisabeth Blanck Miguel, que foram companheiras e contrapontos valiosíssimos para que eu desenvolvesse ainda mais o pesquisador que eu sou, construindo minha segurança e filiação teórico-metodológicas com maior certeza.

Aos meus outros oito colegas da primeira turma de Doutorado em Educação da PUCPR: o caminho ficou muito mais fácil, muitas vezes, por ter sido trilhado com gente tão especial. Ao nosso colega e conselheiro-mor de todas as horas, Pe. Dr. Valdir Borges, grande (imenso) pesquisador e ser humano ainda maior, um abraço diferenciado pela capacidade de, em horas mais complicadas, manter o espírito da turma elevado.

Muito especialmente à minha orientadora, Patrícia Lupion Torres, a quem couberam os ônus e os (poucos) bônus de conviver com este teimoso orientando por quase quatro anos. Eu, que já estou comigo há quarenta, sei o que esses anos foram para você, e a admiro ainda mais por isso. Estive em ótimas mãos, senti isso cada vez mais fortemente com o tempo, e quero continuar tendo o privilégio da sua amizade.

À CAPES, cuja bolsa de doutorado tornou a tarefa mais tranquila de ser realizada desde muito cedo no programa.

A todos aqueles de quem possa ter me esquecido de citar, e certamente me esqueci...

Professor quer dizer “aquele que professa”.
Professar tem a mesma raiz de *profeta*, que é aquele
que só fala daquilo em que realmente acredita.
Portanto, se você não acredita no que diz,
é melhor que não queira ser *professor*.

Prof. Angelino Cotoski, *circa* 1994

RESUMO

A presente tese é o resultado de uma investigação que buscou compreender a natureza e a dinâmica das relações pedagógicas interpessoais que se desenvolvessem entre alunos/alunos e alunos/professores no âmbito de cursos de formação contínua de professores à distância mediados por um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Estas relações interpessoais eram previstas e valorizadas na fundamentação teórico-metodológica subjacente ao próprio AVA e às aulas virtuais nele oferecidas: a formação do professor *pela* e *para a* reflexão e a pesquisa em trabalho colaborativo que partisse da realidade prática, fosse teorizado, debatido e retornasse à prática eram as bases dessa sustentação teórica, refletida pela escolha de autores: Donald Schön (1983, 2000 e 2005), Philippe Perrenoud (2000, 2001, 2002 e 2007), Kenneth Zeichner (1993 e 1995), Carlos Marcelo-García (1995 e 2005) e António Nóvoa (1995), entre outros, davam o tom principal. Paradigmaticamente, a proposta dos cursos se identificava com as teorias da complexidade, da sociedade em redes e da Andragogia (MORIN, 2000 e 2003; BEHRENS, 1996 e 2007 e KNOWLES, HOLTON e SWANSON, 2005), e toda a arquitetura e suíte de ferramentas do AVA foram desenvolvidas tendo estes aspectos em vista. Disso resultou um projeto-piloto de formação contínua numa parceria público-privada, oferecido a 405 (quatrocentos e cinco) professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de um município interiorano do estado de São Paulo. Utilizando como perspectiva metodológica de aproximação a Etnografia Virtual (HINE, 2005 e 2008), combinada à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1995) e à Metodologia do Desenvolvimento (VAN DEN AKKER, 1999), foram analisadas contribuições de 12 (doze) alunos-professores via questionário de pesquisa e, posteriormente, todos os registros escritos feitos pelos 112 (cento e doze) participantes efetivos dos cursos e pelos professores-tutores das áreas específicas (Língua Portuguesa e Matemática) nos ambientes colaborativos do AVA (fóruns e *blogs* de cada uma das trinta e seis aulas virtuais). A análise discursiva do conteúdo foi realizada numa perspectiva de análise do discurso de viés pragmático, sustentada especialmente pela Teoria da Relevância, na construção do ambiente cognitivo mútuo (SPERBER e WILSON, apresentados por SILVEIRA e FELTES, 2002) e pelos marcadores da análise do discurso para interação textual (LOZANO, PEÑA-MARÍN e ABRIL, 2002) em formações sociais específicas (MEY, 2001). O resultado mostrou uma incongruência entre a proposta teórico-metodológica original do AVA e de suas aulas e a forma como estas efetivamente se realizaram, o que desconstruiu as melhores possibilidades de estabelecimento de relações pedagógicas interpessoais colaborativas no ambiente virtual do curso, fazendo emergir uma prática tradicional, de autoinstrução, para a qual a presença e participação do outro não foram dados relevantes. A falta de uma capacitação específica para o melhor gerenciamento das relações humanas no AVA provou-se, entre outras, a causa mais importante das dificuldades vividas no projeto-piloto, e que deve ser totalmente reestruturada para futuras ofertas de cursos naquele ambiente.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação contínua. Etnografia virtual. Educação à distância. Ambientes virtuais de aprendizagem. Relações interpessoais.

ABSTRACT

This thesis stems from an investigation that tried to present and discuss the nature and dynamics of interpersonal pedagogical relations that should develop between students/students and students/teachers participating in VLE-mediated continuous formation courses for teachers. These interpersonal relations were present in the VLE's theoretical and methodological framework, as well as in that of the classes offered therein: teacher formation *by* and *for* reflection and research in a collaborative work scenario that started with a practical situation that would be theorized, discussed and its possible solutions would then be put in practice, restarting the cycle. This methodological option was mirrored by its choice of authors: Donald Schön (1983, 2000 and 2005), Philippe Perrenoud (2000, 2001, 2002 and 2007), Kenneth Zeichner (1993 and 1995), Carlos Marcelo-García (1995 and 2005) e António Nóvoa (1995), among others, set the tone. Paradigmatically, the courses' proposal met the theories of complexity, networked society and Andragogy (MORIN, 2000 and 2003; BEHRENS, 1996 and 2007 and KNOWLES, HOLTON and SWANSON, 2005), and the whole of the VLE's architecture and tool suites were developed with such aspects in close sight. The result of it all was a pilot-project of a continuous formation course offered in a public-private partnership to 405 (four hundred and five) teachers who worked in the first four years of Elementary School in a countryside city in the state of São Paulo (Brazil). Using as methodological approach the Virtual Ethnography (HINE, 2005 and 2008), combined with Content Analysis (BARDIN, 1995) and the Methodology of Development (VAN DEN AKKER, 1999), the contributions made through our research questionnaire by 12 (twelve) teachers who participated as students in the courses were analyzed, plus all of the textual entries made in the collaborative areas of the courses (blogs and forums of all thirty-six virtual classes) by 112 (one hundred and twelve) student-teachers and tutors of both interest areas of the courses (Portuguese and Mathematics). The analysis of the discourse underlying such textual entries was done from a pragmatic-driven point of view, especially upheld by the Theory of Relevance (SPERBER and WILSON, presented by SILVEIRA and FELTES, 2002) and the discourse analysis markers of textual interaction (LOZANO, PEÑA-MARÍN and ABRIL, 2002) of specific societal formations (MEY, 2001). The results of the study have shown discrepancy between the VLE and its courses' original theoretical-methodological proposal and the way they were effectively offered, which deconstructed the best possibilities of collaborative interpersonal pedagogical relations to happen in the courses' VLE, bringing up a more traditional, self-instructional pedagogical practice in which the presence and co-participation of others were quite irrelevant. The lack of specific formation for managing interpersonal relations in VLE for those upon whom the responsibility would befall (tutors) proved to be, let alone others, the most relevant cause of the pilot-project's difficulties, and which must be thoroughly reconsidered before other courses are offered in that same VLE.

Keywords: Teacher formation. Continuous formation. Virtual Ethnography. Distance education. Virtual learning environments. Interpersonal relations.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 – mapa conceitual explicativo da lógica de realização desta Etnografia Virtual	126
Figura 2 – respostas que privilegiaram a prática individual como substrato de reflexão sobre novas práticas pedagógicas	156
Figura 3 – respostas que privilegiaram a prática de colaboração, direta ou pela troca pessoa a pessoa em fóruns e blogs como substrato de reflexão sobre novas práticas pedagógicas	157
Figura 4 – respostas que privilegiaram igualmente os processos individualizados e colaborativos para a construção de reflexões ...	157
Figura 5 – exemplos de intervenções de simples reforço por parte dos Professores	159
Figura 6 – exemplos de intervenções de ampliação por parte dos Professores	160
Figura 7 – exemplos de intervenções de correção por parte do Professor de Português	161
Figura 8 – melhora na percepção do aluno sobre cursos na modalidade de EaD	165
Figura 9 – respostas inconclusivas sobre mudança ou manutenção da percepção dos Alunos sobre cursos na modalidade de EaD	166
Figura 10 – resposta sobre piora na percepção da modalidade e razão para tal	166
Figura 11 – razões para percepção de maior valorização pessoal e/ou profissional após participação nos cursos	170
Figura 12 – respondentes que demonstraram conhecer, em diferentes níveis o conceito de colaboração	175
Figura 13 – respondentes cujo nível de conhecimento sobre o conceito de colaboração não pôde ser determinado	175
Figura 14 – indicações da ocorrência, não-ocorrência ou indefinição da ocorrência de momentos colaborativos no curso	176
Figura 15 – sugestões dos Alunos para melhorias futuras nos cursos	181
Figura 16 – exemplos de posição dêitica de narrador se dirigindo a um narratário-personagem	190

Figura 17 – exemplos de co-ocorrência das posições dêiticas DEAAP e DEAc	191
Figura 18 – exemplos de posição dêítica de narrador se dirigindo a um narratário oculto, ou ideal	193
Figura 19 – exemplos de co-ocorrência das posições dêiticas DEAL e DECa	194
Figura 20 – exemplos de passagens de atribuição direta ao professor da responsabilidade principal pela aprendizagem	197
Figura 21 – exemplos de passagens que denotam o processo ensino-aprendizagem como aberto	198
Figura 22 – passagens que abordam a participação dos pais no processo ensino-aprendizagem	199
Figura 23 – exemplos de passagens apontando para a função cidadã do ensino e da aprendizagem	200
Figura 24 – atribuição da responsabilidade da aprendizagem ao aluno	202
Figura 25 – exemplos de passagens que valorizam o papel do prazer no processo ensino-aprendizagem	204
Figura 26 – percepções de incoerências da abordagem marcadamente tradicional de ensinar	205
Figura 27 – exemplos de contribuições em que a reflexão se mostra estagnada ao que é apresentado nas aulas ou ao senso comum da profissão	208
Figura 28 – exemplos de reflexão em que se amplia o escopo do assunto em discussão	209
Gráfico 1 – tecnologias privilegiadas nos estudos sobre formação de professores	22
Gráfico 2 – movimento de convergência dos estudos entre a EaD como modalidade de formação e os processos virtualizados como metodologia	22
Gráfico 3 – respondentes do questionário por faixa etária	144
Gráfico 4 – respondentes do questionário por tempo de experiência no magistério	144
Gráfico 5 – momentos mais e menos apreciados das aulas pelos Alunos respondentes primários	147
Quadro 1 – número de alunos em cursos superiores à distância por região	

do Brasil	31
Quadro 2 – número de teses e dissertações defendidas cujas palavras-chaves incluíam “ensino a distância” ou “educação a distância” ...	36
Quadro 3 – número de dissertações e teses cujas palavras-chaves incluíam, simultaneamente, “educação a distância” e “formação contínua”	37
Quadro 4 – períodos de formação de professores	69
Quadro 5 – número de docentes no EF de 1 ^a a 4 ^a séries	70
Quadro 6 – número de docentes na EJA de 1 ^a a 4 ^a séries	71
Quadro 7 – indicações dos momentos mais e menos apreciados das aulas pelos Alunos respondentes primários	145
Quadro 8 – estratégias de estudo e resolução de dúvidas	172
Tabela 1 – número de docentes no EF de 1 ^a a 4 ^a séries – 2009	71
Tabela 2 – número de docentes na EJA de 1 ^a a 4 ^a séries – 2009	71
Tabela 3 – formação acadêmica dos professores atuando nas séries iniciais da EF no Estado de São Paulo	93

LISTA DE ABREVIATURAS

- AC – Análise de Conteúdo
- AD/P – Abordagem discursiva de viés pragmático
- AVA – Ambiente(s) virtual(is) de aprendizagem
- CVA – Comunidades virtuais de aprendizagem
- EaD – Educação à distância
- EPR – Ensino presencial em rede
- EV – Etnografia virtual
- IES – Instituições de ensino superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LED – Laboratório de Ensino a Distância (da Universidade Federal de Santa Catarina)
- MD – Metodologia do desenvolvimento
- MEC – Ministério da Educação
- TIC – Tecnologia(s) de informação e comunicação
- TR – Teoria da Relevância
- UAB – Universidade Aberta do Brasil
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- Unesp – Universidade Estadual de São Paulo
- Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
- Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo
- USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 PRIMEIRA VISUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.2 JUSTIFICATIVA	20
1.3 BALIZAS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA	24
1.4 O OBJETO E O PROBLEMA DA PESQUISA	26
1.5 OS OBJETIVOS DA PESQUISA	27
1.5.1 Objetivo geral	27
1.5.2 Objetivos específicos	27
1.6 DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS DA TESE	28
2. POSICIONANDO A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	30
2.1 CENÁRIO DA EaD NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30
2.2 UM RETRADO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO SOBRE EaD E SOBRE EaD E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO BRASIL	34
2.2.1 Pistas da pesquisa recente sobre cursos de formação contínua à distância	45
2.3 PROPONDO UM VIÉS DIFERENCIADO DE COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA EaD BRASILEIRA: AS TRILHAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA	48
2.3.1 A EaD no Brasil: a ponte para o ensino escolar formal	51
2.4 A EaD COMO OPÇÃO FORMATIVA ADEQUADA AO CENÁRIO PÓS- INDUSTRIAL	52
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PROFISSÃO ESTUDANTE	59
3.1 A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: SENTIDO, ESCOPO DA PESQUISA E EVIDÊNCIAS DE SUA PERTINÊNCIA	61
3.1.1 Algumas linhas mestras para a formatação de programas de formação contínua de professores	72
3.1.1.1 O processo de formação deve ser um exercício colaborativo	72
3.1.1.2 A formação do professor deve partir da e retornar à sua prática e ao seu contexto socioeducacional	74
3.1.1.3 A formação contínua dos professores admite trabalhar diversos assuntos, uma vez que tome o cuidado de não causar desorientação	75
3.1.1.4 É preciso acompanhar, durante o curso, tanto o desempenho do professor cursista no próprio curso quanto seu relato das mudanças que o curso propiciou à prática pedagógica diária	76
3.1.1.5 O curso precisa incluir e ultrapassar questões técnicas	77
3.1.1.6 A formação contínua deve reforçar a individualidade do professor	77
3.2 PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	78

3.2.1 Formar Professores como Resposta à desprofissionalização	80
3.3 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFISSIONAL REFLEXIVO	84
3.4 DETALHAMENTO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PESQUISADA	91
3.4.1 Detalhamento da estrutura e lógica de oferta dos cursos no ambiente	92
3.4.1.1 A população e a amostra da pesquisa	92
3.4.1.2 Os cursos ofertados aos Alunos: conteúdos e forma de oferta	94
3.4.1.3 A dinâmica dos cursos e de cada aula	96
3.4.1.3.1 A sequência didático-pedagógica dos fatos nos cursos	97
3.4.1.4 Apresentação das diversas ferramentas do Ambiente	102
3.4.1.4.1 A tela de entrada	103
3.4.1.4.2 A tela inicial	103
3.4.1.4.2.a Agrupamento Ensino	103
3.4.1.4.2.b Agrupamento Colaboração	105
3.4.1.4.2.c Agrupamento Atualidades	106
3.4.1.4.2.d Agrupamento Comunicação	107
3.4.1.4.2.e Agrupamento Administração (área exclusiva para gestores e Professores dos cursos)	107
3.4.1.4.2.f Agrupamento Apoio	108
3.4.1.4.2.g Agrupamento Pessoal	109
3.4.2 O processo de oferta dos cursos pesquisados	110
3.4.2.1 Implantação	110
3.4.2.2 Formas de avaliação aplicadas no curso	111
3.5 RECURSOS (MATERIAIS E HUMANOS) E INFRAESTRUTURA MÍNIMA PARA OCORRÊNCIA DOS CURSOS	112
3.5.1 O espaço para o primeiro encontro presencial	113
3.5.2 Configuração mínima para o computador do participante	113
3.5.3 Recursos humanos para a realização dos cursos	114
4 A CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	115
4.1 PROPOSIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DE UMA ETNOGRAFIA VIRTUAL .	115
4.2 OS PASSOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	126
4.3 REFERÊNCIAS INICIAIS DA PESQUISA	128
4.3.1 Cultura	128
4.3.2 Formação societal	130
4.3.3 Discurso e ideologia	132

4.3.4 Identidade	134
4.4 OS ÍNDICES FUNDAMENTAIS DE ANÁLISE	136
4.4.1 Ensino	136
4.4.2 Aprendizagem	138
4.4.3 Autonomia	139
4.4.4 Percepção dos participantes sobre a pertinência da modalidade de EaD após a participação nos cursos	140
4.4.5 Percepção do aprimoramento profissional a partir da realização dos cursos	141
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	142
5.1 RETOMANDO A POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA	142
5.2 ORGANIZANDO A ANÁLISE: AS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DO INSTRUMENTO DE PESQUISA	143
5.2.1 As Questões Sociográficas	143
5.2.2 As questões de percepção	145
5.2.3 Análise das respostas à primeira parte do questionário de pesquisa	148
5.3 RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	155
5.3.1 Respostas à primeira questão aberta	155
5.3.2 Respostas à segunda questão aberta	162
5.3.3 Respostas à terceira questão aberta	164
5.3.4 Respostas à quarta questão aberta	169
5.3.5 Respostas à quinta questão aberta	171
5.3.6 Respostas à sexta questão aberta	173
5.3.7 Respostas à sétima questão aberta	180
5.4 DIREÇÕES INVESTIGATIVAS TRAZIDAS PELAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	184
5.5 ÍNDICES DA ECONOMIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DE CARÁTER PEDAGÓGICO NOS BLOGS E FÓRUNS DAS AULAS	185
5.5.1 Implicações da dêixis das vozes	186
5.5.2 Da percepção dos alunos sobre as responsabilidades do ensinar e do aprender	195
5.5.3 A representação textual da reflexividade no Ambiente	206
5.5.4 Outras situações relevantes que emergiram da análise do <i>corpus</i>	211
5.6 ARTICULANDO OS DADOS E PROPONDO NOVAS ANÁLISES A PARTIR DOS OBJETIVOS DA PESQUISA	218
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	238

APÊNDICE I	246
APÊNDICE II	251

1 INTRODUÇÃO

*Nem sempre podemos construir o futuro para nossa juventude,
mas podemos construir nossa juventude para o futuro.*
Franklin Delano Roosevelt, ex-presidente dos EUA.

Dos valores que constroem o discurso social prevalente no Brasil, a *educação* pertence a um seleto grupo que inclui, também, *família*, *saúde*, *segurança* e *trabalho*. Ainda que como grandes temas, sem delimitação precisa de seu alcance, o senso comum faz bem o papel de seu guardião, sem que isso cause grandes transtornos.

Mesmo as contradições que a estrutura discursiva da educação traz em si são deixadas em segundo plano em nome do que se percebe como seus valores intrínsecos. Para falarmos de uma: se o discurso educacional brasileiro tem apontado contínua desvalorização do status profissional, econômico e social do professor, isso não parece ter afetado a disposição pública e privada para que se ofertem mais cursos de formação de professores. Até há pouco (estamos em novembro de 2010), o Ministério da Educação veiculava peças publicitárias encorajando a formação de professores como parte projetos maiores que compreendem formação inicial e contínua, presencialmente e à distância – poderíamos dizer especialmente à distância, dados os projetos recentes envolvendo núcleos de EaD já desenvolvidos nas Universidades Federais e na própria estrutura híbrida da Universidade Aberta do Brasil.

Essa necessidade e encorajamento da formação desvelam diferentes lacunas a preencher, especialmente no âmbito da Educação Básica. Há necessidade de profissionais capacitados para ocuparem espaços que vêm sendo abertos pelas políticas de universalização do acesso ela. Por outro lado, também é preciso oportunizar atualização de conhecimentos pedagógicos e específicos para professores já atuantes neste nível, esforços que geralmente acompanham propostas diferenciadas de abordagem de ensino, ou buscam minorar dificuldades específicas de profissionais aligeiramente formados e postos em serviço para suprir as necessidades das muitas vagas abertas pelo processo de universalização. Isso para não aprofundarmos o simples fato de ser necessário prover muitos professores da escolarização formal mínima suficiente para o exercício da docência.

Como o fazer da Educação, assim como todos os das ciências humanas, é eminentemente uma ação política (no sentido filosófico do termo, menos militante), e dadas as paixões que o assunto suscita, é difícil desenvolver um trabalho investigativo sobre ele sem que haja algum grau de politização do debate – esta politização de natureza menos filosófica e mais militante. Esta politização do debate, ainda que a abordemos com a deferência merecida, dificilmente consegue se despir de embates históricos que opõem “progressistas” a “conservadores”, identificando-os como de “esquerda ou direita”, “socialistas ou liberais” respectivamente. A consciência política prevalente no cenário brasileiro tem pregado, mais vezes do que não, que estar de um lado implica negar o outro.

Assim, esta pesquisa já nascia com um obstáculo complexo diante de si: trabalhar com uma modalidade de formação profissional (*formação contínua*) controversa pela proposição dos princípios fundantes da realidade que se propunha a pesquisar, especialmente preceitos de profissionalização do professor realizada à distância por um grupo educacional privado a serviço de uma Secretaria Municipal de Educação. À visão chamada “progressista” da Educação, um desafio similar a uma contradição em termos; à constatação do cenário circundante, uma realidade de utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC) que permitem alcançar um grande número de pessoas simultaneamente, sem barreiras geográficas ou cronológicas, em torno de um programa de formação profissional.

Para que a pesquisa pudesse ser realizada sem resultar em uma descrição simplista de um processo, nem no elogio ou na crítica sectária deste mesmo processo, foi preciso estabelecer alguns pressupostos fundadores do trabalho que definissem uma coleção mínima de parâmetros para a abordagem do tema – expostos no subcapítulo Justificativa. Estes pressupostos procuravam garantir uma clareza quanto às coordenadas mais meridianas de inserção da pesquisa: um espaço a partir do qual se pudessem perceber equidistantemente as potencialidades e limitações dos cursos pesquisados, buscando não privilegiar qualquer julgamento ou abordagem apriorística, no que cremos termos encontrado uma solução suficientemente coerente.

Um segundo desafio à pesquisa foi de construção de um aparato teórico a partir do qual se pudesse demonstrar a coerência e validade das formas de recolha e tratamento de dados a partir dos quais índices relevantes pudessem emergir diretamente dos sujeitos da pesquisa, sem estarem previamente elencados, de

modo a não correremos o risco de enxergarmos apenas o que já procurávamos. A solução para este problema veio com a abordagem do discurso dos sujeitos da pesquisa realizada concomitantemente à aceitação do pressuposto da cooperação voluntária com a pesquisa e do alto grau de relevância dessa participação.

1.1 PRIMEIRA VISUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Poucas categorias profissionais digladiam tantas incertezas quanto a dos professores: incerteza quanto ao próprio status nos sistemas em que atuam; incerteza diante da proliferação de discursos sobre o que *é* e o que *não é* mais válido no ofício de ensinar; incerteza diante das alterações que ocorrem em todas as áreas das ciências, cujas consequências batem à porta da sala de aula, literalmente, da noite para o dia; incerteza diante da premissa de que não se pode mais querer trabalhar com certezas, e que nem a ciência mais as busca estabelecer padrões imutáveis. Mas talvez nenhuma destas supere a incerteza sobre a adequação de nosso próprio conhecimento técnico ou pedagógico para ensinar.

Alguém um dia afirmou que, diferentemente de todas as outras categorias profissionais, o professor da Educação Básica constituía a única que nunca saía da escola: passava onze anos na Educação Básica, mais quatro ou cinco na Educação Superior (isto “se”) e retornava imediatamente às salas de aula, desta vez para ensinar, e lá permaneceria por anos, eventualmente interrompidos por passagens pela pós-graduação (também intramuros ao âmbito da escola). A implicação dessa constatação não é tão lúdica quanto grave: sob o certo romantismo do véu de nunca “abandonar” a escola, esconde-se o fato de que o professor também é aquele que menos contato tem com o “mundo real” no que toca à evolução da ciência específica de sua licenciatura e do pensamento pedagógico como um todo.

Pelas razões mais diversas, como a circunscrição de seu poder real de representatividade às salas de aula, não é surpresa que uma acomodação ocorra com o passar do tempo, uma acomodação movida, dentre outras razões, pelas longas horas de trabalho semanal das quais só se encontra algum repouso quando se consegue somar uma quantidade de materiais pré-produzidos ou experiência suficiente com os assuntos ensinados de modo a diminuir o trabalho de preparo das

aulas. As novidades mais frequentemente chegam quando da adoção de outro livro didático ou pela determinação de reformas educacionais – e, desta forma, quando chegam, são percebidas mais como problemas do que soluções para uma categoria assoberbada de trabalho.

Apesar disso, sobrevive o fato de que os sistemas educacionais dependem, para a melhoria dos serviços que prestam à comunidade, de professores cada vez melhor (in)formados. Não porque a chamada “sociedade da informação” o exija, mas porque essa necessidade acompanha a história da Educação e de tudo que em nome dela se fez. Na educação escolar formal, a percepção da adequação e sucesso de seus serviços não anda descolada da percepção da competência geral (técnica e/ou¹ pedagógica) de seus professores. Esta constatação, isoladamente, já seria suficientemente forte para originar uma argumentação em favor de mais programas de formação contínua de professores, adequados à realidade de trabalho desses profissionais. Negar isso seria cair na falácia da suficiência da formação inicial, seja pelo antigo viés de ver professores como profissionais “terminados” ao final de suas licenciaturas ou pelo mais perigoso, de acreditar que uma formação mínima (no sentido de simplista, lacunar) supre as necessidades da Educação Básica.

Sem negar o caráter político atrelado à discussão, mas tentando não fazer dele sua pedra de toque, este trabalho se propõe a refletir sobre a formação contínua de professores a partir de uma experiência que uniu as possibilidades mais tangíveis das TIC à necessidade de abranger mais profissionais, organizadamente, num período definido de tempo. Em resumo, a pesquisa se orientou às potencialidades e limitações de uma proposta técnica e pedagogicamente viável² de formação contínua de professores, e seu substrato de informações foi a voz dos

¹ Mesmo nas realidades de instrução tecnicista mais “pura”, a competência pedagógica do professor foi/é uma qualidade diferenciadora desejável; hoje, o insucesso de inúmeras escolas em atingir patamares mínimos de desempenho de seus alunos em exames oficiais de proficiência acadêmica é atribuído, muitas vezes, a uma percepção de mal-preparo docente (técnico e/ou pedagógico). Não nos cabe aqui discutir o mérito da propriedade dessa culpabilização, mas o fato de apontar que a percepção efetivamente existe já funciona como um argumento, ainda que de senso comum, a favor da qualificação constante dos professores por meio de iniciativas de formação contínua.

² É importante que se esclareça que a viabilidade técnica da proposta, no sentido de ser ampliável e reaplicável, exigia que fosse construída não necessariamente com tecnologias de ponta do âmbito das TIC, mas tecnologias de acesso simplificado, em se considerando o público-alvo da proposta. Desta forma, opções tecnicamente complexas ou dispendiosas, como videoconferências ou simulações de alta performance, assim como propostas que exigissem deslocamento e presença física constante dos professores participantes em pólos de apoio presencial não atenderiam aos objetivos básicos do curso criado.

professores participantes, elemento privilegiado em investigações de caráter qualitativo.

1.2 JUSTIFICATIVA.

Ter por objeto a formação de professores – inicial ou contínua – tem sido, especialmente desde a década de 1990, intenção comum a centenas de trabalhos de pós-graduação *Stricto Sensu*. O foco desses trabalhos acompanhou, historicamente, não só a discussão teórica propositiva ou crítica acerca do tema, mas também tem apontado, nos anos mais recentes, para a incorporação das TIC aos processos, de modo especial as mais atuais (do campo da tecnologia digital, sobressaindo-se a Internet e suas possibilidades).

Pensando mais detidamente nessa incorporação das potencialidades tecnológicas à formação contínua de professores, podemos propor, para o cenário brasileiro, uma divisão do tempo: antes e depois da LDB 9.394/96. Duas razões sustentam essa proposta: **1)** a chegada da Internet à população brasileira em 1994³, e **2)** a abertura dos diversos sistemas e níveis educacionais brasileiros à educação à distância (EaD) e a utilização crescente das TIC naqueles cenários. A despeito do caráter supletivo que o artigo 32, parágrafo 4º, impingia aos programas de EaD⁴ no ensino fundamental, outros artigos os valorizavam, mesmo que cuidadosamente, como forma de disseminação rápida e abrangente de conhecimentos, também interessante à formação contínua de professores – especialmente os artigos 43 (itens III, IV e V, ainda que primariamente tratando das funções da Educação Superior)⁵, 80⁶ e 87 (item III)⁷.

³ O ano de 1994 marcou, no Brasil, o início da comercialização do acesso domiciliar à rede mundial de computadores.

⁴ “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem em situações emergenciais.”

⁵ “III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o *desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura*, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; / IV - promover a *divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos* que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber *através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação*; / V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e *possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração*; (...)”

Há quatro anos, Raquel Barreto *et al.* (2006) publicaram artigo em que apresentavam o resultado de pesquisa que investigou a ligação entre as TIC e a formação de professores nos trabalhos presentes no Banco de Teses e Dissertações da Capes, compreendendo o período entre 1996 e 2002. Das 289 (duzentas e oitenta e nove) teses e dissertações do período analisado, 186 (cento e oitenta e seis), que correspondiam a 64% (sessenta e quatro por cento) do total dos trabalhos, foram elaboradas

a partir de focalizações que podem ser sintetizadas na incorporação das TIC à formação de professores (...) *[assim como em sua incorporação]* nas suas mais variadas configurações: inicial e contínua, presencial e a distância, como formação e capacitação (...)” *[nas mais variadas práticas e espaços pedagógicos]*. (p.32)

Destas, um grupo de 88 (oitenta e oito), sendo onze teses e setenta e sete dissertações, que correspondiam a 30% (trinta por cento) do total dos trabalhos, detinham-se exclusivamente sobre a incorporação das TIC à formação de professores. Dessas 88 (oitenta e oito), 46% (quarenta e seis por cento) apresentaram como metodologia o estudo de caso, 19% (dezenove por cento), a pesquisa-ação e 10% (dez por cento), o estudo avaliativo. Mais da metade delas (cinquenta e cinco) relatavam pesquisas sobre a incorporação das TIC para a formação de professores à distância.

Dos resultados do estudo, é informativo que se repare no significativo crescimento do interesse no estudo do uso da mídia informática, dentre as principais TIC, para a formação de professores, conforme mostra o Gráfico 1.

⁶ “O Poder Público incentivará o *desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.*” – Proposição posteriormente regulamentada por diversos documentos, mais fortemente a partir do Decreto 5.622 de 2005.

⁷ Afirma que “o Distrito Federal, cada Estado e Município e, supletivamente, a União, devem: (...) III – *realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;* (...)”

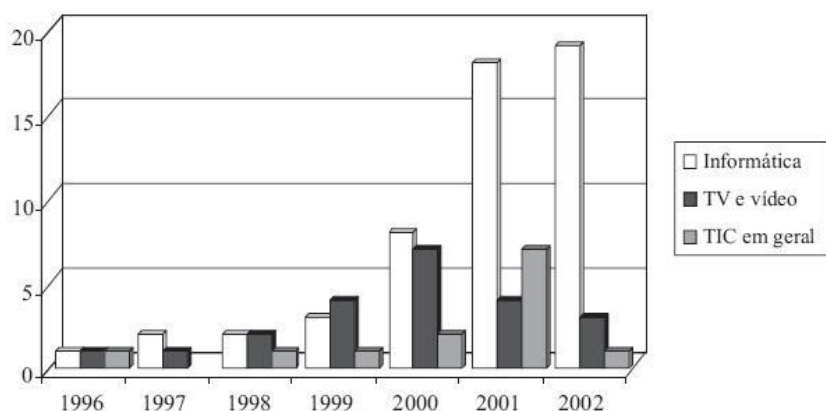


Gráfico 1: tecnologias privilegiadas nos estudos sobre formação de professores. Fonte: Barreto *et al.* (2006, p.34).

O estudo também mostra duas tendências convergentes entre si a partir do ano 2000: o foco na EaD e o na virtualização de processos para formação de professores, conforme mostra o gráfico 2. Em 2002, as pesquisadoras também verificaram um movimento das teses e dissertações no sentido de abordarem processos de formação de professores que fossem simultaneamente realizados à distância e de maneira virtualizada, uma tendência refletida na realidade estudada para esta pesquisa. É oportuno que se explique a diferença entre os termos: enquanto a EaD, como um todo, engloba tecnologias mais convencionais, como TV, rádio e mídia impressa, a virtualização dos processos está baseada na utilização de tecnologias digitais, especialmente as baseadas na Internet.

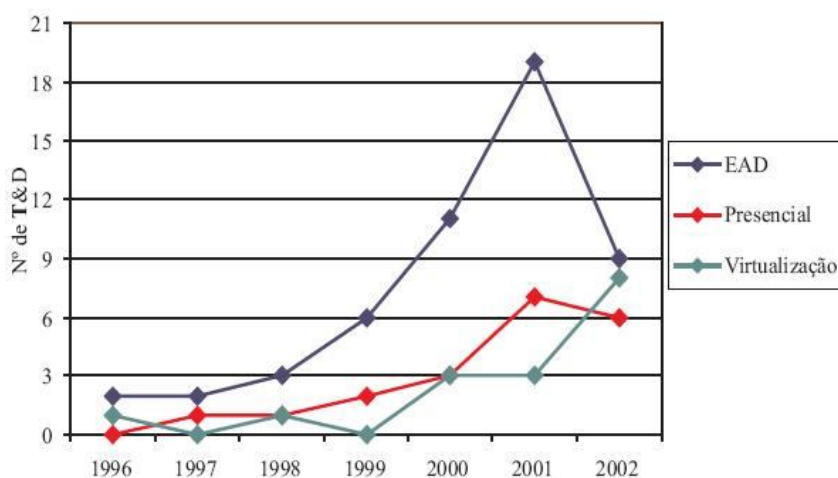


Gráfico 2: movimento de convergência dos estudos entre a EaD como modalidade de formação e os processos virtualizados como metodologia. Fonte: Barreto *et al.* (2006, p.36).

Marli André e Joana Paulin Romanowski (1999) apresentaram um trabalho de

levantamento do estado da arte da pesquisa sobre formação de professores nos trabalhos finais de programas *Stricto Sensu* entre 1990 e 1996, parte de um trabalho que resultaria na tese de doutoramento em Educação de Joana Paulin Romanowski (2002). Este trabalho foi refinado em 2007, quando Joana Romanowski complementou suas pesquisas avaliando os trabalhos apresentados entre os anos de 2000 e 2006, constatando o aumento considerável das pesquisas sobre o tema, que passaram de “32 [*trinta e duas*] pesquisas realizadas em 1990 (...) para 318 [*trezentas e dezoito*] em 2006” (p.169). Ainda assim, a autora alertava:

Destaca-se, também, a necessidade de estudos mais abrangentes (...), especialmente, neste período em que inovações estão em andamento. Estas são decorrentes da utilização de novos procedimentos na formação de professores. (p.172)

Esta recomendação partia da constatação de que o tema da formação inicial de professores era predominante nas pesquisas realizadas no *Stricto Sensu*. Ainda que o interesse pela formação contínua tenha crescido com o tempo, sua importância ainda não se refletia quantitativamente como poderia, e aqui nos permitimos reforçar que a inserção e a relevância das TIC no planejamento e execução de programas de formação contínua de professores têm crescido representativamente e ainda merecem olhares mais detidos.

Desta forma, a possibilidade de investigarmos uma parceria entre um grupo educacional privado e uma Secretaria Municipal de Educação de um populoso município interiorano brasileiro, para promover formação contínua em Língua Portuguesa e em Matemática à distância, centrada em recursos da Internet para quatrocentos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, se mostrou atraente e oportuna. Mais que tudo, por ser uma chance de abordarmos um projeto de formação sustentado num *design* inovador de proposta formativa que envolvia as potencialidades das TIC ao mesmo tempo em que se respeitavam pressupostos de planejamento pedagógico coerente de cursos de formação de professores.

A opção metodológica qualitativa da pesquisa permitiu que nosso interesse estivesse centrado sobre os sinais discursivos do estabelecimento (ou não!) de relações interpessoais de caráter pedagógico relevantes no decorrer do curso e da tradução (ou não!) de sua participação nos cursos em práticas pedagógicas renovadas. A abordagem privilegiada desses aspectos, em nosso contexto de

pesquisa, só poderia se dar pela via discursiva: a palavra do professor traduzindo sua experiência e apontando, ainda que não-conscientemente, as possibilidades e limitações de cursos projetados da forma que lhes foi apresentada. A partir de alguns índices fundamentais previamente definidos (e apresentados posteriormente), o desenvolvimento da pesquisa e do seu relatório se deu pelo ritmo ditado pelas percepções e registros individuais e coletivos dos participantes sujeitos da investigação, um ritmo que se pressupõe livre (ainda que não casual) e, portanto, significativo como objeto de curiosidade científica.

1.3 BALIZAS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA

Antes de iniciarmos a pesquisa, foi necessário que definíssemos alguns marcos que servissem como balizas das decisões teóricas e procedimentais. Resumidamente, esses marcos foram:

- independentemente da opção política ou do pesquisador de formação de professores, a necessidade de mais e melhores programas de nível inicial e contínuo é inegável, e todo estudo que lance luzes sobre o que se *faz/pode fazer* de melhor nesse sentido é válido.
- A análise projetos de formação de professores que proponham crescente incorporação das TIC precisa pressupô-las como meios (e não fins) do processo formativo. Ainda que muitos autores proponham que a utilização dessas tecnologias seja mandatória ao desenvolvimento de melhores abordagens pedagógicas para a escola, o olhar do pesquisador especializado em Educação não pode ignorar que as possibilidades já desenvolvidas no campo da informática para educação ainda se inscrevem no campo dos meios, exceto se voltadas diretamente à formação de especialistas em informática.
- O equilíbrio entre as possibilidades tecnológicas disponíveis e sua combinação num projeto bem desenhado de curso que as incorpore deve, no âmbito da aplicação, centrar-se tanto nas possibilidades de acesso do público-alvo às ferramentas selecionadas quanto na validade pedagógica destas para a proposta geral do curso.

- A modalidade de educação à distância é uma realidade que necessita, para seu melhor desenvolvimento, de pesquisas que avaliem seus diversos aspectos – administrativos, pedagógicos, legais, éticos, políticos e filosóficos –, ainda que não simultaneamente, pois trabalho algum daria conta de exaurir todas as facetas da discussão. Por isso, opções de foco e metodológicas devem ser esclarecidas desde o início, e não devam ser criticadas aprioristicamente pelo que *não* pretendem focalizar, mas sim, finalmente, pelo que não foi possível realizar no âmbito do que efetivamente se propôs fazer.
- Ao discutirmos EaD, estamos discutindo Educação antes de tudo – assim fraseado por Miriam Struchiner e Taís Gianella (*apud* NOBRE, 2005, p.2-3). Todos os âmbitos educacionais são campos válidos de pesquisa sobre EaD – e, considerado o recente desenvolvimento da modalidade no país e no mundo, são campos de pesquisa abertos a todas as intenções de investigação.
- Ao discutirmos educação, estamos discutindo cultura, uma vez que a Educação, em todos os seus aspectos, é processo e produto discursivo-cultural. Assim, a pesquisa não poderia se afastar da compreensão de que a inserção de propostas de formação à distância esteja ligada a fatores culturais que facilitam ou dificultam sua aceitação/execução.
- Ao pesquisarmos qualquer fenômeno inscrito na cultura, estaremos discutindo imediatamente linguagem, e esta, sendo substrato e veículo da cultura, é elemento fundamental de uma pesquisa de cunho cultural, como nesta o é.
- Independentemente do grau de presencialidade⁸ inerente a qualquer programa educativo na modalidade de EaD, o nível da percepção do papel do outro na relação de ensino-aprendizagem (nos grupos

⁸ A expressão *grau de presencialidade* refere-se à relação direta entre o tempo de atividades presenciais e não-presenciais realizadas no decorrer do curso. À medida que o grau de presencialidade diminui (menor número de atividades presenciais durante o curso), aumenta o campo de influência das possibilidades das TIC (interação remota) e do outro (professores-tutores, colegas, autores diversos, recursos virtuais de pesquisa etc.) na constituição do processo de aprendizagem. O grau de presencialidade é fator importante de análise transversal das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

aluno/aluno e aluno/professor-tutor⁹) é a faceta menos pesquisada do processo¹⁰, e merece maior atenção.

- A boa consecução de um curso na modalidade de EaD depende de planejamento e uso de recursos didáticos e autonomia discente diferentes daquilo que se espera e manifesta nos cursos presenciais.

Acreditamos que o aprofundamento da compreensão de como as relações interpessoais de caráter pedagógico se estabelecem em cursos de formação contínua à distância (aluno/aluno e aluno/professor-tutor), bem como seu nível de contribuição para transformações da prática ou da consciência pedagógica poderá auxiliar o planejamento de futuros cursos similares que possam levar o processo educacional com qualidade ao seu público: os professores.

1.4 O OBJETO E O PROBLEMA DA PESQUISA

O objeto da pesquisa foi a construção e a influência da dinâmica das relações interpessoais de caráter pedagógico (nível Sujeito/Sujeito¹¹) para a consecução dos objetivos de um programa de formação contínua de professores na modalidade de EaD via Internet.

Este objeto derivou da constatação de que a produção científica sobre a investigação de tais relações em cursos de formação contínua de professores à distância é pouco numerosa se comparada àquela sobre desenvolvimentos na área

⁹ Usamos esta nomenclatura para clarificar entendimento da função precipuamente pedagógica do “tutor”, ainda que termo utilizado no ambiente virtual pesquisado para designar essa função tenha sido Professor, ainda mais claramente afeto à função pedagógica. No caso estudado, este Professor era sempre um profissional graduado e pós-graduado na área de conhecimento cujas atividades moderava (Língua Portuguesa ou Matemática).

¹⁰ A informação parte da análise dos títulos e resumos das teses e dissertações sobre EaD presentes nos bancos de dados brasileiros acessíveis pelo portal Capes em 2009. A maioria dos estudos já realizados se situam na pesquisa da função do tutor, no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e objetos de aprendizagem voltados à *web*, na análise comparativa de resultados obtidos por programas à distância em relação às suas contrapartes presenciais e no desenvolvimento de ferramentas de comunicação para AVA. De todas as ocorrências, apenas o estudo das características da função do tutor se aproxima diretamente da discussão das relações humanas no processo e da investigação das percepções das condições de aprendizagem na modalidade.

¹¹ A instância Sujeito define a atuação humana no processo, dê-se ela no papel docente ou discente. Na pesquisa, a percepção dessa atuação humana foi investigada cuidadosamente no que se pôde levantar no discurso dos atores (alunos e professores).

da tecnologia aplicável à EaD. Ainda assim, se não se conhecerem melhor as implicações da construção e articulação de papéis dentro da dinâmica da modalidade, técnicas e tecnologias se desenvolverão cada vez mais desorientadamente do ponto de vista de sua aplicabilidade pedagógica.

Nosso problema de pesquisa, então, pode ser resumido na pergunta: que tipo de relações interpessoais de caráter pedagógico se estabelecem nas atividades dos cursos pesquisados, e como as articulações dessas relações impactam a qualidade da experiência nestes cursos?

1.5 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

1.5.1 Objetivo geral

Analisar, por meio de respostas diretas a questionários e de sinalizadores presentes em espaços controlados de participação discursiva¹² dos cursos pesquisados (todos elementos discursivos), as pistas inerentes às relações interpessoais de caráter pedagógico que se tenham estabelecido, bem como o impacto dessas relações para a qualidade da experiência nestes cursos.

1.5.2 Objetivos específicos

- Analisar, por meio das respostas ao questionário de pesquisa e dos sinalizadores registrados (manifestações discursivas) dos atores sujeitos da pesquisa, o estabelecimento de relações interpessoais de caráter pedagógico e sua importância para o sucesso da construção de aprendizagens nos cursos pesquisados.

¹² Compreendem-se como *espaços registrados de participação discursiva* as ferramentas de interação aluno/aluno e aluno/professor que deixam registros escritos abertos, como fóruns de discussão e *blogs*.

- Analisar, por meio das manifestações discursivas dos atores sujeitos da pesquisa, a relação entre impressões anteriores sobre cursos à distância e posteriores à experiência prática nos cursos pesquisados de formação contínua na modalidade.
- Analisar, por meio das manifestações discursivas dos atores sujeitos da pesquisa, impactos na prática pedagógica ou na autopercepção profissional dos conteúdos trabalhados nos cursos analisados.
- Analisar, por meio das manifestações discursivas dos atores sujeitos da pesquisa, possibilidades e possíveis limites a serem superados para a futura oferta de projetos de formação contínua de professores à distância mediados pelo ambiente pesquisado.
- Apresentar, por meio das manifestações discursivas dos atores sujeitos da pesquisa, outras situações relevantes que venham a emergir do *corpus* de análise.

1.6 DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS DA TESE

Este relatório de pesquisa se organiza em seis capítulos, cuja abrangência resumimos abaixo.

O capítulo de introdução faz uma abordagem geral do tema e assunto da pesquisa, incluindo sua justificativa, seu problema, seus objetivos e esta descrição sumária dos capítulos.

O segundo capítulo posiciona a educação à distância no cenário brasileiro em relação à pesquisa sobre ela e sob o viés de seu desenvolvimento a partir de experiências de formação contínua realizadas no âmbito da iniciativa privada, onde diversos modelos e conceitos de realização encontraram solo fértil para se desenvolver, tornando-se, futuramente, úteis à aplicação em processos especificamente educacionais.

O terceiro capítulo apresenta e articula conceitos de formação e profissionalização de professores a partir de sua pertinência e especificidades, apresentando articuladamente as potencialidades da EaD para projetos de formação contínua de professores. Elenca também princípios básicos para a formatação de

cursos de formação contínua de professores aptos tanto para a modalidade presencial quanto, em nosso caso específico, de EaD. Nele se faz, ainda, uma articulação dos paradigmas de formação de professores com aquele prevalente na fundamentação teórico-metodológica da realidade pesquisada. O capítulo apresenta, também, em detalhes, a fundamentação e a arquitetura do AVA no qual a pesquisa foi realizada.

O quarto capítulo detalha a opção epistemológico-metodológica geral de pesquisa que adotamos, dando especial atenção às características fundamentais de uma Etnografia Virtual de base discursiva para a construção de um relato de interpretativismo crítico. Também apresentamos detalhadamente os passos constituintes do nosso trabalho de pesquisa, bem como a fundamentação teórico-prática de cada um dos elementos mais significativos do trabalho de recolha e análise dos dados. São apresentados neste capítulo, ainda, algumas referências e índices fundamentais para o direcionamento qualitativo do olhar de pesquisa.

O quinto capítulo é dedicado à apresentação do que foi manifestado pelos sujeitos da pesquisa tanto nas respostas ao questionário de pesquisa quanto pelos registros discursivos dos espaços colaborativos do ambiente (fóruns e *blogs*). A partir dos índices levantados e analisados nestes espaços, constroem-se propostas de resposta aos objetivos geral e específico da pesquisa, levando sempre em consideração a especificidade de se estar analisando uma realidade específica, cujas possibilidades de inferência só podem ser reaplicadas a outras realidades na forma de princípios de pesquisa e interpretação, não como grade fixa de procedimentos.

O sexto capítulo faz algumas considerações finais sobre o trabalho realizado no sentido de construir esta tese, reforçando as intenções primeiras do trabalho e o tipo de contribuição que ele pretende ter podido fazer à pesquisa educacional sobre EaD como um todo.

2 POSICIONANDO A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

*Parte da ausência de humanidade do computador
deve-se a que, competentemente programado e trabalhando bem,
é completamente honesto.*
Isaac Asimov, escritor e bioquímico russo-americano.

2.1 CENÁRIO DA EaD NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Brasil, ainda que não acompanhe, no momento, as mais altas experiências tecnológicas realizadas por países desenvolvidos, vem ousando significativamente em EaD desde que a LDB 9.394/96 iniciou a abertura da escolarização formal para a modalidade.

A LDB 9.394/96 e regulamentações subsequentes¹³ instituíram no país um novo momento de Educação: a EaD deixava o papel de coadjuvadora para assumir função central nos diversos níveis de ensino, incluindo a Educação Superior – ainda que regulamentações mais atuais tenham sido objeto de críticas sobre a transposição inadequada de procedimentos formais de credenciamento e avaliação da modalidade presencial para a não-presencial¹⁴ – e projetos de formação contínua.

A despeito de todos os entraves burocráticos e da cacofonia de propostas e métodos utilizados pelas instituições de ensino que se dedicam parcial ou totalmente à EaD, a modalidade tem vivido, ao longo dos quatorze anos que agora a separam da LDB de 1996, um crescimento além das previsões mais otimistas, quantitativa e qualitativamente. No momento, de acordo com o *síte* da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC)¹⁵, existem cerca de cem Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas para ofertar cursos de graduação

¹³ Como a realidade pesquisada se inscreva no âmbito dos cursos de Extensão, ainda não regulamentados em termos das possibilidades de aplicação da EaD em seus projetos, abstemo-nos de fazer descrição minuciosa das regulamentações da modalidade, marcadamente afeta aos níveis de graduação e pós-graduação de Lato e Stricto Sensu.

¹⁴ Veja-se, por exemplo, a Portaria Normativa MEC n.º2 de 10/01/2007, que versa sobre o credenciamento e avaliação de Instituições de Educação Superior para a oferta de EaD, bastante criticada por tornar o processo burocrático e dispendioso, além de “engessar” pólos de EaD por meio de um mapeamento e avaliação *in loco* que poderiam enfraquecer a flexibilidade e portabilidade, principais características de propostas educacionais à distância.

¹⁵ Listagem completa e detalhada por instituição pode ser vista em <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=7&id=100&Itemid=298> (28/08/2007).

e de pós-graduação à distância. Não consideramos, nesta contagem, as instituições credenciadas apenas para a pós-graduação Lato Sensu.

Em comparação com a história de expansão da Educação Superior brasileira, os números do crescimento da EaD no Brasil são mais do que importantes. De acordo com Pedro Melo, Michelle Melo e Rogério Nunes (2009), o salto no número de alunos matriculados na Educação Superior à distância no período compreendido entre 2004 e 2007 foi notável:

Quadro 1: número de alunos em cursos superiores à distância por região do Brasil.

Região	Alunos em 2004	Alunos em 2007
Centro-Oeste	23.588	107.984
Nordeste	57.982	80.482
Norte	11.644	121.409
Sudeste	163.887	367.945
Sul	52.856	295.006
Total Geral	309.957	972.826

Fonte: Adaptado de AbraEAD (2008, apud MELO, MELO e NUNES, 2009).

Se ampliarmos o escopo de observação para todos os alunos matriculados em cursos à distância, livres ou formalmente credenciados pelo MEC, no final de 2008, os números serão ainda mais impressionantes, a começar pela

distribuição dos 2.648.031 matriculados em EAD no país, nos 1.752 cursos oferecidos, entre credenciados e cursos livres. “O estudo mostra que 37% *deles estão na pós-graduação*, 26,5% *na graduação* e 34,6% em cursos tecnólogos ou de complementação pedagógica. No cenário Brasil, 80% dos alunos EAD estão no Sudeste. E 53,4% são do sexo feminino”, anunciou o presidente da Abed. Ainda segundo a pesquisa, no Norte do país é verificado o maior índice médio de evasão (27,8%). E o menor está no Sul, com 14,8%.

(...) Quando analisados em separado, esse é o retrato dos segmentos de ensino em EAD: o total de 2.648.031 alunos é formado por 1.075,272 *matriculados em graduações e pós*, 1.074.106 em cursos livres e 498.653 estudantes em iniciativas corporativas. A tendência de maior crescimento foi registrada no ensino superior e, levando-se em conta apenas graduações e de pós, as áreas com maior número de cursos são Educação & Pedagogia (552 ofertas), Administração, RH e Gestão (345), Computação & Tecnologia (118)

e Direito (105). (FOLHA DIRIGIDA, 2009)

Entre 2007 e 2010, o crescimento das matrículas nos cursos superiores à distância fez sua proporção de alunos passar a representar 20% (*vinete por cento*) do total dos universitários no Brasil, segundo dados apresentados pela Fundação Instituto Osvaldo Cruz (FIOCRUZ, 2010).

Temos, neste momento, apenas no âmbito das instituições privadas, IES que possuem *campi* de EaD¹⁶ que atendem a grupos tão ou mais numerosos do que seus *campi* presenciais. Podemos citar o *campus* virtual de uma faculdade da Bahia que, em nove cursos de graduação e seis de pós-graduação Lato Sensu, reúne quarenta mil alunos, quase todos daquele estado, que estudam por um método misto que engloba material impresso, tutoria presencial e *online* e aulas em videoconferência¹⁷; este modelo configura a sub-modalidade denominada Ensino Presencial em Rede (EPR) que, apesar de conter “presencial” no nome, é, por força da definição de EaD dada pelo Decreto n.º 5.622 de 19/12/2005¹⁸, modalidade à distância.

Um segundo exemplo vem de uma universidade de Minas Gerais que, em seu programa de EaD, composto por dezessete cursos de graduação e três de pós-graduação Lato Sensu, conta aproximadamente onze mil alunos, o que, para sua realidade, significa ter à distância o mesmo número de alunos que tem presencialmente. A criação de seu sistema de EaD fez dobrar seu número de matrículas totais num espaço de tempo pouco superior a cinco anos – o que, para a conjuntura da Educação Superior brasileira, já é, isoladamente, um fato louvável, posto que a instituição precisou de aproximadamente cinquenta anos para construir o corpo discente presencial de dez mil alunos anterior aos programas à distância. A metodologia utilizada por esta IES é mista, baseando-se em material impresso, tutoria presencial e *online* e encontros presenciais com avaliações, atividades de aprendizagem e integração que totalizam de quinze a vinte por cento da duração

¹⁶ Um *campus* virtual, como expressamos aqui, não implica somente estruturas de ensino baseadas em tecnologia de ponta, de aplicativos na Internet, mas sim toda estrutura montada e dedicada ao ensino não-presencial, independentemente do *mix* de tecnologias utilizado para a oferta.

¹⁷ A videoconferência é, no momento, a tecnologia mais avançada de comunicação e informação utilizada em escala na EaD brasileira.

¹⁸ “(...) modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica (...) ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”

total dos cursos – com pequenas variações entre os Projetos Pedagógicos de um e outro curso.

Há, ainda, pelo menos duas IES paranaenses que, com metodologias mistas de EaD, especialmente envolvendo encontros presenciais em que se assistem a videoaulas ou se realizam videoconferências, chegaram a atender, cada uma, mais de cem mil alunos em cursos de extensão, capacitação, graduação e pós-graduação Lato Sensu em todo o território nacional. Estas IES foram diretamente atingidas pela decisão do Ministério da Educação (MEC), no último trimestre de 2008, de fechar inúmeros pólos de apoio presencial devido à falta de infraestrutura suficiente para atender os alunos neles matriculados, razão pela qual elas seguem, neste momento, protocolos de ajustes propostos pelo Ministério.

Hoje, no âmbito público, ocorre uma entrada significativa das Universidades Federais e Estaduais na modalidade. A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp, que congrega a Universidade de São Paulo [USP], a Universidade Estadual de Campinas [Unicamp] e a Universidade Estadual de São Paulo [Unesp]) mantém aproximadamente seis mil vagas no curso à distância de graduação em Pedagogia; em setembro de 2010, realizava-se o primeiro processo seletivo para o curso de graduação em Ciências, que utilizaria laboratórios móveis, construídos em caminhões de grande porte, para a realização das atividades práticas em seus pólos de apoio presencial. Paralelamente, há todo o esforço para a consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com suas centenas de milhares de vagas projetadas, e para a oferta de tantos outros cursos à distância nas Universidades públicas – especialmente de Licenciatura. Notem-se os esforços públicos para o avanço quantitativo e qualitativo da modalidade no país.

Na história recente do Brasil, não são poucos os exemplos de utilização da EaD como modalidade de oferta de diversos projetos de formação inicial e continuada de professores, sendo os mais comumente citados o “Um salto para o futuro” (1991), e a “TV Escola” (1996), do Ministério da Educação (BELLONI, 2002, p.126) e aqueles ocorridos em universidades públicas nos estados de Mato Grosso (pioneira na formação inicial à distância de professores do ensino básico), Santa Catarina, Maranhão (idem, p.126-7) Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte entre outros, os quais não atingiram o nível de excelência que poderiam ter atingido por terem se tornado “*elefantes brancos*, pela incúria do poder público e visão tacanha do setor privado” (idem, p.124. Grifo da autora.).

Houve também, é preciso citar, uma valiosa experiência de programa de Mestrado em Engenharia da Produção na modalidade de EaD, criado e ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir do Laboratório de Ensino a Distância (LED), com diversas turmas constituídas por todo o país assistindo a aulas por videoconferência e recebendo orientações presenciais e à distância de um seleto grupo de professores doutores e doutorandos daquela Universidade. A experiência do LED se mostrou valiosa para a parametrização dos programas de EaD que a UFSC hoje oferta, além de ter resultado em inúmeros textos científicos de discussão e comprovação da potencialidade de trabalhos realizados na modalidade, dos quais podemos destacar o livro de Patrícia Lupion Torres (2004), cuja tese de doutoramento contribuiu para a verificabilidade dos resultados da implantação meticulosa de programas à distância mediados pela *web*, salvando tempo e esforço de pesquisa para os que, posteriormente, viessem propor outros estudos sobre a modalidade.

2.2 UM RETRATO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO SOBRE *EAD* E SOBRE *EAD E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO BRASIL*

Desde 1996, a pesquisa em Educação sobre a EaD cresceu exponencialmente com a modalidade, e inúmeros trabalhos têm sido apresentados nos Programas de Pós-Graduação em Educação de todo o país, sobre as mais diversas faces do processo. A quase totalidade das teses e dissertações defendidas (e ainda em construção) nos programas de Mestrado e Doutorado em Educação orbitam os seguintes assuntos: formação do professor para tutoria em EaD, desenvolvimento de métodos e técnicas específicas de ensino para EaD, estudos de casos de experiências variadas na modalidade, desenvolvimento de *softwares* e materiais impressos de ensino-aprendizagem voltados à autoinstrução ou à facilitação do contato professor-aluno à distância e *design* pedagógico de arquiteturas de AVA¹⁹.

Um olhar metuculoso sobre o conteúdo do Banco de Teses e Dissertações da

¹⁹ Ambientes virtuais de aprendizagem à distância, como TelEduc (Unicamp), Moodle (Moodle Org. – Canadá) etc.

Capes mostra que poucos estudos têm-se detido sobre as relações interpessoais de cunho pedagógico que se estabelecem entre aluno/aluno e aluno/professor-tutor nos programas de EaD. Não estamos nos referindo aos pressupostos funcionais da relação, que estão suficientemente claros em regulamentos que definem os papéis de cada um desses atores nos programas, ou que já estão bem abordados em estudos sobre a prática pedagógica nos ambientes não-presenciais; referimo-nos, isto sim, à percepção da natureza e da dinâmica dos relacionamentos que se desenvolvem em tais programas, das implicações pedagógicas dessas relações para o desenvolvimento dos trabalhos docentes e discentes e, muito especialmente, no impacto que têm para a redefinição de procedimentos pedagógicos. Este domínio de estudo, ainda pouco explorado no âmbito da EaD, apresenta maior importância quando nos damos conta, ainda que em termos de senso comum, de que

ao discutirmos a EaD estamos falando do processo de produzir significados, de transmitir conhecimento, de formar cidadãos competentes para atuarem profissionalmente ou socialmente, ou seja, estamos tratando de educação. (NOBRE, 2005, p.2-3, parafraseando STRUCHINER e GIANELLA, 1998²⁰)

Na passagem, há o peso da afirmação “estamos tratando de educação”, sustentada pelos pilares de transmissão do conhecimento – descontada a impressão determinista que este pequeno trecho possa causar –, formação de cidadãos e produção de significados: ações que se realizam somente no âmbito da interação humana, que supera em muito a relação usuário/interface ou as soluções de transposição didática divisadas por tutores bem preparados; ainda assim, este aspecto ainda não figura no primeiro plano nos interesses registrados nos resumos da recente pesquisa educacional brasileira de *Stricto Sensu*.

No portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), utilizando como termos de busca “ensino à distância” e “educação à distância”, obtivemos por resultado, no segundo semestre de 2009, uma listagem de 154 (cento e cinquenta e quatro) grupos no Brasil com atividades de pesquisa *sobre* ou *na* modalidade. Já em setembro de 2010 (CNPq, 2010), o número destes grupos saltou significativamente para 702 (setecentos e dois). Ainda que considerássemos

²⁰ STRUCHINER, Miriam & GIANNELLA, Taís. **Educação a distância: reflexões para a prática nas universidades brasileiras**. Brasília : CRUB, 2001.

a possibilidade de incompleição ou erro do banco de dados na primeira consulta, e que aquele resultado fosse o dobro do obtido, ainda assim o crescimento no período de pouco mais de um ano deveria ser considerado admirável.

Já no Banco de Teses e Dissertações da Capes, em setembro de 2010, a relação de trabalhos defendidos no país contendo termos-chaves relativos à EaD²¹ se resumiria no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2: número de teses e dissertações defendidas cujas palavras-chaves incluíam “ensino a distância” ou “educação a distância”.

ANO	ENSINO	EDUCAÇÃO
1996	13	14
1997	16	15
1998	20	31
1999	48	48
2000	11	109
2001	16	118
2002	22	140
2003	26	186
2004	19	159
2005	25	173
2006	28	187
2007	164	190
2008	208	239
2009	242	278

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2010).

É claro o salto numérico que deram os trabalhos defendidos sobre EaD nos programas Stricto Sensu a partir do ano 2000, ou seja, quatro anos após a publicação da LDB 9.394/96 e apenas seis anos após a Internet ter aportado nos lares brasileiros. Os números demonstram o crescimento do interesse da Academia pela modalidade, e, também por isso, toda e qualquer esforço de pesquisa sobre o processo é genuíno – de forma especial com o crescimento da oferta observado recentemente.

Entretanto, como apontou Joana Paulin Romanowski (2007), o foco da pesquisa da relação novos procedimentos/tecnologias + formação contínua de professores é bem menos importante numericamente do que mereceria. Vejamos abaixo o Quadro 3, comparativo da produção científica Stricto Sensu dos cinco anos mais recentes ao fazermos a busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes solicitando trabalhos que apresentassem simultaneamente as expressões “educação

²¹ Foram feitas simulações utilizando “Ensino à distância” e “Educação à Distância”, dado que ambas as terminologias são amplamente utilizadas.

a distância” e “formação contínua”.

Quadro 3 - número de dissertações e teses cujas palavras-chaves incluíam, simultaneamente, “educação a distância” e “formação contínua”.

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2005	22	5
2006	24	3
2007	19	6
2008	17	5
2009	32	7

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2010).

Analisando os resultados tematicamente, os trabalhos confirmaram a tendência de abordarem aspectos isolados de configuração técnico-pedagógica de cursos de formação contínua na modalidade de EaD, e do total de cento e quarenta resultados levantados, apenas dezesseis ligavam-se, mais ou menos diretamente, ao objeto de pesquisa desta tese. Vamos apresentá-los abaixo, a partir de seus autores, títulos e graus recebidos dos programas de pós-graduação em que foram aprovados, exatamente como constam no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Uma dissertação defendida em 2005 apresentou algumas afinidades com nosso trabalho:

Autor(a) e título	JULIA NELLY DOS SANTOS PEREIRA. Sociointeracionismo em formação contínua de professores: uma perspectiva de EaD.
Instituição	Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ
Grau	Mestrado em Educação

Ainda que em seu resumo a dissertação de Julia Nelly Pereira apresente um aparente engano entre o título e o objeto de pesquisa (não formação contínua, mas sim inicial), seu levantamento da percepção do papel desempenhado pelos atores do processo formativo é similar, ainda que menos aprofundado, do que o que propomos nesta tese. Cremos que focalizar a percepção dos participantes é sempre um fator muito positivo para iniciar ou contribuir com uma discussão que localize as pessoas, e não as tecnologias, no centro da discussão educacional.

Teses defendidas em 2005 trouxeram contribuições de abordagem ou objeto semelhantes aos nossos em:

Autor(a) e título	MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO. Aprendizagens da docência proporcionadas pelo curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”: um estudo com professores de Ilhéus e Itabuna/BA.
Instituição	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Grau	Doutorado em Educação

Ainda que aborde um curso voltado especificamente à formação de professores para a aplicação em sala de aula das TIC, a tese de Maria Elizabete Couto se aproxima em interesse da nossa por ter-se proposto a “analisar criticamente as relações entre as aprendizagens da docência possibilitadas por experiências de formação contínua por meio da Educação a Distância – EaD, e as condições nas quais tais experiências se efetivaram.” Vamos nos diferenciar na natureza dos cursos pesquisados, na forma de recolha e análise dos dados, mas o encontro dos objetivos gerais torna esta, talvez, a tese mais próxima em perspectiva da que apresentamos.

As Dissertações defendidas em 2006, o ano mais fecundo numericamente em produções sobre o tema de EaD e formação contínua de professores, apresentaram resultados relacionados ao nosso interesse em:

Autor(a) e título	ANA MARIA DE JESUS SOUSA DA CUNHA. Arte-Educação a distância: uma análise da formação continuada on-line na Universidade de Brasília.
Instituição	Universidade de Brasília – UnB
Grau	Mestrado em Artes

O maior ponto de convergência com a dissertação de Ana Maria da Cunha é o fato de ela também ter pesquisado as potencialidades da EaD para um curso de formação contínua de professores de Arte.

Autor(a) e título	CHARLES MORETO. Formação de educadores de séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação aberta e a distância: um estudo sobre parceria entre professores de escola básica e professores da universidade.
Instituição	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Grau	Mestrado em Educação

Charles Moreto aprofunda sua pesquisa no sentido de estabelecer as condições de ocorrência (ou não-ocorrência, como ele mesmo relata no resumo) de interações colaborativas em um curso de formação contínua para professores das séries iniciais da Educação Fundamental, o que também constitui faceta importante da pesquisa que propomos, que poderá corroborar ou diferenciar-se das conclusões a que o pesquisador chegou.

Autor(a) e título	RAPHAELA RIBAS LUPION GUBERT. Proposta metodológica na E.A.D. e a relação entre recursos didáticos, atuação docente e aprendizagem.
Instituição	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR
Grau	Mestrado em Educação

Nossa tese se aproxima da dissertação de Raphaela Lupion Gubert no sentido de que também se preocupa com a investigação da coerência entre a proposta pedagógica dos cursos pesquisados, as ferramentas tecnológicas postas a serviço dessa proposta e a atuação docente (no nosso caso, do professor-tutor do curso) para o melhor andamento das atividades planejadas.

Autor(a) e título	RICARDO FANÚRIO MATARANGAS TEIXEIRA. Formação continuada na era digital: as contribuições de EaD para o ofício docente em informática.
Instituição	Universidade Estácio de Sá
Grau	Mestrado em Educação

Além de abordarmos diretamente as possibilidades da educação *online* para a formação contínua de professores, dividimos com Ricardo Teixeira um embasamento histórico da evolução recente das exigências do mercado de trabalho e suas consequências para o ofício docente em termos de suas competências profissionais. Também nos aproximamos pela compreensão – por ele apresentada nas conclusões e, por nós, como pressuposto – de que as competências profissionais do professor estão “ligadas tanto à dimensão técnica quanto à dimensão pedagógica”, e podem ser trabalhadas paralelamente em cursos à distância bem planejados e executados.

Autor(a) e título	SAYONARA NOBRE DE BRITO LORDELO. Formação continuada do trabalhador através da EaD: um caminho possível? Um estudo de caso.
Instituição	Universidade Federal da Bahia – UFBA
Grau	Mestrado em Educação

A dissertação de Sayonara Lordelo, ainda que tenha abordado as possibilidades da EaD para a formação contínua de trabalhadores frente aos desafios das mudanças tecnológicas do mundo do trabalho, aproxima-se da nossa quando propomos também o entendimento do professor como uma categoria profissional em todos os sentidos, que pode e deve se aproveitar das possibilidades oferecidas pela EaD para sua formação contínua. Diferentemente de nós, fica a marca de que invertemos o ponto focal da formação das competências tecnológicas para a formação *com tecnologia* para as *competências profissionais específicas do docente*, encampando, mas ultrapassando, o desenvolvimento de competências e habilidades para o manejo da tecnologia para este fim.

O ano de 2007 trouxe, nas Dissertações sobre o tema, contribuições como esta:

Autor(a) e título	GIOVANA ERSCHING. A cooperação como possibilidade de construção de uma comunidade virtual de aprendizagem.
Instituição	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Grau	Mestrado em Educação

A perspectiva de investigação da ocorrência e impacto das ações cooperativas/colaborativas em um curso de formação contínua de professores realizado em ambiente virtual de aprendizagem e interação, proposta também por Giovana Ersching, é o ponto que aproxima seu trabalho do nosso.

As Dissertações defendidas em 2008, também mais numerosas do que a média dos outros anos, ofereceram contribuições significativas:

Autor(a) e título	FLAVIA DA CRUZ MIGUEL. A comunidade on-line na formação contínua do professor- um estudo de caso.
Instituição	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Grau	Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada

A preocupação de Flávia Miguel com a percepção dos professores acerca de sua pertença a uma comunidade de aprendizado formada num curso de formação contínua *online* espelha uma faceta presente em nossa tese.

Autor(a) e título	JULIANA CORDEIRO SOARES BRANCO. A educação a distância para o professor em serviço.
Instituição	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG
Grau	Mestrado em Educação

A população pesquisada – professores das séries iniciais do Ensino Fundamental egressos de um curso de formação contínua à distância – e os objetivos de investigação de Juliana Branco são bastante aproximados do que propomos nesta tese. A diferenciação básica ocorre nas implicações do *design* metodológico de nossa pesquisa.

Autor(a) e título	PAULO MARINHO GOMES. Integração de mídias no piloto do programa de formação continuada de professores em mídias na educação.
Instituição	Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Grau	Mestrado em Educação

Outro trabalho que se aproxima do nosso pelo tema geral de pesquisa, a dissertação de Paulo Gomes também se dedicou ao estudo e descrição detalhados de um processo de formação contínua de professores à distância com a utilização de TIC, um enfoque bastante valorizado entre os trabalhos defendidos nesta área.

Autor(a) e título	SILVANA BUENO TEIXEIRA RETT. Formação continuada de professores por meio da educação a distância (EaD): influências do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje.
Instituição	Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas
Grau	Mestrado em Educação

Há diversos pontos de aproximação entre a dissertação de Silvana Rett e nossa tese. Inicialmente, podemos apontar o pressuposto de que “a Educação a Distância (EaD) vem sendo utilizada também como um meio de capacitação de professores para que se adaptem às novas exigências da modernidade.” Ainda que

haja uma diferença de nomenclatura em relação ao período histórico – cremos que “modernidade” alcance um momento histórico anterior ao nosso que, seguindo Alain Touraine (1970), preferimos nomear sociedade pós-industrial –, e uma tendência de preferirmos *formação* a capacitação, temos em comum notarmos a EaD como uma metodologia privilegiada de formação contínua de professores para as exigências mais atuais de seus campos de atuação (pedagógico, como forma geral, e de especialidades, quando a formação é mais focalizada, como a que pesquisamos). Ainda que os cursos que analisamos se diferenciem quanto ao objetivo final, também partilhamos a visão do professor como um profissional inserido em um mercado de trabalho que não se isola das determinações sócio-históricas mais amplas, que exigem contínuo aperfeiçoamento técnico e pedagógico para a qualidade de seu trabalho.

É preciso que esclareçamos que nossa opção por utilizarmos o termo *pós-industrial* para definirmos nosso tempo histórico não tem pretensões de maior correção do que outras. Pelo contrário, reconhecemos as discussões de autores como Anthony Giddens (1991) que, trabalhando com o conceito de *pós-modernismo*, localiza em nosso tempo as questões da convivência mediada pelas TIC com todas as suas implicações para os estudos da interação humana deslocada do espaço-tempo simultâneo, característica que se reflete nesta pesquisa. Já Ulrich Beck, com Anthony Giddens e Scott Lash (1997), preferem falar de um processo de reinvenção da modernidade na direção de uma nova modernidade, processo este que ele chama *modernização reflexiva* e que aponta a chegada e prevalência das tecnologias na reconstrução das relações sociais e políticas de nossa era. Zygmunt Bauman (2007), por sua vez, também chama *modernidade* ao tempo atual, em que pesem todas as transformações tecnológicas e das relações sociais ocorridas desde o tempo da centralização da economia nas atividades industriais.

Nossa opção por acompanhar a nomenclatura de Alain Touraine se deve à aderência teórica, ou seja, compartilharmos de sua visão de uma conformação sócio-político-econômica bastante diversa daquela que se poderia buscar compreender e descrever a partir somente das tensões econômicas entre as diversas classes sociais. A posição de Touraine se coaduna melhor com a perspectiva de uma sociedade que, no que tange aos cenários mais tecnologicamente desenvolvidos, está centrada na economia da informação e seu acesso a ela.

O ano de 2008 apresentou uma Tese de interesse em relação ao nosso campo de pesquisas:

Autor(a) e título	SILVIA LOPES DE MENEZES. Concepções alternativas em Bioquímica reveladas em cursos a distância de formação continuada de professores.
Instituição	Universidade de São Paulo – USP
Grau	Doutorado em Bioquímica

A justificativa da abordagem utilizada por Sílvia Menezes em sua pesquisa partilha com a nossa o ponto de vista de que, paralelamente aos saberes e competências pedagógicas, aqueles específicos das ciências são fundamentais à boa formação e desempenho profissional do professor. A pesquisa que ela realizou junto a um curso de formação contínua de professores à distância na área de Bioquímica guarda, na visão geral da proposta pesquisada, semelhança com a nossa, que abrange formação específica para Língua Portuguesa e Matemática. Para fecharmos esta ideia, retomamos, como citação, parte do resumo do trabalho da pesquisadora que ilustra a disposição, com grifos nossos:

Dada a importância da ciência no desenvolvimento humano, a adoção da alfabetização científica como meta educacional mundial e o papel fundamental da educação formal nesse sentido, muito se tem feito para promover a educação continuada dos professores de ciências. Se se discute quais habilidades e competências são importantes para a atividade didática, o bom conhecimento do conteúdo é consenso.

O trecho faz lembrar uma frase repetida pela professora Dra. Marilda Aparecida Behrens: “Não há tecnologia que dê conta de um professor sem conteúdo.” É exatamente este, talvez, o pressuposto de fundo mais caro à nossa pesquisa: trabalhamos para a constante profissionalização do professor, para seu constante progresso pedagógico e específico, pois é neste ponto de encontro que se forma a parte mais importante de sua *persona* profissional.

Entre as Dissertações defendidas no ano de 2009, interessaram-nos em especial as que seguem.

Autor(a) e título	ANA CRISTINA VIZEU LIMA. Educação a distância e formação continuada em Ciências: indicativos para configuração de cursos via Internet.
Instituição	Universidade Federal do Pará – UFPA
Grau	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática

O trabalho de Ana Cristina Lima baseou-se na realização de uma série de discussões *online* sobre o estado de ânimo e as opiniões dos professores quanto ao uso de expedientes tecnológicos mais avançados para cursos de formação contínua. Em comum com nossa pesquisa, destaca-se somente a curiosidade sobre o posicionamento específico dos participantes, e uma certa similaridade nos procedimentos de coleta de dados, ainda que o ambiente de pesquisa e os métodos de análise se diferenciem significativamente.

Autor(a) e título	CAROLINA ASSIS DIAS VIANNA. A formação continuada de professores e a educação a distância: novas possibilidades.
Instituição	Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
Grau	Mestrado em Linguística Aplicada

O trecho, repetido abaixo, do resumo da dissertação de Carolina Vianna destaca semelhanças de intenções e metodologia com nossa tese:

Direcionamos nosso estudo tanto para a relação dos professores em formação com as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), quanto para a microanálise das interações ocorridas a distância entre os participantes do curso. Nosso objetivo principal é proporcionar parâmetros que auxiliem na construção de novos cursos de formação continuada de professores, presenciais ou a distância.

Entretanto, o foco principal da pesquisadora era avaliar a centralização (ou não) do trabalho pedagógico realizado com apoio de recursos virtuais na figura do professor (análise metodológica), para o qual o procedimento de microanálise das interações serviu apenas como mais um índice.

Já dentre as Teses defendidas em 2009, foi especialmente interessante a seguinte.

Autor(a) e título	RENATA PORTELA RINALDI. Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online.
Instituição	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Grau	Doutorado em Educação

A similaridade de interesses entre nossa tese e a de Renata Rinaldi é importante, assim como parte da metodologia adotada. A maior diferença reside no fato de o trabalho da doutoranda ter sido realizado como pesquisa-intervenção, com sua presença e direcionamento sempre visíveis aos sujeitos participantes e com “tarefas narrativas” que estes cumpriam na forma de memoriais escritos em intervalos pré-fixados. A nossa, porém, foi um trabalho realizado *a posteriori*, sobre as marcas reconhecíveis deixadas no ambiente depois do curso realizado, sem que os sujeitos participantes notassem nossa presença e método de pesquisa e análise, exceto por aqueles que responderam ao questionário enviado.

Pela seleção apresentada, cremos ter demonstrado que a amplitude e especificidade de abordagem de nossa proposta, bem como seu *design* metodológico – que ficará claro posteriormente – são inovadores no cenário da pesquisa atual sobre formação contínua de professores à distância, trazendo a certeza de estarmos fazendo uma contribuição efetiva aos estudos.

2.2.1 Pistas da pesquisa recente sobre cursos de formação contínua à distância

No âmbito da pesquisa científica atual sobre o impacto da boa integração das TIC aos processos educativos, inúmeras publicações destacam fatores bastante positivos²²:

Ana Ikeda, Fátima Bacellar e Marcos Campomar (2005) exploram o maior direcionamento do foco do processo para o cursista que, exposto às possibilidades das soluções tecnológicas que tem ao seu dispor, e respondendo pela

²² As indicações abaixo não pretendem ser exaustivas; ainda que reflitam algum grau de preferência pessoal por elas, pretendem apenas dar um panorama de publicações recentes em espaços significativos de trabalhos que apontam possibilidades para a EaD no campo da formação contínua.

responsabilidade quanto ao cumprimento dos prazos estabelecidos, percebe-se mais valorizado no processo e tende a construir conhecimentos e relações mais significativas. À instituição proponente do curso, cabe o papel de cuidar para que a experiência de seus cursistas em projetos que integrem fundamentalmente as TIC não seja comprometida por falhas ou erros nos ambientes ou *design* pedagógico das propostas.

Para nós, fica claro que a tecnologia no ensino tende fazer (*sic*) com que a aprendizagem seja mais centrada no aluno. Há maior independência, mas por outro lado maior cooperação entre os próprios estudantes e professores. Há compressão de tempo e espaço deixando a comunicação mais ágil e rápida. O papel do professor por sua vez muda de provedor do conhecimento para facilitador no processo de ensino; os resultados de aprendizagem substituem os resultados de ensino como foco principal no ensino. (p.77)

Bob Moon (2008) afirma que para a formação inicial e contínua de professores em cenários como o do Brasil, com sua grandeza geográfica e necessidade de mais professores bem-formados e informados, a boa integração das TIC aos cursos de formação tende a apresentar melhores resultados se pudermos conjugá-las às possibilidades de construção, avaliação e partilha de saberes docentes em escala local e mundial. Neste sentido, ele faz as seguintes proposições:

o desafio mundial de expandir as oportunidades educativas tem o desafio concomitante de prover professores e educação dos professores para tornar a experiência da escolaridade significativa e produtiva;

existe uma necessidade de construir novas formas da educação dos professores, flexíveis e eficientes, centradas na escola, num alcance jamais imaginado até então;

para tanto, os modelos emergentes de desenvolvimento que exploram novas formas de tecnologia precisam ser examinados para que novas práticas de educação dos professores possam ser compartilhadas, experimentadas e avaliadas mundialmente. (p.811)

Marisa Lucena, Maria Cristina Fernandes e Miriam Lerner (2006) apresentam a percepção de uma atitude renovada em relação ao ensino-aprendizado com pesquisa, à prática reflexiva e uma disposição em engajar-se em novas propostas

educacionais envolvendo TIC que professores em formação (inicial ou contínua) demonstraram após participarem de cursos à distância.

A experiência bem sucedida da parceria permitiu dar uma continuidade a esse projeto de pesquisa (sic) [Santos 2003] e levantar resultados, como por exemplo: a) a formação gradativa dos alunos do curso de Pedagogia, que se tornaram mediadores e multiplicadores do ambiente AulaNet em vários cursos oferecidos totalmente a distância pelo Grupo de Pesquisa; b) o engajamento de alunos como integrantes da equipe do Portal Edukbr, mostrando terem descoberto o prazer de pesquisar, a prática do trabalho cooperativo e a consciência crítica e reflexiva para a formação de cidadãos participativos, sujeitos e transformadores para atuarem na nova Sociedade da Informação. (p.324)

Eloiza Oliveira, Marta Rego e Raquel Villardi (2007) expõem que cursos de formação contínua de professores na modalidade de EaD com utilização de ferramentas de colaboração propicia um tipo de interação entre os participantes em que há mútua interferência positiva no processo de análise e discussão dos temas tratados (“zona de intercompreensão estável”), aprimorando a experiência de aprendizagem significativa.

No nosso caso, verificamos a persistência da “zona de intercompreensão estável”, com predominância da interação e da colaboração no processo de aprendizagem, talvez pelo fato dos interlocutores serem todos professores e as ferramentas de interação, utilizadas com a finalidade de promover a aprendizagem. (p.1.431)

Daniel Schulte e Bernd Krämer (2009) discutem o impacto positivo que uma experiência pessoal em um curso bem-projetado na modalidade de EaD tem sobre alunos adultos que participam dele, ainda que originalmente o tenham iniciado com grande grau de resistência. Ao final desses cursos, a percepção da maioria dos participantes tem-se mostrado positiva quanto às possibilidades que o ensino com incorporação das TIC traz para maior colaboração durante o processo e construção da significância individual do aprendido.

Nossa hipótese de pesquisa, de que a tecnologia efetivamente tem um impacto na aprendizagem e de que este impacto é benéfico comprova-se pelos resultados de nossas análises. De forma especial, o alto nível de desacordo com a proposição de que *apenas*

as pessoas otimistas pensam que o impacto da tecnologia no aprendizado é benéfico e o nível ainda mais alto de concordância com a proposição de que as próprias experiências [com a tecnologia] foram boas demonstram que a maioria dos respondentes de nossos questionários apóiam nossas teses de pesquisa. Ainda mais, a aceitação de proposições como graças à tecnologia, os problemas de acesso ao aprendizado de alunos com necessidades especiais foram resolvidos, assim como as atitudes positivas em relação às TIC, provam nossas hipóteses. (p.13. Original em inglês. Grifos dos autores. Tradução nossa.)

Com isso, a pesquisa que propomos exige – ou ao menos pode se beneficiar de – uma revisão um pouco diferenciada do entendimento da EaD a serviço da melhora das competências profissionais, e é isso que propomos na sequência: compreender o desenvolvimento da EaD brasileira a partir de suas implicações com a educação *para o e no* trabalho.

2.3 PROPONDO UM VIÉS DIFERENCIADO DE COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA EAD BRASILEIRA: AS TRILHAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA

É importante que definamos um viés explicativo, dentre os diversos possíveis, que apresente uma face explicativa coerente da construção da realidade da EaD no Brasil. O viés que escolhemos passará ao largo da enumeração histórica de fatos e nomes ligados às primeiras ou mesmo das mais atuais experiências técnicas e tecnológicas da modalidade, e a razão é justamente centrarmos nosso interesse em explorar, desde agora, aspectos que contextualizem a prática da EaD em qualquer país que se tenha desenvolvido industrialmente e esteja caminhando para o desenvolvimento pós-industrial, como o Brasil²³; tais aspectos já eram previstos há quase quarenta anos, conforme veremos, como imperativos para o trabalho na sociedade pós-industrial.

²³ Ainda que o desenvolvimento pós-industrial, nas características assumidas pelas obras que o definem neste projeto (TOURAINÉ, 1970 e 2006), se tenha dado apenas em algumas partes do país – marcadamente nas regiões Sudeste e Sul –, é importante ter em vista que são também essas regiões que passaram a responder pela maior aceitação – demonstrada pelo maior número de matrículas – dos cursos na modalidade de EaD.

A tarefa de educar também para o trabalho há muito não nos é estranha ou incômoda, posto que, no Brasil, já se realizava o ensino técnico profissionalizante num cenário de industrialização crescente e de aumento do comércio pelo menos desde a década de 1950.

Porém, a partir da década de 1990, o Brasil se viu diante de um desafio bastante complexo de se resolver: um mundo automatizado, informatizado e ligado em redes diminuía o espaço na agricultura (e mesmo na indústria de transformação) para o trabalho braçal, só que o descompasso entre o desenvolvimento informacional e de “alfabetização tecnológica” da população era marcante. Era preciso educar simultaneamente duas gerações de brasileiros para a sociedade informatizada, mas não tínhamos as bênçãos do tempo para prepará-las adequadamente para a transição. Controversamente, naquele mesmo momento extinguíam-se cursos médios de formação profissionalizante. Somente no final da década e, mais fortemente, no início do século XXI, é que se retomaram esses cursos, sob diversas propostas político-pedagógicas, inclusive no âmbito público, com a criação das Universidades Tecnológicas Federais e de Institutos Tecnológicos Federais (estes, mais recentes).

Hoje, nas grandes corporações, os repositórios de informações já não são físicos, mas virtuais. À automação dos processos produtivos somou-se sua informatização. Em 1994, a mais poderosa tecnologia de disseminação da informação chegou aos lares dos cidadãos da classe média brasileira: a Internet. Antes de 1994, nenhum lar brasileiro estava conectado à rede mundial, e poucas eram as instituições públicas ou privadas cujo sistema de transmissão de dados podia ser tão refinado.

Se antes a produção tradicional, separada em “chão-de-fábrica” e “escritório”, exigia capacitação de operários para habilidades mais básicas e certo refinamento para os escriturários (que soubessem processos de referência, arquivamento e datilografia), neste momento todo o processo produtivo é ditado por parâmetros profissionais e tecnológicos internacionais, uma vez que boa fatia de seu resultado se destina ao mercado externo. Isso quando unidades brasileiras não são entrepostos “virtuais” de indústrias sediadas na Ásia, América do Norte ou Europa, que apenas facilitem a entrada de seus produtos no país, ou gerenciem linhas de montagem automatizadas com peças fabricadas fora do país (como chegaram aqui as montadoras estrangeiras de automóveis, ainda no governo Fernando Collor de

Mello, ou como a Embraer fabrica seus aviões com componentes vindos de todos os continentes).

O diferencial competitivo, de sobrevivência da indústria e do comércio brasileiros (como do internacional) tornou-se ter e gerenciar informações e criatividade, ser capaz de adaptar-se a novos cenários com menor dificuldade. Entramos – e permanecemos – num cenário histórico no qual se acentua a necessidade do trabalho intelectual criativo. Passamos a necessitar, em tempo menor do que o ideal, da competência de compreender o ciclo completo de nossas funções profissionais: o produto de nosso trabalho, da concepção ao descarte (com foco privilegiado em questões socioambientais); ter domínio das rotinas computacionais necessárias à execução de tarefas cotidianas; melhorar as relações empresa-comunidade (terceiro setor); realizar a criação e manutenção de *networks* de parceiros e clientes que precisam ser constantemente reavaliados e realimentados em estruturas de comunicação complexa; dominar as TIC etc. Empresas com poder de investimento elevado fizeram do desenvolvimento da EaD para formação profissional (muitas vezes denominada *capacitação* ou *reconversão profissional*) uma realidade que propiciou o aprimoramento de diversos programas de educação corporativa, além do surgimento de muitos prestadores de serviços que transitavam da produção à administração de conteúdo educacional multimídia e AVA cada vez mais sofisticados.

Em pouco tempo, empresas de todos os setores já haviam feito algum investimento (de alguns milhares a centenas de milhões de reais) em treinamento, capacitação, formação, implantação de universidades corporativas, criando uma vivaz atividade paralela aliada ao mercado de trabalho (como já ocorrera nos países mais desenvolvidos²⁴) para a busca de formação compatível com os novos tempos. Afinal, no Brasil, assim como nos mercados economicamente mais fortes do mundo,

Uma nova economia surgiu nas últimas décadas e essa mudança trouxe uma nova combinação de circunstâncias para os países e as organizações. Essa economia é chamada de informacional e global. Informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimento. É global porque as principais atividades produtivas, o

²⁴ À guisa de exemplo, a primeira Universidade Corporativa dos EUA, a da Motorola, foi fundada em 1981.

consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados), estão organizados em escala global (...). (CASTELLS, apud TARAPANOFF, 2004, p.1)

Assim, a educação empresarial colaborou para que a percepção da EaD como modalidade de ensino adequada aos tempos da economia da informação vencesse aquela prevalente no Brasil: de sua limitação a cursos livres, menos suscetíveis à comprovação da qualidade do seu processo e resultado. A EaD que o mundo corporativo ajudou a desenvolver foi uma diretamente ligada à qualidade de propostas e resultados, que se garantiria por regulação constante do processo e investimento nas possibilidades das TIC para sua aceleração e universalização.

2.3.1 A EaD no Brasil: a ponte para o ensino escolar formal

No âmbito da educação formal, a passagem da EaD para a frente de cena contou, além da abertura gerada pela LDB 9.394/96, com o avanço quantitativo da Educação Superior proporcionado pelas políticas de ampliação de oferta do governo Fernando Henrique Cardoso, baseadas na preferência pela criação de novas IES de iniciativa privada ao maior investimento para ampliar vagas ou possibilidades de acesso a instituições federais ou mesmo privadas bem estabelecidas, cuja competência se provara ao longo dos anos (CUNHA, 2003), e assim estabelecer, a partir dos melhores exemplos de prática, uma regulamentação aprimorada para a abertura de novas IES.

Por força das ações desenvolvidas pelas novas IES para se tornarem conhecidas do público, fez-se lugar comum na percepção pública que um curso superior seria sempre um diferencial positivo, independentemente de *onde* ou *como* fosse realizado. Como no discurso empresarial a tecnologia já fosse, há muito, fator de diferenciação positiva, e como para o brasileiro médio este discurso estava mais próximo do que a compreensão do que seriam pesquisa, extensão e titulação docente, não demorou para que o fator tecnológico ganhasse *status* privilegiado nas estratégias de imagem das IES, especialmente das privadas. A infraestrutura das instituições tomou o local de preferência nas campanhas publicitárias; laboratórios e

equipamentos de informática educacional, além de serviços de atendimento remoto via telefone ou Internet eram, via de regra, citados antes, ainda que sempre junto, de “professores especialistas, mestres e doutores” –, ganhando importância igual ou superior à da constituição do corpo docente ou mesmo dos Projetos Pedagógicos dos cursos.

Posto que somente a apresentação de boa infraestrutura não fosse suficiente para resolver os problemas causados pela pulverização do público-alvo, poder transcender os limites físicos da instituição passou a ser a melhor opção para ampliar numericamente o corpo discente. Houve quem optasse por estruturar *campi* fora da sede original (e, dentre estes, aqueles para quem a ideia se provou uma experiência cara e infrutífera); houve quem optasse por expandir a oferta de seus cursos por meio da estruturação de núcleos presenciais nos quais turmas se reuniriam espaçadamente para atividades de apoio a cursos de graduação realizados à distância²⁵, e, para estes, a combinação da capacidade de investimento e bom *design* pedagógico raramente deixou de trazer resultados interessantes.

A EaD na Educação Superior deixou, então, de ocupar meramente o papel secundário de alcançar populações que o sistema presencial formal dificilmente atenderia, para ser estratégia de sobrevivência e crescimento, especialmente no âmbito das IES privadas. Por isso, estas se apropriaram do conhecimento técnico e tecnológico gerado pelo grande sistema de apoio que cercava a educação corporativa (produção, veiculação e distribuição de programas e objetos de ensino), adaptaram-no às exigências legais e o aprimoraram pedagogicamente para oferecer educação formal não-presencial²⁶.

2.4 A EAD COMO OPÇÃO FORMATIVA ADEQUADA AO CENÁRIO PÓS-INDUSTRIAL

Dentre as nomenclaturas propostas pela História, pela Sociologia e pela

²⁵ Esta opção só seria cabível depois de respeitadas todas as disposições legais de credenciamento e autorização para que a IES pudesse ofertar cursos à distância.

²⁶ No âmbito deste trabalho, ainda que não listada como integrante dos programas oficialmente reconhecidos de educação certificadora – que abrangem a formação inicial e os níveis de Lato e Stricto Sensu –, tomamos a liberdade de tratar a formação contínua de professores como processo formal de educação.

Antropologia para identificar o mundo contemporâneo, reiteramos a preferência pela de Alain Touraine por ter antevisto, ainda em 1970, as implicações de uma sociedade que evoluía para a informatização pós-industrial e em cujo modo de produção o modelo *just-in-case*²⁷ perderia força em nome do modelo *just-in-time*. Um mundo em que o global, aos poucos, iria se imiscuir ao local de maneira a tornar esta última instância quase um espectro enevado: o que é, na verdade, local? O que é universal? Touraine (1970) falava de uma realidade em que também

Os particularismos da vida privada, das sociedades locais, dos géneros²⁸ de vida são penetrados e destruídos por uma crescente mobilidade geográfica e social, pela difusão das publicidades e das propagandas, por uma participação política mais vasta do que outrora. (p.9)

Ainda que o termo “destruídos” pareça exagerado, a sociedade pós-industrial se constituiu também por êxodos provocados pelas modificações do sistema de produção e emprego, tanto no campo quanto na cidade. Êxodos que forçaram encontros multiculturais e multiétnicos responsáveis pelo surgimento de (re)construções culturais que se desenvolveram pela incorporação ou adaptação de elementos de culturas que se misturavam, no ritmo de uma sociedade cuja organização econômica era determinada pela programação²⁹ (idem, p.7). Uma realidade para cuja compreensão, não obstante todas as possibilidades da dialética materialista histórica, já não se poderiam

isolar mecanismos propriamente económicos dentro da organização e da acção sociais, posto que as decisões e os combates económicos já não possuísem, nessa sociedade, a autonomia e a centralização que tinham num tipo anterior de sociedade, definido pelo seu esforço de acumulação e de recolha antecipada de lucros

²⁷ O modelo de produção *just-in-case* enfatizava a maior produção possível, a criação de estoques numerosos para a eventualidade de uma demanda de consumo inflada. Perdeu força com as crises econômicas mundiais e com a rápida obsolescência dos produtos frente às inovações tecnológicas sempre mais velozes. Foi substituído ideologicamente e materialmente pelo modelo *just-in-time*, no qual a produção é resolvida sob demanda, sem criação de grandes estoques, para permitir que novas partidas de produtos incorporassem as inovações necessárias de modo a não se tornarem obsoletas antes mesmo de serem distribuídas.

²⁸ Nas citações trazidas da obra de Alain Touraine, será mantida a grafia da tradução portuguesa usada como base neste trabalho.

²⁹ Numa lógica da aceitação como pedra de toque para o sucesso de um produto ou serviço, tudo precisa ser programado dentro de um limite de possibilidades. Nenhuma organização desenvolve e põe em oferta um produto ou serviço sem que haja sinais claros de que este será aceito por parte significativa da sociedade.

sobre o trabalho directamente produtivo. (idem, p.9)

Na sociedade que Alain Touraine vislumbrava há quarenta anos, o crescimento seria

mais o resultado dum conjunto de fatores sociais do que da simples acumulação do capital. O facto mais recente é *esse crescimento depender, mais directamente do que outrora, do conhecimento, e portanto da capacidade que a sociedade tem de criar criatividade*³⁰. (ibidem, p.9-10. Grifos nossos.)

Em 2005, trinta e cinco anos após as afirmações acima, o mesmo Alain Touraine (2005) publicou “Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje”, refinando sua compreensão do que vislumbrava em 1970: as características do crescimento económico e da integração das nações estariam inseridos numa dinâmica que suplantaria diversas singularidades das sociedades locais no sentido de promover novos grupos integrados a partir de interesses comuns e premissas culturais partilhadas. Na obra, Touraine descreve uma dinâmica global que embarga a possibilidade de compreensão do mundo contemporâneo a partir do exercício da análise das relações e lutas interclasses ao modo ortodoxo. Essa compreensão dependeria do aprofundamento das teorias e pesquisas culturais, antropológicas, tendo como parâmetros grupos culturais espacialmente dispersos, unidos pela cultura partilhada, de forma especial pelas possibilidades tecnológicas e idiossincrasias do processo de mundialização³¹. Para o autor, este novo cenário mundial

não se define nem como uma etapa do progresso nem como uma ideologia ou uma representação do mundo. A decomposição das unidades sociais e culturais fechadas sobre si mesmas, à maneira dos sistemas holísticos (...), desencadeia por um lado forças de mudança cada vez menos controladas, como é o caso do capitalismo mundializado, mas também diversos tipos de crise, de ruptura, de violência, que exprimem também o processo geral de dessocialização (ou seja, a dissolução dos mecanismos de pertença

³⁰ Note-se que, apesar de a afirmação ter sido feita em 1970, sua atualidade nos discursos educacionais e empresariais é impressionante.

³¹ Preferimos utilizar a expressão, a exemplo de Francisco Imbernón (2010), para evitarmos a polémica existente em torno de “globalização”, que está quase inexoravelmente presa a discussões ideológico-económicas que, se estão efetivamente na base das políticas de abertura das fronteiras, não merecem ser necessariamente apresentadas como pontos negativos.

a grupos e instituições capazes de perenizar sua integração e de gerir suas transformações). Mas desencadeia também (...) uma consciência de liberdade e de responsabilidade que estava prisioneira dos mecanismos institucionais, cujo papel era impor a todos: valores, normas, formas de autoridade e o conjunto de nossas representações sociais. Esta dupla dissociação pode desembocar tanto no enfraquecimento (ou mesmo desaparecimento) do espaço propriamente social quanto no surgimento de outras instituições. (TOURAINÉ, 2005, p.26-7)

Não indo tão longe quanto Alain Touraine ao propor a possibilidade da dissolução completa dos mecanismos sociais, cremos que o autor traduz com precisão fatos que caracterizam a vida cotidiana, especialmente no mundo do trabalho, em que dominar a informação é crucial – informação esta que a cada dia permeia, mais poderosa e indistintamente, todos os estratos sociais³², sejam horizontal ou verticalmente organizados³³. Retomando uma idéia de Manuel Castells, Touraine (2005) reafirma

a ausência de todo determinismo³⁴ tecnológico nesta sociedade da informação. E isso nos separa nitidamente da sociedade industrial, onde a divisão técnica do trabalho não podia ser separada das relações sociais de produção. Criou-se uma situação nova por causa da grande flexibilidade social dos sistemas de informação. (p.9)

Em 1990, Alvin Tofler (apud DAVENPORT e PRUSAK, 1999) reforçava os pressupostos de Alain Touraine ao apresentar uma sociedade da informação afirmando que, nela,

o mundo estaria dividido em duas partes: os mais rápidos e os mais lentos. Aí a informação adquire, com maior precisão, seu caráter temporal. De nada adiantaria uma quantidade de informação que não circulasse e não provocasse decisões. (p.54)

³² Usar a terminologia *estratos sociais* é uma arbitrariedade clarificadora nossa, posto que o autor que referencia esta parte de nosso raciocínio evite insistir na noção de *classes*.

³³ A citação de estratos sociais “horizontal ou verticalmente organizados” tenciona demonstrar que a força da informação e de seu domínio se faz sentir independentemente de como queiramos compreender a organização social: por meio das classes em constante tensão ou como elos de uma cadeia horizontal em que se estabelecem vínculos de interdependência.

³⁴ No escopo do pensamento do autor, este determinismo ausente significa que a permeação crescente e inevitável de todos os grupos culturais pelos sistemas de informação traz uma janela de possibilidades inaudita: com todos mergulhados na informação, diminuem drasticamente as chances de fomento e manutenção da ignorância. Projetos públicos e privados de inclusão digital (ou seja, informacional) e a chegada constante aos lares das famílias menos abastadas de equipamentos de veiculação da informação (computadores, conexões à Internet, televisores etc.) melhoram, de maneira antes desconhecida, as chances de desenvolvimento de conhecimentos gerais e de percepção crítica dos eventos entre as classes sociais.

Essa conformação social fez com que a Educação mergulhasse num momento em que sua prática não poderia prescindir nem das TIC e nem da consciência de que precisaria participar de um projeto político-educativo por cujas bases o desenvolvimento da cidadania plena também se fizesse a partir da potencialização da atuação profissional³⁵ do cidadão – e não unicamente *pela* (e ainda menos *sem a*) formação geral para exercício da cidadania.

Para a nova economia, passou a ser inadiável que se formassem profissionais para funções gerenciais e técnicas de alto nível cujas exigências podiam mudar de um momento para outro, tanto mais quanto mais desenvolvido industrial e tecnologicamente o país se fosse tornando. No âmbito industrial, postos de trabalho menos qualificados se fechavam porque as operações eram automatizadas ou simplesmente movidas para países com trabalhadores de mesmo nível de qualificação, mas custo empregatício mais baixo, e a única forma de se garantir um nível de emprego satisfatório em relação ao crescimento populacional seria preparar mais profissionais capacitados para processos mais refinados e/ou mais gestores de processos, capazes de comandar projetos constituídos por fases que não estavam apenas departamentalizadas, mas literalmente localizadas a oceanos de distância³⁶. Em países mais adiantados (especialmente nos Estados

³⁵ Não se nega aqui todo o movimento da formação técnica em nível de Ensino Médio que vigiu fortemente no país até o início da década de 1990 e que foi, posteriormente, relegada a segundo plano até ressurgir com força no final da primeira década do século XXI. Hoje, profissionais técnicos especializados são valorizados e escassos, ou seja, muitos deixam de ocupar posições de trabalho interessantes e vantajosas porque não foram preparados de acordo com as exigências da evolução tecnoeconômica-social. Na conformação social de hoje, a combinação de interesse profissional e formação sólida pode possibilitar aos técnicos um nível de vida economicamente satisfatório. Os riscos de não atingi-la são os mesmos que afligem aqueles que puderam frequentar cursos mais elitizados, e geralmente estão ligados à saturação do mercado de trabalho local, obrigando a novos êxodos ou reconversões profissionais.

³⁶ É interessante notar como essa formação para a gerência de processos pode ser vista como negação do exemplo do empregado a quem só cabia conhecer e realizar uma parte ínfima de toda a atividade produtiva. O profissional exigido pela época atual, ao contrário, geralmente necessita da visão do todo e da capacidade de pensar e sugerir modificações em diversos passos do processo conforme isso o possa aprimorar. Esta característica ilustra a afirmação de Alain Touraine de que, na sociedade pós-industrial, não é mais possível isolarmos fatores puramente econômicos para explicarmos fenômenos das relações sociais e de trabalho, e que o grande diferencial do sujeito contemporâneo é ser capaz de criatividade. Não discutimos a possibilidade de propor que alguma alienação ainda ocorra em disfarce, nos moldes do entendimento tradicional, mas nem mesmo esta proposição poderia ser feita sem algum nível de heterodoxismo em relação à teoria original, da exploração do trabalho que alienava do trabalhador o conhecimento e até mesmo o controle de todo o processo. É importante notar como, paralelamente, nos países mais tecnologicamente desenvolvidos, expandiu-se a noção da livre-empresa, do desenvolvimento e exploração das próprias competências e da disposição à flexibilização e reconversão profissionais durante a vida produtiva; tudo isso exige visão do todo e novos modelos de formação profissional e educacional.

Unidos e na Europa ocidental), promoveu-se um salto de prevalência do setor secundário para o terciário da economia – e hoje já se fala de setor quaternário (ou quarto setor): de desenvolvimento e gestão de processos informacionais. Naqueles cenários, tudo isso se realiza com sólido apoio de estratégias de EaD em projetos de ensino corporativo continuado que, via de regra, une mídias diversas (impressos, vídeos, simuladores, áreas de discussão colaborativa, apoio remoto por telefone e e-mail etc.) e parcerias com sistemas educacionais formais.

Com a experiência adquirida na prática e a crescente incorporação das TIC à Educação, a EaD foi sendo assimilada naqueles países sem maiores dificuldades nos cenários de escolarização formal. Como termômetro da produção de conhecimento sobre EaD nos Estados Unidos e na Europa já no início dos anos 1990, vejamos como Börje Holmberg (1995) a descrevia:

As coisas estão bem diferentes nos anos 90. Agora há muita literatura sobre EaD, na forma de monografias, artigos e estudos de casos de diversos tipos. Essa literatura reflete o desenvolvimento da prática e da pesquisa em Educação e em outras áreas relevantes à EaD e do desenvolvimento de posições teóricas sobre o assunto. O desenvolvimento foi rápido e em largo escopo, de um lado versando sobre suas aplicações, reconhecimento e impacto social e, de outro, sobre metodologia e mídias. (Prefácio. Original em inglês. Tradução nossa.)

Todo um *know-how* de EaD havia sido construído, uma literatura vasta estava disponível e diferentes metodologias e técnicas estavam desenvolvidos. Somem-se a isso realidades socioeconômicas que permitiam que a alfabetização computacional estivesse ligada à educação formal a partir do quinto ano de escolarização já no final da década de 1980³⁷ e temos a grande figura definida: países preparando sua população para gerenciar processos na sociedade informacional mundializada, uma realidade com a qual o Brasil está forçosamente tendo que lidar desde os anos 1990.

Para nossa realidade, é importante entendermos e aplicarmos as potencialidades das TIC e todo o *know how* desenvolvido para seu uso em projetos educacionais como *meios* valiosos, e não fins em si mesmos. Assim, poderemos

³⁷ O dado reflete a experiência pessoal do investigador que, vivendo e estudando nos Estados Unidos, em escolas públicas do interior e de grandes cidades nos anos de 1988 e 1989, vivenciou diretamente o processo descrito.

explorá-los e fazermos popularizar e democratizar o acesso a eles nos espaços de formação, como a contínua de professores, tão valiosa à Educação – e tão diretamente ligada à classe profissional que tanto formará quanto tomará contato, em sala de aula, com uma geração que, mais do que necessitar, já não consegue conceber seu dia a dia sem o uso pessoal e profissional constante das TIC.

Tanto o aspecto técnico quanto o pedagógico e o político da formação de professores têm seu espaço em projetos educacionais à distância, e nenhum deles exclui ou nega qualquer outro automaticamente.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PROFISSÃO ESTUDANTE

*Professor quer dizer aquele que professa.
Professar tem a mesma raiz de profeta, que é
aquele que só fala daquilo em que acredita.
Portanto, se você não acredita no que diz,
é melhor que não queira ser professor.*
Prof. Angelino Cotoski, PUCPR, *circa 1994*

Estas palavras, ouvidas do mestre quando ainda éramos alunos no início do segundo ano do curso de Letras Português-Inglês, marcaram tanto nossa personalidade profissional que se tornaram epígrafes tanto de nossa dissertação quanto de nossa tese. As palavras do dedicado professor de Literatura Brasileira parecem definir o ponto central que rege a escolha *da* e, mais, a perseverança *na* profissão docente: crer naquilo que se diz, crer naquilo que se faz.

Para quem (con)viveu o momento, há a certeza de que a fala do mestre não era dogmática na aplicação do *crer*. Ela traduzia uma paixão pela profissão escolhida, uma que já naquele tempo apresentava quase cinquenta anos de amadurecimento e era expressa com o mesmo tom que ele dedicava à própria família.

Tal entusiasmo do professor Angelino Cotoski se confirmava por competências técnicas e pedagógicas marcantes ao tratar das coisas da literatura do Brasil, capaz de prender nossa atenção numa época em que o maior luxo tecnológico de que ele poderia lançar mão era um retroprojeto, que raramente usou. Nossas perguntas não ficavam sem respostas, sem indicações de leituras complementares ou exibições *impromptu* do conhecimento que nutria e aperfeiçoava havia tanto tempo. Sua grande segurança em relação àquilo que lhe cabia ensinar permitia alguns vôos de ambição de alunos tão jovens (ou inconsequentes!) cuja inspiração propunha escrever um ensaio temático comparativo abordando a questão do ciúme em “A mão e a luva” e “Ressurreição”, de Machado de Assis, e “Otelo”, de William Shakespeare. E, uma vez que o permitia, também cobrava resultados coerentes, sabendo orientar e reorientar as leituras tantas vezes quantas fossem necessárias até que um resultado aceitável fosse atingido, deixando ambos satisfeitos.

Refletindo agora, fica claro que o professor Angelino fizera um voto de

dedicação pessoal que o levava a buscar se tornar não apenas um bom professor (no sentido de um professor “suficiente”), mas o melhor que ele poderia se tornar (um professor que atendesse e excedesse as expectativas de quem estivesse sob sua tutela).

Também, neste sentido, citamos a professora doutora Marta Morais da Costa, nossa professora na graduação, especialização e orientadora de Mestrado na PUCPR, que, quando ainda no curso de especialização (em 1999), assim definiu o que percebia como mais estimulante na profissão do professor:

Enquanto tanta gente é paga para repetir processos todos os dias, da mesma forma, nós não. Somos pagos para *ler*, para *criar*, para *sintetizar e aumentar nossos conhecimentos*, o que para a maioria dos seres humanos é utopia. (Grifos nossos.)

A professora Marta partilhava com o professor Angelino o mesmo nível de entusiasmo pelo ensinar, e também fez de sua profissão um percurso cujo aperfeiçoamento nunca acabava, pois sempre era tempo de aprender mais para aproveitar o prazer intelectual de saber, sempre para ensinar melhor.

Ambos os professores foram e são referências em suas áreas de saber (coincidentemente, ambos militantes da Literatura Brasileira) e, também, cronologicamente, anteriores à discussão mais profunda que hoje vemos sobre profissionalização docente – que por vezes quer contestar a identificação do professor como um profissional na acepção direta do termo – e ao conceito de formação contínua: viveram esses conceitos na prática, mais livres das pressões semânticas ou ideológicas em relação à forma como conduziram suas carreiras.

Longe de nós querermos tratar qualquer questão da formação docente num ambiente político e ideologicamente asséptico, pois seria negar a própria origem do discurso, que forma qualquer manifestação cultural e é o substrato do nosso trabalho. Ainda assim, queremos propor um estudo da profissionalização dos professores sem pré-julgamentos negativos quanto à noção de profissionalidade, formação contínua ou modalidade de oferta.

Esta proposta fundamentou a construção do suporte teórico que apresentamos neste capítulo. Por isso, lançamos mão do diálogo com autores importantes para a compreensão do tema, mas que não necessariamente guardam entre si absoluta afinidade de visão – sem transformar o trabalho em contradição.

Assim como nas outras instâncias teóricas desta tese, e como método de opção que nos acompanha há muito, olhamos sempre no sentido das aproximações, das tangências entre os pensadores, daquilo em que não se contradizem diretamente. Um exercício difícil, sem dúvida, mas cujos frutos são tão agradáveis hoje quanto eram quando, com pouco mais de vinte anos, nos propúnhamos a aproximar Machado de Shakespeare.

3.1 A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: SENTIDO, ESCOPO DA PESQUISA E EVIDÊNCIAS DE SUA PERTINÊNCIA.

Iniciamos este subcapítulo afirmando que não acompanhamos o divisionismo artificial entre aprendizagens profissionais e pessoais, expresso na multinominalização “formação contínua / formação continuada / educação permanente” (FERREIRA, 2003, p.19). cremos que os diferentes passos da aprendizagem, sendo fundamentalmente atos de linguagem, ocorrem simultaneamente, não sendo possível estabelecer limites claros entre eles na experiência do aprendiz, daí resultando nomes variados para descrever um mesmo processo.

Para nomear o processo formativo que pesquisamos, optamos pela terminologia “formação contínua” por questões linguísticas e de referência. Linguística no sentido de a função adjetiva no termo significar “Em que não há interrupção; seguido; sucessivo”³⁸ (pelo Dicionário de Aurélio Buarque de Hollanda), e também pelas implicações etimológicas e atitudinais que diferenciam *formação* e *educação*³⁹; referencial por ser a terminologia de preferência na obra *Os Professores*

³⁸ Por sua vez, o termo “continuada”, sendo flexão participial do verbo *continuar*, pode abarcar o sentido de retomada de um processo previamente encerrado – e não cremos que a interrupção de um programa formal, como o término da formação inicial (compreendida como os anos de estudo formal para a licenciatura), faça cessar o processo de aprendizagem e de reflexão sobre os fatos da profissão.

³⁹ Ainda que possa parecer estranho, há uma diferenciação etimológica que nos faz preferir *formação* a *educação* pelo sentido mais ligado à tradição maiêutica socrática do último, em que o processo só ajudaria o vir à luz do que já estaria potencialmente presente em uma pessoa; o primeiro, *formação*, estaria mais próximo do sentido de um processo de ajudar a tomar forma, similar ao de um artista moldando sua matéria-prima. Ainda que não consideremos esta discussão fundamental ao entendimento do tema, confessamo-nos melhor argumentados por esta linha de raciocínio, que parece mais afeta ao trabalho de (re)construção individual e coletiva dos conhecimentos.

e *Sua Formação*, de António Nóvoa (1995), uma de nossas principais referências, que focaliza a formação realizada segundo uma epistemologia da prática, na reflexão *causada por* e *derivada d'ela*. Já a forma adjetival “contínua” se aproxima mais satisfatoriamente do termo “permanente”, o qual, por sua vez, é empregado por Carlos Marcelo-García (1995), referindo-se ao mesmo recorte de António Nóvoa, o que descreve os processos de formação que ocorrem após a formação inicial, esta, necessariamente ocorrida em faculdades ou centros de formação de professores.

Talvez o maior dos desafios enfrentados pelos professores na escola de hoje seja precisar formar seus alunos para uma conformação social muito diferenciada (a sociedade pós-industrial), cuja velocidade de mudança é geralmente maior do que os expedientes mais comuns da escola podem acompanhar, sem que eles mesmos consigam atualizar-se técnica e pedagogicamente com a rapidez que a profissão exige. Em relação a isso, e à sempre mais complexa questão da formação de professores, António Nóvoa (1995, p.22) diz que “O desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (...)”.

A formação contínua, exemplo mais claro de que nossa época já rompeu com a impressão de finalidade da formação inicial, é a estratégia mais importante para que se crie e mantenha uma cultura do desenvolvimento contínuo, quer se localize seu início *antes da* ou *na* formação inicial ou mesmo após esta última. Esta necessidade/possibilidade de renovar-se profissionalmente o tempo todo, conforme entendida por Christopher Day (2001), constitui o melhor contributo à consolidação de uma nova mentalidade e é, potencialmente, a principal opção de contato dos professores com o novo caldo de cultura técnico e/ou pedagógico vigente para o tempo atual.

Carlos Marcelo-García (2005) afirma que, no exercício de sua profissão, a tarefa precípua do professor é garantir aprendizado e que, para isso, ele mesmo precisa estar em constante formação; diz, acompanhando o pensamento de Donald Schön (1995, 2000), que esta formação contínua precisa envolver a pesquisa que aprofunde e atualize seu campo de conhecimento:

é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. (MARCELO-

GARCÍA, in NÓVOA, 1995, p.60)

Esta proposição de Marcelo-García (1995) se reforça pelo fato de o professor, formador de seus alunos, necessitar assumir uma posição proativa no sentido de tornar-se um de seus próprios formadores privilegiados e que, em algum momento da busca, alguns professores se tornam formadores de professores. Temos, aqui, um dos pilares do pensamento do professor espanhol: a formação para a profissão feita *reflexivamente* e *em conjunto* pelos próprios profissionais:

uma formação contínua centrada na actividade quotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho das equipas docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível e activa/investigadora. (MARCELO-GARCÍA, in NÓVOA, 1995, p.54)

Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas. (idem, p.64)

Esta formação pela pesquisa contínua desdiz o imperativo tradicional de aprendizagem pela acumulação, criticado por António Nóvoa (1995), mas se torna o substrato privilegiado da reflexão e (re)construção constantes de saberes e competências individuais e coletivas por meio da colaboração.

O autor português também reforça a dimensão da reflexão coletiva nos processos de formação contínua de professores:

é preciso criar redes de (auto)formação que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1995, p.26)

Carmen Lúcia Pinto, Cristhianny Barreiro e Denise Silveira (2010), articulando diversos grandes pensadores, confirmam competentemente este carácter individual-coletivo da formação do professor:

Nóvoa (1995b, p.11) retoma uma questão bastante antiga sobre a formação através da pergunta clássica: “Quem forma o formador?”, e a resposta vem, segundo o autor, com os três mestres de Rousseau

– a natureza, os homens e as coisas, retomados em leitura de Gastón Pineau: eu, os outros e as coisas, ou seja, o formador forma-se a si próprio, pela reflexão dos percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com o outro: no dizer de Freire (1997), aprendemos em comunhão, ou seja, na aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e emoções (eco-formação), e o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das culturas...) e da sua compreensão crítica (hetero-formação). (p.4)

No processo de formação contínua, especialmente realizado à distância como na realidade que pesquisamos, embora não se possa negar a influência da ação autónoma para a consecução dos seus objetivos, a influência do outro é essencial. Especificamente no caso de nossa pesquisa, parafraseando a citação que Carlos Marcelo-García (2005, p.19-20) faz de Debesse, o projeto de formação contínua sobre o qual nos debruçamos se encontra no limiar entre a heteroformação e a interformação. É heteroformativo porque seus objetivos principais, conteúdos e sequência didática foram propostos, desenvolvidos e ofertados a partir de um organismo externo ao que congregava seus participantes, num modelo que Lise Chantraine-Demilly (in NÓVOA, 1995, p.148) chama “contratual escolarizado”, que implica “uma relação cliente-fornecedor” que ocorre num cenário de “verdadeira concorrência” entre especialistas em formação (indivíduos ou instituições – especialmente estas) pelos potenciais “clientes”. E é interformativo porque, na base teórico-metodológica que o explica e propõe, valoriza a interação colaborativa para a troca simbólica e (re)construção constantes de saberes e competências. À aparente prevalência do aspecto heteroformativo, o lado interformativo interpõe a liberdade de expressão e de direcionamento da discussão próprios dos espaços colaborativos, de forma especial se bem conduzidos por professores-tutores preparados para isso.

Para os fins deste trabalho, a partir de todas as possibilidades de enfoque do tema, definimos circunscrever nosso olhar às oportunidades *institucionais* de atualização e crescimento que ocorrem após o período de formação inicial. Definido o escopo de nossa pesquisa, podemos nos permitir passar ao largo das especificidades da formação inicial, ainda que ela surja vez ou outra como ponto de referência ou de comparação quando tratamos da formação contínua.

Fazemos eco a Marilda Behrens (1996) ao dizermos que a formação inicial do docente, mesmo antes dos aligeiramentos a que tem sido submetida no país, já era (e ainda é) mais técnica do que reflexiva, o que tem contribuído para a importância

dos primeiros anos de exercício da profissão para o desenvolvimento do equilíbrio emocional e da segurança de conteúdo. O grande risco do período, então, é a cristalização de uma postura reprodutiva que pode, por um lado, perenizar enganos de conteúdo, didáticos e metodológicos e, por outro, mitigar a vontade de aperfeiçoamento contínuo. Joana Romanowski (2007) amplia a percepção dos riscos dos anos iniciais de exercício da profissão, além de também alertar que há espaços de formação a preencher originados de angústias mais específicas de professores experientes:

O primeiro ano, geralmente, constitui um “choque de realidade” em que o professor aprende intensamente por ensaio e erro a tarefa de ensinar.

(...) O professor iniciante, além da limitação de conhecimentos da prática e da experiência, necessita aprofundar seus conhecimentos teóricos para ser capaz de explicitar situações de impasse.

(...) Em pesquisa recente, Souza constatou que os professores iniciantes têm preocupação intensa com a promoção do ensino, com o domínio dos conteúdos, as metodologias de ensino, o controle do tempo da aula e a disciplina dos alunos. A mesma pesquisa evidenciou que os professores experientes estão mais preocupados com a aprendizagem e as dificuldades dos alunos. (p.131-2)

Quando combinamos estas constatações com outros dados apresentados por Joana Romanowski (2007, p.24), dando conta de que “a formação de professores no Brasil precisa de investimento, pois mais de um milhão de professores da Educação Básica (...) ainda não possui o nível superior de formação”, temos certeza de que a falta de investimentos na formação inicial não deve ser realidade que difira daquela da formação contínua.

Ainda que correndo riscos de atropelar minúcias históricas da Educação no que toca a experiências e propostas prévias de formação contínua do professor, nossa reflexão sobre sua necessidade específica no Brasil parte do que afirma Agueda Bernadete Bittencourt (in FERREIRA, 2003):

A expansão da escolarização não foi, todavia, um projeto desarticulado, mas é, sim, o coração da política educacional das últimas décadas. Expansão feita sem o adequado aumento de investimentos, representou uma forte deterioração dos salários e das condições de trabalho dos profissionais da educação.

(...) Com uma formação rápida, muitas vezes improvisada, para atender ao mercado escolar crescente, (...) os professores chegam

às escolas públicas e são contratados de forma precária, desdobram-se em vários locais de trabalho, para completar uma carga docente que lhe dê um salário minimamente decente.

O resultado completo dessa operação vai aparecer uma década mais tarde quando, todos, inclusive os poderes públicos, constatam que a qualidade da escolarização já não é nem mesmo a que se tinha nas já empobrecidas escolas públicas dos anos 1960/70. (p.70-1)

Os esforços públicos de universalização do acesso à Educação Básica efetivamente fizeram crescer muito os espaços de atuação do professor. Prover esses espaços de bons profissionais foi o desafio que levou (e tem levado) à tomada de decisões quanto à sua formação, nem todas pertinentes. Tenham-se em mente, por exemplo, a reativação mais ou menos recente dos cursos de Magistério em nível médio; a criação da agora quase extinta formação em “Magistério Superior”; o aligeiramento das licenciaturas, reduzindo a carga horária específica e quase dobrando a pedagógica⁴⁰; a contratação de profissionais não-licenciados para atuar onde houvesse posições a descoberto; a resistência à idéia de aproximação entre a formação do pedagogo e a dos outros licenciados etc.

O momento atual da educação brasileira apresenta graves diferenças socioeducacionais: nem atingimos a escolarização básica plena e nem a formação inicial de todos os professores atuantes é satisfatória, como dados que apresentaremos depois demonstrarão. Tudo reforça a necessidade de assumirmos outra atitude diante da formação deste profissional, a começar por aceitarmos que ele não é um profissional pronto ao final de sua formação inicial, como se acreditou por muito tempo, e que precisa superar esta visão em nome da própria profissionalização, no sentido de romper com o círculo vicioso do “repetidor”:

A dificuldade maior que se apresenta para a capacitação docente é a comunidade acadêmica encarar o professor como profissional

⁴⁰ O problema não está no aumento das horas de formação pedagógica, mas em seu desligamento da formação específica por diversas razões, sendo, talvez, uma das mais marcantes, o fato de serem comumente ministradas por professores sem contato com a especificidade de cada licenciatura. O engano causado pela percepção de que é possível trabalhar, por exemplo, Metodologia de Ensino da Língua e Literatura sem ter conhecimento aprofundado da Língua e da Literatura em si leva a resultados questionáveis. Com menos oportunidade de conjugar o avanço técnico de suas áreas com as possibilidades pedagógicas criadas por eles, não se pode esperar mais do licenciado do que alguém com domínio básico de sua área que apenas lhe permitirá, por anos, acompanhar e repetir conteúdos prontos dos livros didáticos, sem melhores possibilidades de adaptá-los às necessidades das comunidades em que estejam inseridos. A formação contínua, por sua vez, pode ser valioso espaço para trocas e discussões pautadas pela prática com pares que vivem dúvidas semelhantes e professores-tutores antecipadamente preocupados em poder conduzir essas discussões a contento.

acabado. Essa academia enseja no professor o desejo de reproduzir o conhecimento, perpetuar o saber legitimado como verdade absoluta e comportar-se como defensor e guardião dos conteúdos. (BEHRENS, 1996, p.103)

Outro pilar de sustentação de nossa proposta é compreender o processo de formação contínua como uma negação à *proletarização* do professorado pelo combate ao paradigma repetitivo:

A *profissionalização* é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a *proletarização* provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral. (GINSBURG, apud NÓVOA, 1992, p.23-4)

No mesmo sentido de negar que a função do professor seja a de repetidor de verdades estabelecidas, Évelyne Charlier (in PERRENOUD et alii, 2001) caracteriza a profissão de professor como uma combinação de prática reflexiva na ação e capacidade de desenvolver e ativar, quando necessário, esquemas de Agindo e Refletindo *na ação*⁴¹:

(...) definimos (Donnay e Charlier, 1990) o professor profissional como um formador que, em função de um projeto de formação explícito:

leva em conta de maneira deliberada o maior número de parâmetros possíveis da situação de formação considerada;

articula-os de maneira crítica (com a ajuda de teorias pessoais ou coletivas);

considera uma ou várias possibilidades de condutas e toma decisões de planeamento de sua ação;

põe-nas em prática em situações concretas e recorre a rotinas para assegurar a eficácia de sua ação;

ajusta sua ação de imediato se perceber que isto é necessário (reflexão na ação);

⁴¹ Para Donald Schön, considerado precursor do termo, o processo de *reflexão na ação* é disparado por efeitos surpreendentes da prática docente diária. Em suas palavras, "(...) quando a performance intuitiva nos traz surpresas agradáveis, promissoras ou mesmo indesejáveis, podemos reagir por meio da reflexão-na-ação." (Original em inglês. Tradução nossa.)

tira lições de sua prática para mais tarde (reflexão sobre a ação).

(...) Essa definição combina duas abordagens. Ela define o planejamento como um processo de tomada de decisão e do tratamento racional da informação e a fase interativa como o produto da ativação de esquemas de ação e de reflexão na ação. (p.88-9)

De acordo com Marilda Behrens (1996, p.107), o aprimoramento contínuo dos saberes técnicos e pedagógicos do professor é uma das portas para sua profissionalização plena, ainda mais se puderem se abrir para além dos limites da sala de aula, possibilitando condições de trabalhar cooperativamente com seus pares e incluir-se nos processos de gestão escolar.

Francisco Imbernón (2010) complementa esta visão sobre formação contínua de professores ao afirmar que ela não pode ser confundida com treinamento, e que deve partir de necessidades reais e a elas retornar o quanto for preciso. É um processo reflexivo, e o professor em formação contínua precisa se tornar cada vez mais capaz de atuar transformativamente em seu lugar de trabalho. Isso passa, necessariamente, pelo desenvolvimento da capacidade de *reflexão* sobre as razões e as finalidades de sua prática.

Marguerite Altet (in PERRENOUD et alii, 2001), ao descrever um dos quatro modelos teóricos que percebe para a formação de professores, corrobora a formação do professor como exercício reflexivo e metacognitivo de constante ir e vir entre prática e teoria:

(...) o professor PROFISSIONAL ou REFLEXIVO: neste quarto modelo, em nossa opinião, a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apóia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e metacognição. (p.26)

Joana Paulin Romanowski (2007) destaca a formação do professor como elemento importante do processo de constituição da identidade profissional, que precisa ser coletivo, contínuo, de ampliação de seus conhecimentos (e, por que não,

competências⁴²) pelo constante aprimoramento técnico e pedagógico, de enfrentamento das próprias dificuldades e de prática social:

O processo de constituição da identidade profissional é de desenvolvimento *permanente, coletivo e individual*, no confronto do velho com o novo, frente aos desafios de cada momento sociohistórico. Essa identidade contém, concomitantemente, à unidade ensinar, uma multiplicidade de abrangências pela natureza da educação como prática social, como uma teia de interesses, significados e possibilidades.

(...) Implica compromisso, cientificidade, coletividade, competência e comunicabilidade.

(...) Entre os componentes da identidade docente está o conhecimento, que é objeto da relação entre professor e aluno, permanentemente renovado, ampliado. Agregam-se a essa relação os conhecimentos específicos das disciplinas escolares, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos da prática pedagógica, articulando o conhecimento local com o universal. (p.16-8. Grifos nossos.)

Partindo do quadro de períodos de formação contínua de professores proposto por Francisco Imbernón (2010, p.24 – vide Quadro 3 abaixo), podemos dizer que o Brasil ainda está majoritariamente na década de 1990 e um pouco dele já está pronto para tocar os anos 2000, sem que ainda nos vejamos totalmente livres de uma visão de compensação técnica de formação, vigente nos anos 1980.

Quadro 4 - períodos de formação de professores.

Anos	Formas de ver o conhecimento formador nos professores	Formas de ver a formação dos professores	Metáforas
...1980...	Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir.	Um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos didáticos.	Metáfora do produto que se deve aplicar nas salas de aula. Época de busca de receitas. A formação “salva tudo.”
...1990...	O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas	Um processo de assimilar estratégias, para mudar esquemas	Metáfora do processo. Época curricular que inunda tudo.

⁴² Compreendemos competências profissionais segundo a descrição do Relatório Delors (1998), que a aponta como “uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (...) as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas ‘saber-ser’ (...), se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida” (p.89). A partir daí, no ofício do professor, as compreendemos como resultados de uma construção técnica e histórica que permitirá que ele articule e mobilize seus conhecimentos técnicos, sua experiência profissional e suas capacidades empáticas e relacionais para posicionar-se diante dos desafios profissionais de forma pertinente.

	e atitudes profissionais para mudar as salas de aula.	pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas.	
...2000...	Compartilhar significados no contexto educacional para mudar as instituições educacionais.	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas. Processos de prática reflexiva.	Metáfora da construção. Época de novas redes de formação presenciais e virtuais.
...Rumo ao futuro (ou ao desejado)	Construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social.	Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisas sobre a prática.	Metáfora da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Época de novas alternativas de participação da comunidade.

Fonte: Francisco Imbernón, (2010, p.24).

Se tomarmos por base os dados do censo nacional dos professores, realizado pelo INEP em 2006 e publicado em 2007, reproduzidos por Joana Romanowski (2007, p.25-6 – vide Quadros 3 e 4 abaixo), teremos uma dimensão ampliada da necessidade e do potencial de oferta de cursos de formação contínua de professores considerando apenas o âmbito das séries iniciais do Ensino Fundamental, a cujos professores se dirigiu a iniciativa que pesquisamos.

Quadro 5 – Número de docentes no EF de 1ª a 4ª séries.

Docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries					
Total	Urbana				
	Total	Fundamental		Médio completo	Superior completo
		Incompleto	Completo		
	635.270	297	2.615	208.364	423.994
	Rural				
	Total	Fundamental		Médio completo	Superior completo
		Incompleto	Completo		
	204.915	1.378	4.248	138.491	60.798
840.185					

Fonte: Adaptado de Joana P. Romanowski, 2007, p.25.

Quadro 6 – Número de docentes na EJA de 1ª a 4ª séries.

Docentes na Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries					
Total	Urbana				
	Total	Fundamental		Médio completo	Superior completo
		Incompleto	Completo		
	42.366	24	349	20.675	21.318
	Rural				
	Total	Fundamental		Médio completo	Superior completo
		Incompleto	Completo		
	25.638	179	1.190	21.612	2.657
68.004					

Fonte: Adaptado de Joana P. Romanowski, 2007, p.26.

Números atualizados sobre a formação dos professores em atividade, do Censo da Educação Básica 2009 (INEP, 2009), mostram o seguinte:

Tabela 1 – número de docentes no EF de 1ª a 4ª séries – 2009.

Docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries – por nível de escolaridade					
Nível de formação	Ensino Fundamental	Ensino Médio / Não Magistério	Ensino Médio / Magistério	Educação Superior	TOTAL
Números totais	4.137	45.694	228.699	442.083	721.513
Percentuais	0,57%	6,45%	31,69%	61,27%	

Fonte: censo de professores do INEP, 2009.

Tabela 2 – número de docentes na EJA de 1ª a 4ª séries – 2009.

Docentes na Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries					
Nível de formação	Ensino Fundamental	Ensino Médio / Não Magistério	Ensino Médio / Magistério	Educação Superior	TOTAL
Números totais	1.086	16.230	41.931	202.268	261.515
Percentuais	0,41%	6,20%	16,03%	77,34%	

Tabela 6. Fonte: censo de professores do INEP, 2009.

As tabelas apresentadas demonstram haver ainda, nos diversos níveis da Educação Básica, espaço para formação contínua de professores em dois níveis⁴³:

a) para aqueles que ainda lecionam sem apresentarem o nível de escolaridade formal desejado para as funções que ocupam, e **b)** como forma de atualização para aqueles que já apresentam o nível de escolaridade desejado.

⁴³ É interessante notar que as tabelas também demonstram uma queda de 14,12% (quatorze vírgula doze por cento) no número de professores atuantes nas séries iniciais da Educação Fundamental entre os anos de 2007 e 2009, ao passo que o aumento numérico daqueles atuantes na Educação de Jovens e Adultos das séries iniciais da Educação Fundamental (EJA) foi muito grande: aproximadamente 400% (quatrocentos por cento) no mesmo período.

Tudo isso traduz necessidade e oportunidade de atitudes práticas, de diversas naturezas e alcances, claras e eficientes em seus objetivos e que, quando possível, encampem as possibilidades das TIC para a construção de redes de aprendizado e formação contínua de professores com diferentes níveis, adaptadas a cada realidade socioeducacional em que se inserirem. O alerta de Joana Romanowski (2007) dá o tom:

A precariedade da formação inicial é reforçada por outra característica: *a necessidade de programas de formação continuada*, para proporcionar uma melhoria a esses profissionais. E *o mais grave é que esse tipo de programa não recebe a devida atenção das instituições governamentais e os existentes são insuficientes para suprir o que é fundamental*. (p.27. Grifos nossos.)

No cenário apresentado, a iniciativa de que se ocupou nossa pesquisa tem sua relevância confirmada, contribuindo para a atualidade do trabalho apresentado.

3.1.1 Algumas linhas mestras para a formatação de programas de formação contínua de professores

A simples constatação da falta de formação contínua de qualidade para os professores ou de oportunidades de frequentá-la não é suficiente para que se produzam projetos satisfatórios. Ao esforço científico despendido para a constatação, é preciso outro, de definição de bases teórico-metodológicas que deem conta de orientar a idealização de programas adequados. Dialogando com nossos autores de referência, até o momento encontramos algumas pistas/valores que devem figurar numa proposta desse tipo.

3.1.1.1 O processo de formação deve ser um exercício colaborativo

Marilda Behrens (1996) diz que, no processo de formação, é preciso haver espaço para o *professor-pessoa*, além daquele necessário ao *professor-profissional*.

Um espaço para que possa exprimir suas dúvidas, anseios e partilhar suas opiniões e sugestões num processo cuja abrangência colabore no sentido de lhe dar a certeza de estar progredindo naquilo que percebe de si mesmo como pessoa e como profissional.

No processo formativo, a *construção do saber precisa ser coletiva*, como também precisa ser coletiva a discussão do *saber fazer*. A discussão coletiva dos saberes trabalhados no curso propicia o surgimento de novas dúvidas ou dissidências que, alargando a discussão, farão nascer novas sínteses, pois a forma mais frutífera de se (re)construir um trabalho pedagógico qualificado se dá pela reflexão *crítica, coletiva* e, em alguns momentos, até individual (BEHRENS, 1996, p.135-40).

Philippe Perrenoud (2000) leva a questão do trabalho em equipe para o nível das competências: “Trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a *convicção* de que a cooperação⁴⁴ é um valor profissional.” (p.82) Retomando ideia de Gather-Thurler, chega a identificar as sutilezas que definem (e complexificam) o trabalho em equipe, que envolveria três grandes competências:

1. Saber trabalhar eficazmente em equipe e passar de uma “pseudo-equipe” a uma verdadeira equipe.
2. Saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva. Ser profissional não é trabalhar em equipe “por princípio”, é saber fazê-lo conscientemente, quando for mais eficaz. (...)
3. Saber perceber, analisar e combater resistências, obstáculos, paradoxos e impasses ligados à cooperação, saber se auto-avaliar, lançar um olhar compreensivo sobre um aspecto da profissão que jamais será evidente, haja vista sua complexidade. (idem, p.82)

Francisco Imbernón (2010) acompanha as proposições da importância do trabalho colaborativo, ainda que reconheça que o processo de construção coletiva de conhecimento entre professores não é um trabalho fácil:

⁴⁴ Não desconhecemos a diferenciação corrente entre o que seja trabalho colaborativo e o que seja cooperativo. Na proposta desta tese, trabalhamos especificamente com o conceito de colaboração. Philippe Perrenoud, ainda que utilize constantemente o termo “cooperação”, acaba dando oportunidades, em seu livro, de compreendermos que o que ele diz, na verdade, cabe na definição do trabalho colaborativo. Não cremos que a opção do autor se tenha dado por desconhecimento de teorias explicativas, mas por preferência terminológica.

também é certo que o trabalho colaborativo entre os professores não é fácil, já que é uma forma de entender a educação que busca propiciar espaços onde se dê o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de troca e de diálogo, a partir da análise e da discussão entre todos no momento de explorar novos conceitos. (...)

Isso supõe uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc. Supõe a exigência de uma abordagem crítica e não domesticada da formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos supostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base. (ibidem, p.65-6)

Esta dificuldade de adaptação do professor a um tipo de trabalho que agora se tem como a abordagem pedagógica mais valorizada, pode estar exatamente na forma como a escola se estrutura.

Uma das dificuldades mais importantes é que as estruturas organizativas escolares já não estão criadas para favorecer esse trabalho colaborativo, já que foram instituídas em outra época e com outra maneira de pensar a educação. As salas de aula, que foram projetadas como celas; os agrupamentos homogêneos, sob critérios não coerentes; a hierarquização profissional dentro das instituições, que mais que estruturas de participação são estruturas de decisão; a crescente especialização entre os professores e a divisão do ensino (ciclos, etapas, níveis, cursos, etc.) limitam e impedem um modo de trabalhar em conjunto. Ao contrário, a manutenção dessas situações e estruturas legitimam e facilitam (*sic*) a continuação de um trabalho isolado, no qual os professores não necessitam tratar com os demais, exceto nos processos burocráticos. Não existe diálogo sobre o que acontece, e a troca é fictícia. (ibidem, p.68)

Afigura-se, aqui, um grande desafio à idealização e, especialmente, à coordenação da prática de um curso de formação contínua voltada aos professores: buscar estratégias que seduzam os participantes ao trabalho em grupo.

3.1.1.2 A formação do professor deve partir *da* e retornar à sua prática e ao seu contexto socioeducacional

Como afirma Francisco Imbernón (2010), não há sentido em propor formação

continua de professores se sua concepção não partir de uma análise criteriosa do contexto social e de formação e atuação desses professores. O processo formativo deve responder a realidades e necessidades mais tangíveis, e ser definido a partir delas, não podendo estar desligado das condições objetivas de trabalho dos professores.

Marilda Behrens (1996, p.137) concorda, afirmando que a reflexão formativa precisa se dar *sobre e na* prática profissional efetiva, visão corroborada por Imbernón (2010), ao propor que a formação contínua deve se balizar pela reflexão real sobre a prática docente, realizada pelos próprios docentes, de forma a que venham conhecer suas “teorias implícitas, seus esquemas e funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação.” (p.47)

Talvez a implicação mais complexa deste pressuposto para a idealização de cursos para professores seja estar implícita a necessidade de decisão colegiada sobre os assuntos a serem trabalhados e sob qual enfoque. Esta complexidade não se reflete em realidades nas quais os cursos podem ser decididos, produzidos e ofertados localmente, pontualmente, mas se mostra critério inflexível (e não necessariamente pertinente) à possibilidade de, a partir de indicadores maiores como processos avaliativos da prática docente, realizados por um órgão regulador de um sistema, se possam produzir cursos válidos para atingir simultaneamente uma população maior e mais dispersa.

3.1.1.3 A formação contínua dos professores admite trabalhar diversos assuntos, uma vez que tome o cuidado de não causar desorientação

Todo espectro de assuntos e valores que digam respeito à formação e prática dos professores pode ser trabalhado em cursos de formação contínua. O alcance ampliado pelo desenvolvimento das TIC, inclusive, permite que mais profissionais possam se envolver em cursos e grupos de formação contínua sem limitações espaço-temporais.

Entretanto, Francisco Imbernón (2010, p.15) alerta para a importância do bom senso ao se planejar os objetivos específicos desses cursos, uma vez que muitas

tarefas e análises a realizar desorientam. Assim, um projeto de formação contínua bem delineado deve abordar algumas das possibilidades em seu alcance, sem a pretensão de se tornar exaustivo. Não é o caso de se afirmar que “menos é mais”, mas sim que o menos, bem realizado, é mais valioso para a construção de um panorama maior, mais bem contextualizado, do que cursos excessivamente longos ou multifacetados cujo final deixará pouco mais que algumas impressões imprecisas em seus participantes quanto ao que foi efetivamente tratado e quanto o curso se refletiu positivamente em sua prática.

3.1.1.4 É preciso acompanhar, durante o curso, tanto o desempenho do professor cursista no próprio curso quanto seu relato das mudanças que o curso propiciou à prática pedagógica diária

Este item equivale a tratar dos processos de avaliação aplicáveis aos cursos de formação contínua de professores. O que se pretende dizer com acompanhar o desempenho do cursista no curso em si e no que possa mudar em sua prática a partir do curso é, efetivamente, avaliar.

Francisco Imbernón (2010) faz uma constatação válida independentemente da orientação metodológica de qualquer curso para professores: “Um dos resultados esperados, *hipoteticamente e sem comprovação posterior*, é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula.” (p.19. Grifo nosso.) Mais adiante, complementa:

Mas, se uma vez realizado o curso, confia-se e deixa-se o professor fazer o esforço de contextualizar o que recebeu, embora seja de forma magistral por parte de um bom especialista, a transferência para a prática é mais que discutível. (Idem, p.20)

Tais comentários trazem ao *design* pedagógico de um curso de formação contínua a responsabilidade de prever e garantir o funcionamento de uma estrutura avaliativa adequada que dê conta de acompanhar o professor cursista no processo da própria aprendizagem e, preferivelmente, também durante a transposição que venha a fazer do que aprendeu para sua prática, permitindo correções de rumo em

“tempo real” da proposta e do real alcance do curso.

A tarefa é mais complexa do que parece ser, pois supera a idealização de estratégias de acompanhamento e avaliação quando cria um compromisso com o desempenho profissional do professor durante ou após o curso.

3.1.1.5 O curso precisa incluir e ultrapassar questões técnicas

Um curso de formação contínua de professores precisa incluir, no mais das vezes, uma abordagem teórica explicativa do assunto de que trata, mas não pode se furtar de traduzi-la também em simulações, demonstrações, momentos de partilha e, como dito antes, avaliação do que se está aprendendo e ensinando:

Se são realizados cursos de formação, estes não deveriam ficar apenas na teoria explicativa sobre a questão ou na superficialidade do estado da mesma, senão realizar demonstrações e simulações, para depois levar as questões para a prática real e desenvolver sessões de retorno dos professores e discussão, em que se analise a concretização da prática nas diversas situações problemáticas e possam observar-se as diversas complexidades que forem surgindo. (IMBERNÓN, 2010, p.37)

Marilda Behrens (1996), Joana Romanowski (2007) e Naura Ferreira (2003) acompanham esta proposição de que o aprimoramento técnico sem a reflexão ampliada é inócuo, que os processos de formação, para além do conhecimento técnico, pode e deve constituir uma força de combate à mediocrização e proletarianização da função do professor, além de alicerce para o enfrentamento de qualquer forma de segregação, racismo, intolerância etc.

3.1.1.6 A formação contínua deve reforçar a individualidade do professor

O grande risco que se corre a partir desse pressuposto é confundir o real sentido de *individualidade*, o que o colocaria em contradição com tudo que se diz

sobre a necessidade de reflexão e colaboração na formação de professores. Também seguimos Francisco Imbernón (2010, p.64) para o esclarecimento deste termo:

não devemos confundir o “isolamento” do “individualismo” com a “individualidade” ou “individualização” (BECK e BECK-GERNSHEIM, 2003), já que a individualidade é a “capacidade para exercitar o juízo livre de restrições e independente” (HARGREAVES, 1998, p.206) e a individualização pressupõe o indivíduo como diferente, como ator, criador e autor de sua própria biografia, de sua identidade, de suas redes sociais, compromissos e convicções.

(...) Além disso, também não devemos confundir a colaboração com processos forçados, formalistas, ou de adesão a modas, as quais costumam ser mais nominais e atrativas do que os processos reais de colaboração.

Então, o processo de individualização é produto da interação: formar-se a si mesmo enquanto se forma a todo o grupo, colaborativamente, para o exercício da autonomia profissional que deveria caracterizar sua profissionalidade.

Cabe, todavia, acrescentar ao conceito de autonomia profissional que se busca o que diz Joana Romanowski (2007):

A essência da autonomia está na capacidade dos sujeitos de tomarem decisões por si próprios. Autonomia difere de liberdade completa, pois significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual será o melhor caminho da ação. Não é um processo de isolamento, (...) ao contrário, inclui a capacidade de realizar ações cooperativas e colegiadas construindo um sistema de regras e operações. (p.18-9)

Esta complementação confirma que, ainda que o professor se torne cada vez mais autônomo e individualizado, esta competência só vale se puder aprimorar sua ação não só em sala de aula, mas no grupo de seus pares, para a busca das melhores possibilidades de solução dos desafios profissionais que atingem a todos.

3.2 PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Há diversas publicações discutindo modelos e paradigmas de formação de

professores, dentre as quais elegemos e trouxemos à discussão, como nossas principais referências, os já apresentados António Nóvoa (1995), Donald Schön (1983, 1995 e 2000), Carlos Marcelo-García (1995, 2005), além de Marilda Behrens (1996). Outros, ainda, serão oportunamente introduzidos na discussão.

Entretanto, o nossa principal referência para a discussão principal dos paradigmas de formação de professores, que nos serve de base neste subcapítulo, é o de autoria de Marilda Behrens (2007), publicado na Revista Educação, da PUCRS, que é uma condensação dos principais pontos levantados por estes e outros autores que se debruçaram sobre o tema.

No artigo, a autora primeiro identifica o que nomeia de *paradigma conservador* da formação de professores, identificando-o como aquele centrado em treinamentos e capacitações. Afirmar que esta opção metodológica deriva de uma visão positivista newtoniana-cartesiana de “ordem e estabilidade do mundo” (cf. Boaventura Santos), em que o conhecimento do passado seria perfeitamente repetível no futuro, visto que o conhecimento “verdadeiro” seria formulável em leis permanentes. Esta visão de formação de professores privilegia o domínio do conteúdo – ou seja, o aspecto técnico da formação do professor – em detrimento de múltiplas outras competências necessárias à sua atuação (pedagógicas e relacionais acima de tudo).

Marilda Behrens (2007) também identifica este paradigma pelo uso repetido das palavras “capacitação”⁴⁵, que significaria tornar pessoas (“recursos humanos”) capazes de realizar uma tarefa repetitiva, “para um determinado manejo ou técnica.”, “qualificação” e “aprimoramento”. (p.444)

Em oposição ao paradigma conservador, a autora aponta o *paradigma da complexidade*, também chamado “sistêmico” ou “emergente”. Derivado das tendências holísticas da ciência, especialmente a partir das ciências naturais, este paradigma sustenta a necessidade de a formação escolar como um todo e a científica e profissional em especial considerarem seus objetos de estudo como elos de uma corrente inacabável, ou em melhor metáfora, como cruzamentos em teias de conhecimento e informação em que todos os outros se encontram pela

⁴⁵ Reconhecendo como válido o processo de formação de jargão profissional em todas as áreas de trabalho, ainda é preciso que esclareçamos que, tendo por berço intelectual a área das Letras, não reputamos ao termo nenhum grau pejorativo; semanticamente, compreendemos que não exista qualquer demérito em reconhecer que nos tenhamos tornado capazes de realizar alguma tarefa profissional que, anteriormente, não fazia parte do nosso repertório de competências – e que não precisa ser necessariamente uma atividade repetitiva.

interdependência intrínseca de todos os fios e nós das teias. Entre os representantes intelectuais desta linha de pensamento encontramos Edgar Morin, Fritjof Capra, Boaventura Santos, António Nóvoa, Donald Schön e Philippe Perrenoud, para citarmos alguns dos mais recorrentes nas fundamentações teóricas de trabalhos realizados sob este ponto de vista.

Formar professores dentro do paradigma da complexidade significa fazê-los acostumarem-se *com* e estarem prontos *para* as incertezas, para a mutação constante das verdades científicas e, especialmente, para privilegiarem o trabalho da visão do todo, localizando seus objetos de trabalho numa perspectiva de reconexão entre “espírito e corpo, homem e mundo, ciência e fé, sujeito e objeto, razão e emoção, espírito e matéria, entre outras dualidades.” (BEHRENS, 2007, p.445-6)

Ainda de acordo com Marilda Behrens (2007), retomando uma idéia que também é cara a António Nóvoa, o Norte para a reconstituição de tantas fraturas no conhecimento causadas pela hiperespecialização residiria na “busca de caminhos que levem à reflexão *na* e *para a* ação” (p.446). Portanto, todo esforço de formação contínua de professores deveria partir das especificidades da sua prática profissional, das dificuldades e soluções do dia a dia, oriundas *das* e voltadas *para* as idiossincrasias dos espaços próprios de atuação dos professores. Os avanços das ciências conexas à Educação ganham importância de acordo com sua relevância para o trabalho a ser desenvolvido em cada curso específico, e perdem sua aura de importância intrínseca que seria mais forte do que sua relevância relativa a cada contexto (como acontecia no paradigma conservador).

É do paradigma da complexidade, ou melhor, de uma de suas linhas de teoria e prática mais valorizadas, que vêm nossa opção teórica, que, em intenção, também se repete na fundamentação subjacente ao programa que estudamos: a formação *pela* e *para a* reflexividade.

3.2.1 Formar professores como resposta à desprofissionalização

É adequado iniciarmos este subcapítulo com uma reflexão: por que um professor procura ou aceita participar de um esforço de formação contínua? O que o

move? Lise Chantraine-Demilly (in NÓVOA, 1995) propõe um elenco de respostas possíveis:

Para que um professor realize um investimento na fabricação ou na reelaboração das suas propostas, é preciso que ele se sinta de algum modo *pressionado*, ou porque está a dar os primeiros passos num determinado domínio, ou porque seu trabalho não responde às necessidades dos alunos (e tenta melhorar, em vez de fugir), ou porque a sua segurança profissional lhe permite usufruir de um *excedente de energia disponível* para a inovação.

Além disso, é preciso que o professor tenha vontade de mudar de método, devido ao *apoio de um grupo* ou à perspectiva de um *desenvolvimento pessoal*, da realização de experiências que lhe dão prazer e de ensaios que lhe trazem novas aprendizagens. (p.155. Grifos da autora.)

Pela primeira parte citada, podemos escolher ir pelas vias mais objetivas (e por isso nem sempre tão alvissareiras) das pressões externas ou pelos bons presságios da vontade de melhorar como profissional em opção à fuga das próprias dificuldades. Donald Schön (1983), inclusive, enumera outros tipos de pressão externa que afligem os professores:

Os professores enfrentam pressões por maior eficiência em cenários de orçamentos pré-definidos, demandas por que ensinem rigorosamente “só o básico”, exortações por que encoragem a criatividade, construam a cidadania, ajudem os alunos a refletir sobre seus valores. (p.17. Original em inglês. Tradução nossa.)

Entretanto, seja qual for o motivo principal de cada professor para participar de um curso de formação contínua, o que é preciso que se ressalte são os trechos em que Lise Chantraine-Demilly, na penúltima citação apresentada, sublinha que esse motivo precisa levar o professor a, conscientemente, realizar “um investimento na fabricação ou reelaboração de suas propostas”, investimento este que terá melhores resultados se acompanhado da “vontade de mudar de método”, em grupo ou individualmente, prazer (na melhor das condições) e disposição (no mínimo) para novas aprendizagens.

Um dos entraves mais significativos para que o professor se perceba como um profissional de pleno direito e, por isso, deseje investir em sua formação profissional, é apresentado por António Nóvoa (1995): desde o século XIX, o

professor sofre por não saber exatamente quem é, tendo os limites de sua atuação constantemente cruzados e confundidos com aqueles de um sacerdócio, vendo-se diminuído profissional e financeiramente diante do restante do funcionalismo público e envolto por (diríamos *prisioneiro de*) “uma auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana.” (p.16)

Há vezes em que o convencem de que deve ser um técnico altamente qualificado dentro de sua área do saber, e outras em que é instado a quase deixar o conteúdo em segundo plano em nome das competências relacionais e pedagógicas. Quando se fala em sua representação social, tudo se complica mais porque

a profissão docente impregna-se de uma espécie de *entre-deux*, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc. (idem, p.16. Grifo do autor.)

Mais atualmente, exatamente quando se passou a discutir a profissionalização e profissionalidade do professor dentro de um caminho de autonomia intelectual, bem como os caminhos para melhor atingir tal meta, identifica-se, ao menos desde a década de 1980, uma crise geral de identidade de todas as profissões que exijam formação de nível superior. Quem dá voz a essa crise é Donald Schön (1983) que, num primeiro momento, afirma que a sociedade atual depende dos profissionais e quer confiar neles:

Nós nos voltamos para os profissionais em busca de definição e solução para nossos problemas, e é por meio deles que lutamos por progresso social. Em todos esses casos nós respeitamos o que Everett Hughes chamou de ‘a alegação das profissões de possuírem conhecimento extraordinário sobre assuntos de grande importância social’ (...).” (p.3-4. Original em inglês. Tradução nossa.)

Ainda que reconhecendo nossa grande dependência dos profissionais, isso não apaga o fato de que

há sinais crescentes de uma crise de confiança nas profissões. Não temos somente testemunhado escândalos bem divulgados, nos quais profissionais muito respeitados fizeram mau uso de sua autonomia – (...) – mas também estamos encontrando falhas visíveis de ação

profissional.” (idem, p.4.)

Uma das consequências mais graves dessa crise de confiança nos profissionais, somada ao rápido crescimento de muitas áreas – levando à necessidade de mais contratações –, foi um afrouxamento das exigências do mercado de trabalho, gerando uma tendência à “desprofissionalização” (ibidem, p.13.) de grupos tão diversos quanto “engenheiros, professores, músicos, cientistas, médicos e estatísticos” (ibidem, p.13.). Essa desprofissionalização tem-se feito notar por

um declínio do status econômico e das condições de trabalho, um padrão de mudança institucional que tem sido variavelmente chamado de “burocratização”, “industrialização” ou mesmo “proletarização” das profissões. (ibidem, p.13)

Donald Schön (1983) aponta que a razão do dilema dos profissionais nos dias de hoje reside no fato de que eles não estão sendo capazes de dar conta do espaço de atuação em que seu *expertise* deveria fazer a diferença: aquele que se instala entre os conhecimentos que ele deve ter e as expectativas e necessidades do grupo social que precisa servir. Citando com Harvey Brooks (apud SCHÖN, 1983, p.15), Schön diz que essa dificuldade tem raiz nas mudanças tecnológicas, não no sentido de haver tecnologia demais, mas no de que não temos sido capazes de gerar tecnologia suficiente para suprir as demandas que a tecnologia em si tem gerado. Para Brooks, as quatro profissões que carregam o maior fardo de responsabilidade para gerar um novo equilíbrio social são a Medicina, a Engenharia, a Administração de Empresas e a Educação; a elas cabe gerar e gerenciar toda mudança tecnológica e, portanto, sobre elas deve recair também a responsabilidade de construir a coerência social frente a essas mudanças.

No campo da formação contínua, como proceder para, na formação do professor, amenizar os impactos da desprofissionalização, resguardando o respeito que a profissão deseja receber do todo da sociedade por ser percebida como cada vez mais capaz de dar conta daquilo que se espera dela em momentos de mudança?

Formá-lo para gerenciar um mundo em transformação, diríamos, e como fazê-lo, o que trabalhar neste sentido, é parte da discussão em que nos inscrevemos.

3.3 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFISSIONAL REFLEXIVO

A professora Naura Syria Ferreira (2003), em seu livro *Formação continuada e gestão da Educação*, se pergunta quais provocações o mundo atual faz aos seres humanos, e que tipo de educação se deve proporcionar para que ele possa se desenvolver, realizar e ser feliz. No que toca à formação contínua, ela se pergunta qual seu significado, e valor social e político. Ela mesma responde um tanto poeticamente a sua própria indagação sobre qual deve ser a resposta do professor às “provocações” da realidade atual:

O “desejo de ser”, que corresponde à busca da realização da vida, como força motriz de cada um, constitui-se para a educação não só no ponto de partida, mas no pólo para o qual devem convergir toda a intencionalidade e ação educativa, tomadas de decisões para as mediações com o mundo em que vivemos tal como ele se apresenta. (p.18)

O “desejo de ser” esconde, sob aparência de simplicidade, uma implicação filosófica de que nem sempre nos damos conta: aquilo que é só o é sob certas circunstâncias (especialmente a de ser percebido como pertinente), e aquilo que é só o é dentro de um sistema de valores que o assimile e articule.

Em boa parte, o “desejo de ser” de um professor no século XXI, que o fará despender tempo e recursos para atingir os objetivos que se lhe propõem, vem de não poder mais negar as mudanças profissionais que se operaram nas últimas décadas. Do professor, como profissional, tem sido cobrado ultrapassar um paradigma de repetição do conhecimento para atingir outro status, de reflexão, de pesquisa, de capacidade de adaptar os conhecimentos às necessidades em que se insere e, lidando com uma população que vive uma era de inundação de informações, ser um orientador privilegiado que evite que seus alunos se percam em meio a ela. Este conceito esteve presente no Relatório Delors (DELORS, 1998), que apontava quatro aprendizagens necessárias ao professor do novo século. “Aprender a ser” é a mais global delas, encampando os princípios das outras três:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação

deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (p.89. Grifos do autor.)

Assim, “aprender a ser”, que se coaduna ao “desejo de ser”, implica formação para unir equilibradamente os quatro pilares da função educacional: ensinar a aprender, ensinar a praticar, ensinar a colaborar e, finalmente, como parte e consequência de tudo (numa visão de coincidência de processo e produto), ensinar a ser. A formação que o professor deverá buscar e receber necessita incluir e ultrapassar sua finalidade técnica, centrada em conteúdo, informando-o e formando-o em todas as acepções do entendimento da função da escola e do professor sob o paradigma da complexidade, mas também reforçando sua humanidade, sua individualidade e suas idiossincrasias em oposição à pressão pela descaracterização que as TIC podem exercer sobre seus usuários (DELORS, 1998) – e, por que não dizer, à pressão exercida pelo processo de proletarização do professorado frente à não-incomum ditadura das inovações tecnológicas (SCHÖN, 1983). Diz, a respeito disso, a professora Maria Teresa Estrela (2003):

Estamos agora perante concepções que remetem para uma epistemologia de inspiração fenomenológica e/ou interaccionista⁴⁶, para princípios científicos derivados do desenvolvimentismo construtivista ou do construtivismo social e para princípios filosóficos abertos a uma pedagogia da existência valorizadora de um projecto de vida, imerso na historicidade do ser humano e fundador de significados e valores. Estas concepções apontam para modelos de formação “centrados no percurso” ou “na análise” (...) e têm, subjacente, um conceito de autonomia e de profissionalismo que ultrapassa a sala de aula e se alarga à escola e à comunidade, e é orientado por um ideal ético de justiça enquanto equidade. (in FERREIRA, 2003, p.46-7)

O processo de profissionalização do professor, seguindo esta linha de raciocínio, é um processo que precisa incluir “o conjunto de conhecimentos, destrezas, valores, atitudes, comportamentos que se constituem na especificidade de ser professor” (BEHRENS, 1996, p.105) e ser permanente, um processo

⁴⁶ Foi mantida a grafia lusitana original da autora.

contínuo, com duração de uma vida inteira (pessoal e profissional) e que consegue se realizar para além da dicotomia saber ou não-saber, considerando este um índice importante do que ainda precisa ser melhorado.

A pergunta fundamental, neste momento, é: o que se pode/deve trabalhar com o professor em cursos de formação contínua? Podemos começar a resposta, paradoxalmente, nomeando aquilo que, cremos, não se consegue trabalhar sistematicamente em qualquer nível de formação.

Lise Chantraine-Demilly (in NÓVOA, 1995) destaca dois pólos da profissão docente, dos quais apenas um é sistematizável:

No coração da tarefa, encontra-se uma tensão entre dois pólos que Gilles Ferry (1983) baptizou de *dramática* e *de engenharia*. A *dramática* é a improvisação, o que nunca se repetirá, a negociação concreta com um determinado grupo num momento particular. A *engenharia* é o transferível, o reproduzível, “a rotina” à volta da qual se giza a acção. (p.153. Grifos da autora).

É necessário que não depreendamos das palavras de Gilles Ferry algum determinismo ou tecnicismo por sua opção em chamar de “de engenharia” àquilo que se pode sistematizar no trabalho do professor; isso se dá apenas por buscar fazer oposição mais clara àquela área que chamou “dramática”. Mesmo esta, definida como de improvisação, não implica um *laissez-faire* assistemático, mas, ao contrário, refere-se àquele nível de performance adaptável a que artistas chegam pelo longo aprendizado da experiência. Donald Schön (2000) o identifica assim:

Há um núcleo central de “talento artístico” inerente à prática dos profissionais que reconhecemos como mais competentes.

O talento artístico é um exercício de inteligência, uma forma de saber, embora possa ser diferente em aspectos cruciais de nosso modelo-padrão de conhecimento profissional. Ele não é inerentemente misterioso, é rigoroso em seus próprios termos (...).

No terreno da prática profissional, a ciência aplicada e a técnica baseada na pesquisa ocupam um território criticamente importante, ainda que limitado, que faz fronteira em muitos lados com o talento artístico. (p.22)

Quando afirmamos que este lado artístico da competência profissional não configura terreno fértil para programas de formação, é porque o compreendemos como constituinte de um património cultural intangível do profissional, que se

desenvolve como subproduto privilegiado do exercício prático. Ele emerge como uma competência de encantamento pela capacidade de adaptar a performance de acordo com os determinantes de cada situação diferenciada. É, por exemplo, o que acontece com os músicos de jazz, que vão percebendo minúcias de diferenciação de intenção de seus colegas e, *impromptu*, afinam sua aproximação melódica com a deles e, alternadamente, lançam provocações próprias para que seus colegas sintonizem-se com eles, modificando a obra que executam, tornando-a irrepetível. O que estes músicos, com raras exceções, têm em comum são muitos anos de experiência prática aliados a um conhecimento técnico muito acima da média. Donald Schön (1983) define este tipo de competência (que ele chama “conhecimento”) desta forma:

Há ações, reconhecimentos e julgamentos que sabemos como realizar espontaneamente; não temos que pensar sobre eles antes *de* ou *ao* realizá-los.

Geralmente não temos consciência de termos aprendido a fazer tais coisas, simplesmente nos damos conta de as estarmos fazendo.

Em alguns casos, até estivemos, em algum momento, cientes das compreensões que posteriormente internalizamos em nosso *feeling* para realizar tais ações. Em outros casos, podemos nunca ter estado cientes delas. Em ambos os casos, entretanto, geralmente somos incapazes de descrever o conhecimento que nossa ação revela. (p.54. Original em inglês. Tradução nossa.)

O campo de existência deste tipo de competência, segundo Schön, é o do *conhecimento na ação*, momento em que emerge uma competência técnica que dirige a performance, “saltando” instâncias de reflexão. É esta instância do fazer profissional que não se pode sistematizar suficientemente bem a ponto de ser apreendida tecnicamente por outros profissionais. Pode ser, no máximo, observada, a partir do que “Nós conseguimos reconhecer e descrever desvios à norma muito mais claramente do que conseguimos descrever a norma em si.” (idem, p.53)

A partir dessas considerações, cremos ter encontrado uma resposta viável para a pergunta que as originou: é a parte *de engenharia* do trabalho do professor que podemos sistematizar, estudar e ensinar com mais proficiência, posto que a parte *dramática* é um desenvolvimento idiossincrático dependente da equação de proporcionalidade direta entre conhecimento técnico, formação e tempo de prática – ou, como dizia Eusébio Tamagnini já em 1930 (apud NÓVOA, 1995, p.19), é preciso

equilibrar três dimensões essenciais na formação do professor: “preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional”. Ainda assim, é preciso lembrar que cada um dos elementos deste tripé pode não variar qualitativamente de forma igual aos outros dois.

Dentre as formas de dar conta do desafio de estabelecer programas de formação contínua que levem em conta o que discutimos anteriormente e que efetivamente contribuam para a construção e aprimoramento possíveis de uma profissionalidade docente, apresenta-se a formação *pela* e *para a* reflexão, ou como usualmente se define, a *formação do professor reflexivo*, proposta por Donald Schön (1983 e 2000).

A premissa fundamental de Schön é que a formação profissional do professor pode se beneficiar grandemente se for realizada sob condições de que propiciem *reflexão na Agindo e Refletindo sobre a ação*. A partir desta premissa, incluem-se, e necessariamente superam-se, programas centrados no conteúdo, realizados num paradigma conservador de treinamento e capacitação (BEHRENS, 2007) em nome de programas que se realizam a partir das constatações da prática, quando se reflete enquanto se faz (reflexão na ação) e, depois, se reflete sobre a reflexão exercida durante a ação, num exercício metacognitivo privilegiado (reflexão sobre a ação⁴⁷).

Para António Nóvoa (1995), uma formação realizada sob tais perspectivas consegue

conjugar uma *formação de tipo clínico*, isto é, baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (Perrenoud, 1991), e uma *formação de tipo investigativo*, que confronte os professores com a produção de saberes pertinentes (Elliot, 1990). O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de *saber*: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica (Hameline, 1991). (p.28. Grifos do autor.)

Este caminho formativo contribuiria sobremaneira para a profissionalização e

⁴⁷ Dependendo do texto consultado, incluindo algumas traduções de Schön, esta instância pode aparecer como “reflexão sobre a reflexão na ação”. Por clareza, preferimos usar a denominação de *reflexão sobre a ação*, pois compreendemos – e nisto encontramos eco em Philippe Perrenoud (2007, p.32) –, que não há como refletir *na* ação sem refletir *sobre* ela, posto que são processos simultâneos. Na formação contínua se estabelecem espaços privilegiados para a reflexão *a posteriori* sobre os processos metacognitivos de que se tenha lançado mão para resolver cada desafio da prática, configurando a *reflexão sobre a ação*.

a profissionalidade do professor, segundo Carlos Marcelo-García (in NÓVOA, 1995), legando-lhe um conhecimento de nível *estratégico*, que permitiria que soubesse como se posicionar frente a princípios teóricos ou práticos aparentemente contraditórios.

A definição da actividade docente como profissão fundamenta-se, justamente, na capacidade para tomar decisões e as justificar. “O professor é capaz de levar a cabo uma reflexão dirigida ao autoconhecimento, de mobilizar a consciência metacognitiva que distingue o desenhador do arquiteto, o contabilista do auditor. Um profissional é capaz não só de praticar e de compreender o seu ofício, mas também de comunicar aos outros as razões de suas decisões e acções profissionais (Schulman, 1986, p.13).” (p.59)

A partir das leituras sobre a formação reflexiva em Donald Schön (1983, 1995 e 2000), António Nóvoa (1995), Carlos Marcelo-García (1995 e 2005), Lise Chantraine-Demilly (1995) Philippe Perrenoud (2007), Philippe Perrenoud *et alii* (2001) e Ken Zeichner (1993 e 1995), pudemos compilar uma lista de condições sob as quais um programa de formação contínua de professores baseada na *reflexão sobre a ação* se pudesse realizar sob o paradigma da complexidade (BEHRENS, 2007):

- o professor precisa estar aberto à participação no programa porque sente a necessidade profissional (que pode ser uma pressão interna ou externa) de exceder o que já sabe/pode fazer;
- o conteúdo do programa precisa refletir as dificuldades percebidas na prática pelos professores participantes. Por isso é importante que seja decidido com sua participação direta;
- toda a teoria constituinte do programa deve ser (re)contextualizada de acordo com as barreiras que os professores participantes reconhecem em sua prática, ou seja, precisa ser trabalhada partindo da prática em direção à construção teórica e retornando à prática para avaliação e futura reconstrução;
- o programa deve ser construído de modo a haver colaboração ativa e intersubjetiva entre os participantes, ampliando o espaço de reflexão para a construção coletiva, mas sem desprezar espaços de construção da individualidade;

- é essencial a existência de um Professor⁴⁸ que encaminhará, acompanhará e auxiliará a ampliação e construção de novos conhecimentos e competências trabalhando ativamente para que a atitude colaborativa intersubjetiva se estabeleça como atitude metodológica fundamental no curso;
- o programa, como um todo, precisa prover um *praticum*, que vem a ser um ambiente em que virtualmente⁴⁹ os participantes possam aplicar, simular e (re)experimentar novas opções de trabalho com os conteúdos estudados até encontrarem uma combinação adequada com a qual se sintam confortáveis;
- o programa deve ser idealizado preferencialmente de forma a propiciar que os participantes possam retornar aos seus locais de trabalho e aplicar a nova combinação teórico-metodológica que desenvolveram no *praticum* e, posteriormente, retornarem ao ambiente de curso para relatar as vantagens e limitações percebidas na prática – promovendo espaços de reflexão *na* e *sobre* a ação;
- as dificuldades eventualmente sentidas no decorrer do curso devem ser partilhadas com os outros participantes e com o professor-tutor, de modo que possam constituir catalisadores de interação e mais reflexão;
- os novos conhecimentos e as novas competências desenvolvidas durante o programa não devem ser percebidos como ideais de finalização de programas futuros, mas como pontos passíveis de ampliação em novos cursos;
- a percepção da pertinência das atividades realizadas no curso para o aprimoramento da experiência profissional do professor precisa ser coletada e discutida para que se promovam possíveis adaptações ao programa para futuras ofertas.

Longe de se pretenderem exaustivas, as condições acima parecem atender

⁴⁸ Donald Schön (2000) o chama “instrutor”. Usamos o termo Professor para acompanhar o cenário de trabalho específico que pesquisamos.

⁴⁹ Note-se que o termo “virtualmente” não remete necessariamente a um espaço de realidade virtual, até porque quando a noção do *praticum* foi proposta, tais ambientes sequer eram realidade. Ainda que hoje seja possível criar efetivamente ambientes virtuais de simulação, eles seriam apenas um exemplo do *praticum* em cuja definição original o termo “virtualmente” fazia menção a qualquer espaço ou tecnologia, mesmo físicos, em que se possa avaliar e testar possibilidades como se se estivesse agindo no cenário verdadeiro da sala de aula; uma réplica do ambiente original, uma simulação.

aos requisitos comuns apontados pelos pesquisadores citados para que se leve a cabo uma proposta de formação contínua que atenda à formação de uma competência e uma identidade profissionais baseadas na (re)construção contínua por meio da ação metacognitiva de reflexão *na* e *sobre a* ação. Com isso, busca-se, no âmbito da atuação docente, a superação, ainda que parcial, das dúvidas que recaem sobre os professores como reflexo de toda a crise de confiança na profissionalidade apontada por Donald Schön (1983), que frequentemente se apresentam na forma de críticas fortes ao seu trabalho frente ao fraco desempenho dos estudantes em processos de avaliação formal⁵⁰.

Vencer a desconfiança pela construção de uma possibilidade formativa que aliasse o desenvolvimento da técnica ao desenvolvimento pedagógico, do eu profissional e do coletivo profissional: um grande desafio que exige respostas grandes.

3.4 DETALHAMENTO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PESQUISADA

A realidade que pesquisamos para construir esta tese buscava, em sua fundamentação subjacente, atender aos pressupostos de uma formação *para a* e *pela* reflexão. Sua documentação de proposta pedagógica, assim como de encaminhamento de cada uma das aulas virtuais que a comporiam, construíram-se exatamente sobre os princípios dos autores utilizados na fundamentação teórica que vem marcando esta tese até aqui, de forma especial os afetos ao pensamento da formação reflexiva de Donald Schön.

Neste subcapítulo, faremos a descrição detalhada do AVA e das aulas virtuais criadas para atender às necessidades formativas de um grupo específico de professores.

⁵⁰ Seja em nível internacional, como no caso do PISA, ou marcadamente local, vistos os resultados médios do ENEM, por exemplo.

3.4.1 Detalhamento da estrutura e lógica de oferta dos cursos no ambiente

No primeiro semestre de 2009, firmou-se, entre a prefeitura de um populoso município do interior do estado de São Paulo (doravante chamado *Município*) e um grupo educacional privado brasileiro (doravante chamado *Grupo*), um contrato de prestação de serviços educacionais para formação contínua em Língua Portuguesa e Matemática de professores das séries iniciais da Educação Fundamental.

A modalidade da formação seria à distância, utilizando-se como espaço de mediação um AVA (doravante chamado *Ambiente*) especificamente desenvolvido pelo Grupo para formação contínua de professores, no qual atividades individuais e colaborativas seriam realizadas pelos professores participantes (doravante chamados, por seu papel no curso, *Alunos*), acompanhadas e mediadas por professores-tutores (doravante chamados *Professores*, refletindo sua nomenclatura no *Ambiente*) constituintes do quadro de profissionais do Grupo, com grau mínimo de Especialista nas áreas que lhes caberiam acompanhar (Língua Portuguesa ou Matemática), além de experiência docente comprovada em diversos níveis de ensino.

3.4.1.1 A população e a amostra da pesquisa

Seguindo o acordo de oferta dos cursos, um total de 405 (quatrocentos e cinco) professores das séries iniciais do Ensino Fundamental do Município foram automática e gratuitamente inscritos como Alunos. Como não tivéssemos acesso aos dados de caracterização detalhada do nível de formação e tempo de experiência docente dos Alunos, optamos por assumir como base os indicadores do Censo de Professores de 2009 do Inep, que apontam, como média para os professores atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, o seguinte:

Tabela 3 – formação acadêmica dos professores atuando nas séries iniciais da EF no Estado de São Paulo.

TOTAL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO – MAGISTÉRIO	ENSINO MÉDIO – OUTROS	SUPERIOR COMPLETO
140.934	104	18.903	7.649	114.278
PERCENTUAL	0,07%	13,4%	5,42%	81%

Fonte: Censo de Professores, 2009.

Desta forma, e partindo do conhecimento de que o Município é populoso e próximo à capital, o que geralmente concorre para maior afluência de profissionais melhor titulados à cidade, podemos inferir que, do total de Alunos, cerca de 81% (oitenta e um por cento) possuiriam nível superior de formação, enquanto 18% (dezoito por cento) possuiriam nível médio, a maioria dos quais em Magistério.

Para os efeitos da pesquisa, no que tange ao questionário enviado aos Alunos para participação voluntária, a amostra de respostas foi de 12 (doze) Alunos, chamados *Sujeitos Primários* da pesquisa. Primários porque foram, do corpo total de Alunos que tiveram suas manifestações pesquisadas, aqueles que se expressaram diretamente a nós por meio de respostas ao questionário enviado. A eles, somaram-se 112 (cento e doze) outros participantes ditos *Sujeitos Secundários*, que contribuíram indiretamente com a pesquisa por meio de participações registradas nas ferramentas de interação aberta do Ambiente (fóruns e *blogs* de cada aula), que, constituindo fonte valiosa de pesquisa, não foram dirigidas inicialmente ao pesquisador, aumentando seu grau de confiabilidade como reflexo imediato das relações estabelecidas no Ambiente.

É importante reforçar que os doze sujeitos primários (ou respondentes primários) da pesquisa correspondem a 10,7% (dez vírgula sete por cento) de todos os participantes efetivos dos cursos. Explica-se: ainda que tenham havido 405 (quatrocentos e cinco) Alunos originalmente inscritos, não houve obrigatoriedade de participação nos cursos, ofertados gratuitamente ao corpo de professores do Município como parte de um projeto-piloto de teste do Ambiente e de suas aulas para o Grupo. Assim, somente 112 (cento e doze) dos Alunos originais tiveram participação efetiva nos passos das aulas virtuais, especialmente os de colaboração (fóruns e *blogs*), origem da maior parte dos dados discursivos do nosso *corpus*.

3.4.1.2 Os cursos ofertados aos Alunos: conteúdos e forma de oferta

Os conteúdos que formavam os cursos ofertados no Ambiente foram pré-definidos a partir de uma discussão entre Município e Grupo sobre quais seriam as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental público daquela cidade. O desenvolvimento desses conteúdos em materiais multimídicos para Internet (aulas virtuais), bem como a proposta de encaminhamento pedagógico e metodológico dos cursos, ficou a cargo dos profissionais do Grupo, que incluíam, além autores especializados para cada área, *designers*, animadores, programadores especializados em ambientes *web* e supervisoras pedagógicas que acompanharam o desenvolvimento de cada aula do curso.

Os conteúdos ofertados em cada curso foram os seguintes:

Língua Portuguesa:

Aula 0: (Presencial) Apresentação do Ambiente e suas funcionalidades. Explicação sobre o funcionamento do curso e de cada aula. Autoavaliação dos Alunos sobre seu próprio conhecimento e sua prática.

Aula 1: Ler é muito mais que decodificar.

Aula 2: O ato da leitura.

Aula 3: Estratégias de leitura.

Aula 4: Intertextualidade.

Aula 5: Por que trabalhar com gêneros textuais?

Aula 6: Gêneros textuais.

Aula 7: Capacidade de linguagem dos gêneros.

Aula 8: Gêneros textuais do agrupamento do “argumentar”.

Aula 9: Gêneros textuais do agrupamento do “expor”.

Aula 10: Gêneros textuais do agrupamento do “relatar”.

Aula 11: Gêneros textuais do agrupamento do “narrar”.

Aula 12: Gêneros textuais do agrupamento do “descrever / expor ações e/ou instruir”.

Aula 13: A coerência textual.

Aula 14: A coesão textual.

Aula 15: O que são variação e variedade linguística?

Aula 16: Variação linguística na língua portuguesa.

Aula 17: Preconceito linguístico e considerações sobre posturas a serem adotadas em sala de aula.

Aula 18: Autoavaliação do Aluno sobre sua prática⁵¹.

Aula 19: Avaliação formativa do curso.

Aula 20: Aula conclusiva, realizada em videoconferência.

A aproximação teórico-prática a cada um dos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa procurou seguir as tendências mais atuais de trabalho com o texto como unidade de sentido e como integrante de grupos funcionais (gêneros), a partir dos quais diferentes variações poderiam ser identificadas e trabalhadas. A parte dedicada aos aspectos linguísticos não seguiu a orientação tradicional do foco na gramática, mas sim questões de variações linguísticas e seu peso social, procurando enfatizar a fuga aos preconceitos criados em relação a certas variações.

Note-se que a orientação para o trabalho da gramática contextualizada no texto e das questões de promoção da cidadania pelo domínio de uma variação dialetal da língua tida como padrão, sem desmerecer as variantes socialmente construídas e prevalentes nas diversas áreas do país, assim como a identificação das possibilidades de plurissignificação textual, seguem as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), os quais, por sua vez, refletem as novas tendências de trabalho com a língua a partir dos desenvolvimentos da linguística textual e da sociolinguística.

Matemática:

Aula 0: (Presencial) Apresentação do Ambiente e suas funcionalidades. Explicação sobre o funcionamento do curso e de cada aula. Autoavaliação dos Alunos sobre seu próprio conhecimento e sua prática.

Aula 1: Agrupamentos e trocas.

Aula 2: Características do sistema de numeração decimal.

Aula 3: Ideias da adição e da subtração.

Aula 4: Algoritmo da adição.

⁵¹ Atividades em forma de exercícios *online*, com correção automática e imediata, a cujos resultados não tivemos acesso. O mesmo vale para as atividades da aula de número dezenove de Língua Portuguesa, vinte e vinte e um de Matemática.

Aula 5: Algoritmo da subtração.

Aula 6: Ideias da multiplicação.

Aula 7: Ideias da divisão.

Aula 8: Construindo a tabuada.

Aula 9: As várias maneiras de multiplicar.

Aula 10: Cálculo mental e estimativas.

Aula 11: O caminho das pedras da conta de dividir.

Aula 12: Ladrilhamentos, uma ideia brilhante.

Aula 13: Que tamanho tem a área dessa figura?

Aula 14: É um cubo ou um quadrado?

Aula 15: É um quadrado ou um retângulo?

Aula 16: Conceito de fração.

Aula 17: Classificação de fração e frações equivalentes.

Aula 18: Construção do número decimal.

Aula 19: Números decimais e as medidas.

Aula 20: Autoavaliação do Aluno sobre sua prática.

Aula 21: Avaliação formativa do curso.

Aula 22: Aula conclusiva, realizada em videoconferência.

Também os conteúdos de Matemática refletem as linhas-guias dos PCN para Matemática neste nível de ensino (BRASIL, 1997b) no que toca ao reforço do estudo dos princípios das quatro operações básicas (aqui refletidos pelos trabalhos com seus algoritmos), pelo estudo das propriedades das figuras e dos sólidos geométricos, pelo domínio da construção de números decimais e suas implicações nas medidas e pela noção de organização do espaço. Uma Matemática da vida, contextualizada em situações comuns do dia a dia e da sala de aula, conhecidas dos Alunos e daqueles sob seus cuidados na prática profissional.

3.4.1.3 A dinâmica dos cursos e de cada aula

Os cursos de formação contínua em Língua Portuguesa e Matemática ofertados no Ambiente se iniciaram com uma aula presencial, na qual a proposta do curso era apresentada aos Alunos, bem como o funcionamento do Ambiente e das

aulas nele disponíveis.

Os Alunos, ainda que pudessem participar dos cursos diretamente a partir dos laboratórios de informática das escolas em que estivessem lotados, também tinham a opção de cursá-los a partir de suas próprias residências ou qualquer outro local com acesso à Internet e computadores com a configuração mínima para navegação pelas ferramentas do Ambiente (configuração apresentada posteriormente).

O próprio Aluno decidiria quando realizar as aulas virtuais e até mesmo em qual sequência as realizaria, tudo dentro de um espaço de tempo pré-determinado que, originalmente, foi estipulado em três meses e meio (de meados de julho a setembro de 2009) e, posteriormente, dilatado diversas vezes até que se encerrou em meados de janeiro de 2010.

Cada uma das aulas de Língua Portuguesa ou Matemática dos cursos ofertados seguia nove passos básicos, dos quais os sete primeiros eram obrigatórios e, os dois últimos, complementações para quem se interessasse por maior aprofundamento nos assuntos. Havia uma combinação de atividades a resolver individualmente e momentos de discussão colaborativa, numa tentativa de equilibrar o estudo individualizado do conteúdo com possíveis ressignificações advindas das discussões diretas e participações em *blogs* e fóruns de cada curso.

3.4.1.3.1 A sequência didático-pedagógica dos fatos nos cursos

Foram importantes, para a definição das sequências pedagógicas dos cursos, diretrizes apontadas por Philippe Perrenoud (2000, p.42-3) para o gerenciamento das aprendizagens. Citando Astolfi, o autor afirmou, dentre outras coisas, que: **a)** a situação de aprendizagem deveria iniciar com uma situação-problema concreta, contextualizada nas características de ação dos aprendentes e percebida como um enigma válido de ser resolvido; **b)** este problema concreto precisaria ser percebido, ao mesmo tempo, como um desafio e algo que fosse possível de ser resolvido com alguma pesquisa e esforços individuais e de grupo; **c)** a reflexão e o debate coletivo entre os participantes do desafio fossem parte fundamental do processo, assim como o “risco” de antecipar soluções (por que não, até pela colocação em prática de propostas de solução), e **d)** houvesse oportunidades de “retorno reflexivo” após a

realização das experiências de solução, como um exercício de “caráter metacognitivo”.

Sobre o perfil do professor para este século, Perrenoud (idem, p.126) elenca como elementos mínimos de desenvolvimento para a prática profissional no século XXI que o professor consiga “utilizar editores de textos, explorar potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino, comunicar-se à distância por meio da telemática e utilizar as ferramentas multimídia no ensino.” Também essas necessidades e oportunidades estavam, de alguma forma, representadas no Ambiente e em suas aulas, e poderão ser percebidas enquanto formas descrevendo o *design* pedagógico de uma aula no Ambiente.

Ainda que os cursos não visassem especificamente à formação dos professores para a utilização da tecnologia em suas aulas, ao menos propiciavam a vivência prática das possibilidades das TIC para pesquisa, sistematização de novos conhecimentos e partilha com pares que não estivessem, necessariamente, no mesmo lugar-tempo. Ainda assim, mesmo que se referindo ao uso de computadores com alunos, Perrenoud cria uma imageria válida também para sua aplicação em cursos para professores:

Ninguém pensa que, utilizando um quadro-negro em aula, preparam-se os alunos para usá-lo na vida. Com o computador é diferente. Não é um instrumento próprio da escola, bem ao contrário. Pode-se esperar que, ao utilizá-lo nesse âmbito, os alunos aprendam a fazê-lo em outros contextos. (ibidem, p.127)

Esperava-se que a vivência nos cursos, como estavam planejados, fosse útil também para que os professores pudessem, ao menos, “mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem” (ibidem, p.139) numa proposta focalizada nas aprendizagens.

Também foram observados, para definir a arquitetura do Ambiente e a sequência pedagógica das aulas, os componentes mais frequentes em programas de formação contínua de professores, segundo B. Joyce (apud MARCELO-GARCÍA, 1995, p.69):

- 1 – Apresentação da teoria.
- 2 – Modelação ou demonstração de destrezas ou modelos.
- 3 – Prática em situações simuladas e nas aulas.

- 4 – Retroacção estruturada.
- 5 – Retroacção aberta.
- 6 – Apoio na realização prática.

Estes passos acompanham quase totalmente a sequência *prática-teoria-prática*, sugerida por Marguerite Altet (in PERRENOUD et alii, 2001) para o melhor aproveitamento de cursos de formação contínua de professores. À aparente falha⁵² do primeiro item “prática”, o Ambiente apresenta um começo de discussão, em cada uma de suas aulas, pela contextualização do assunto, como se verá em seguida.

Cada curso no Ambiente se constituía das aulas anteriormente citadas, e cada uma dessas aulas lançava mão de uma mesma ordem pré-estabelecida de fatos e atividades⁵³ (ainda que, com a liberdade conferida ao Aluno, este poderia sequenciá-las diferentemente):

- A Sala Mundial: primeiro momento de uma aula virtual, em que se contextualizava o assunto por meio de uma situação-problema que poderia estar apresentada de diversas formas (animações, textos provocativos, vídeos etc.), e sempre partia de uma situação conhecida do Aluno, sobre a qual se poderia estudar e construir mais. Esta instância respondia à prerrogativa de contextualização do objeto de estudo nos desafios da prática diária do professor, para tornar a aprendizagem significativa desde o início (cf. AUSUBEL, 1978; BRANSFORD et alii, 1995; IMBERNÓN, 2010 e SCHÖN, 2000).
- Agindo e Refletindo: era a instância em que o Aluno era provocado à ampliação do assunto e, eventualmente, também continha objetos multimídia de aprendizagem para resolver atividades ligadas ao problema contextualizado A Sala Mundial. Promovia não só o teste e a melhora das habilidades e competências específicas em jogo naquela unidade, mas também estimulava a reflexão simultânea sobre o que se estava fazendo e como se estavam construindo as respostas (cf. ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 2000; IMBERNÓN, 2010; PERRENOUD,

⁵² Chamamos esta falha de aparente porque a apresentação da teoria, na sequência de passos prevista por B. Joyce, pode perfeitamente ser contextualizada, o que não deixa de ser uma faceta da inserção prática dos conteúdos.

⁵³ Os nomes aqui apresentados são versões dos nomes verdadeiros dos passos das aulas, os quais foram omitidos para evitar reconhecimento imediato do Ambiente.

2007 e CONTRERAS DOMINGO, 2002).

- Posições Teóricas: depois de provocar a curiosidade do Aluno por uma situação-problema e desenvolver ações de reflexão para respondê-la, esta instância da aula convidava a um aprofundamento teórico sobre o problema em questão, no qual o exercício da reflexão seria a estratégia constante, reforçando e sistematizando melhor o que já fora iniciado, pela prática, em Agindo e Refletindo, e unindo aos conceitos já construídos novidades teóricas relevantes do campo da ciência (cf. AUSUBEL, 1978; BRANSFORD et alii, 1995; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993 e PERRENOUD, 2007).
- Clique para Saber: partindo do pressuposto de que o conhecimento estaria democraticamente distribuído na Web, e que fontes confiáveis mereceriam ser pesquisadas para aprimoramento do conhecimento, esta instância da aula apresentava dicas de conteúdos pré-selecionados pela equipe do Grupo e que estavam presentes na Internet ampliando, aprimorando ou problematizando ainda mais o assunto em questão. Respondia ao imperativo de aproveitarem-se da melhor forma possível as possibilidades da teia dos conhecimentos formada na Internet (cf. MORIN, 2000 e 2003; CASTELLS, 1999 e 2003; MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2006).
- Sua Sala de Aula: depois de agir e refletir sobre o problema/assunto da aula, este era o momento em que se apresentavam sugestões didáticas para a prática em sala de aula. O momento completava um ciclo iniciado em problema, ação, reflexão e aprofundamento para chegar à prática. Significava pôr em ação competências docentes renovadas (cf. PERRENOUD, 2002 e 2007), experimentando opções de mudança de atitude docente em seu próprio campo de trabalho, contextualizando ainda melhor o conteúdo na realidade dos estudantes sob seus cuidados e os envolvessem diretamente numa atividade de aprendizado construtiva e significativa (cf. VYGOTSKY, 1978 e AUSUBEL, 1978).
- Você e a Rede: utilizando as ferramentas de construção colaborativa do conhecimento presentes no Ambiente (especialmente fóruns e *blogs*), os Alunos eram convidados a interagir entre si compartilhando

impressões do assunto da aula após este ter sido teorizado, praticado, aprofundado, refletido e posto em prática, fechando o ciclo com colaboração. As participações nessas atividades eram marcos importantes de validação das atividades e de percepção do crescimento que o curso pôde proporcionar (cf. SCHÖN, 1983, 1995 e 2000; PERRENOUD, 2000, 2001, 2002 e 2007; MORIN, 2000 e 2003; MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2006; MENDES, 2007 e MOON, 2008).

- Estou Sabendo: como momento final de cada aula, proporcionava-se aos Alunos uma autoavaliação que retomava as competências nela desenvolvidas. A intenção era reforçar os conceitos específicos trabalhados naquela aula, dando ao Aluno uma perspectiva real daquilo de que ele havia efetivamente se apropriado e do que poderia ter maior e melhor reconstrução e reflexão.
- Sugestão de Leitura: primeira das duas instâncias não-obrigatórias, apontava livros, *sites*, filmes etc. que pudessem ser relevantes para complementar e ampliar o assunto da aula. Contribuía para eliciar no Aluno a vontade de buscar mais informações sobre aquilo que o interessava.
- Referências Bibliográficas: apontavam as leituras que orientaram os autores das aulas em sua construção. Complementavam, também, o que se apresentou em Sugestão de Leitura.

Pode-se dizer que a estrutura das aulas no Ambiente seguia os já citados passos do processo de formação contínua de professores propostos por B. Joyce (apud MARCELO-GARCÍA, in NÓVOA, 1995, p.69) da seguinte forma:

- Apresentação da teoria (Na Sala de Aula; Agindo e Refletindo; Clique para Saber; Sugestão de Leitura; Referências Bibliográficas).
- Modelação ou demonstração de destrezas ou modelos (Na Sala de Aula; Agindo e Refletindo; Clique para Saber).
- Prática em situações simuladas e nas aulas (Agindo e Refletindo; Sua Sala de Aula; Estou Sabendo).
- Retroação estruturada e aberta (Agindo e Refletindo; Sua Sala de Aula; Você e a Rede).
- Apoio na Realização Prática (Você e a Rede; Sua Sala de Aula).

Estes seis passos, apontados por Carlos Marcelo-García (idem, p.69) como lugares-comuns de propostas de formação contínua “com mais hipóteses de êxito”, reforça a alusão de Marguerite Altet (in PERRENOUD et alii, 2001, p.26) da necessidade de se observar retroações constantes entre “prática-teoria-prática” para a formação do profissional *pela* e *para a* reflexão, e sua combinação aos passos das aulas desmente, outra vez, a falha aparente do projeto das aulas do Ambiente no que tangia ao primeiro passo de “prática”.

3.4.1.4 Apresentação das diversas ferramentas do Ambiente

De forma sucinta, o Ambiente é diferenciado por incorporar todas as mais significativas ferramentas de comunicação para projetos educativos à distância baseados na combinação de autoestudo e colaboração. Sua arquitetura possibilita a interação entre os participantes do curso (Alunos/Alunos, Alunos/Professores, Professores/Professores), e atualizações constantes sobre as principais novidades de seus campos de interesse por meio de *feeds*⁵⁴ informativos diversos, que apresentam notícias educacionais atualizadas.

Também é um diferencial importante o fato de sua interface ser bastante simples de ser aprendida, e os cursos nela propostos seguirem um padrão comum de navegação, o que torna a participação e controle por parte dos Alunos e Professores uma tarefa simples. Os desafios são reduzidos a um nível quase insignificante no que toca à complexidade de domínio do AVA como um todo.

A partir de agora, explanaremos resumidamente cada uma das ferramentas disponibilizadas para os cursos do Ambiente.

⁵⁴ *Feeds* são informações produzidas remotamente e visíveis automaticamente em muitas páginas da Internet (como é a tela inicial do Ambiente). Essas informações são redigidas de modo resumido e geralmente apresentam *links* para outras páginas, nas quais o usuário poderá informar-se melhor sobre o assunto.

3.4.1.4.1 A tela de entrada

Acessada por meio de um navegador da Internet, a tela de entrada identificava o Ambiente e era o local em que o participante precisava indicar seu nome de usuário (*login*) e senha para acessar os cursos.

3.4.1.4.2 A tela inicial

Após acessar o Ambiente, o participante encontrava a tela inicial, que apresentava uma vasta gama de informações em *feeds*, áreas com conteúdo educacional exclusivo produzido por colunistas da área da Educação, notícias atualizadas sobre o campo de interesse dos participantes daqueles cursos específicos, *links* para ferramentas ou atividades em destaque naquele momento etc.

Era também a partir da tela inicial que o usuário acessaria tudo aquilo de que precisasse para acompanhar seu curso, utilizando a barra superior para navegar por sete grandes agrupamentos de ferramentas e conteúdos: Ensino, Colaboração, Atualidades, Comunicação, Administração, Apoio e Pessoal. Abordaremos, a partir de agora, cada um desses agrupamentos.

3.4.1.4.2.a Agrupamento Ensino

Era a área em que se localizavam as principais ferramentas e conteúdos dos cursos, que disponibilizavam e gerenciavam o material de trabalho de maneiras diversas (em forma de textos, de objetos de aprendizagem multimídia, de materiais complementares etc.), o que permitia que os cursos fossem construídos de modo a privilegiar diversas possibilidades de apresentação e exploração do conteúdo de acordo com as especificidades de cada curso. As ferramentas na área Ensino eram:

Atividades de aprendizagem: por ela, o usuário tinha acesso às aulas e

materiais didáticos que compunham os cursos de que participava. Além de poder acessá-los a partir dos títulos, que funcionavam como *hyperlinks*, o usuário poderia ler e imprimir os planos de ensino e curso, acessar atividades de avaliação e controlar tudo que já fizera e o que havia por fazer para completar as aulas.

Material de aula: neste espaço, o usuário poderia disponibilizar e gerenciar os arquivos que produzisse e pesquisasse para as atividades do curso, anexando-os e sistematizando-os por meio de um título, uma breve descrição, uma indicação da área do conhecimento a que o material pertenceria, palavras-chave e, como diferencial importante, poderia permitir a outros participantes o acesso imediato a este material por meio de publicação numa biblioteca virtual – o que é uma possibilidade muito rica quando se pensa em construção e partilha do conhecimento, além de gerar um acervo importante de conhecimentos produzidos nos cursos, já digitalizado.

Biblioteca virtual: esta ferramenta permitia que os usuários dos cursos do Ambiente acessassem, para complementar seus estudos e pesquisas, um número importante de acervos digitais e bases de dados científicas (três, multimídicas, próprias do Grupo, além das bases de dados da RIVED, Periódicos da Capes, Portal Domínio Público, Banco de Teses e Dissertações da Capes, Banco de Teses e Dissertações do IBICT, SciELO, Google Acadêmico etc.), além de objetos multimídia de aprendizagem desenvolvidos pela equipe especializada para aquele e outros cursos. A facilidade de navegação – intuitiva para esta ferramenta – era complementada pela reunião de diversas respostas a uma pesquisa numa mesma tela.

Dicionário da Língua Portuguesa: uma das principais características de um curso à distância é a exigência constante da comunicação escrita. Ainda que um AVA possa oferecer suporte para videocomunicação ou registros de voz, é da natureza da modalidade de EaD o registro escrito de informações, questionamentos, participações em fóruns, murais, *blogs* etc. Ter acesso direto a um dicionário da língua portuguesa em versão multimídia foi uma vantagem com que os usuários do Ambiente puderam contar para a escrita e revisão de seus trabalhos. A ferramenta permitia acessar 435 mil verbetes de uma versão eletrônica de um Dicionário da Língua Portuguesa. Além da pesquisa por palavra, seria possível fazer pesquisas avançadas digitando-se o início ou o fim de uma palavra, procurar por palavras citadas no texto dos verbetes (pesquisa reversa), ou por palavras filtradas em quinze

categorias (adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, elementos de composição, interjeição, numeral, prefixo, preposição, pronome, substantivos, sufixo, verbo, gírias e estrangeirismos).

Enciclopédia: além da gama de informações acessíveis à pesquisa em todos os lugares da Web, os usuários do Ambiente poderiam optar por iniciar suas pesquisas justamente por uma Enciclopédia interna ao sistema. Esta era composta por mais de oitenta mil verbetes procurados simultaneamente na Enciclopédia e no Dicionário do Ambiente e em diversos outros bancos de dados, inclusive multimídicos.

Plano de Ensino/Aula: permitia que os Alunos pudessem se inteirar do projeto dos cursos como um todo e de cada aula em si: conteúdos, objetivos, sequência de atividades, calendário, além de poder checar o que já haviam cumprido e o que faltava cumprir de cada aula ou curso.

3.4.1.4.2.b Agrupamento Colaboração

A área de colaboração disponibilizava ferramentas valiosas para a reflexão e partilha coletiva de conhecimentos, para a polifonia de participações, discussões sobre quaisquer assuntos que se desejasse colocar em pauta. Como um todo, era uma coleção de ferramentas de autoria para dar forma a diversas maneiras de apresentação, discussão e compartilhamento do que estivesse sendo estudado pelo grupo participante. Era composta por:

Blog: ferramenta mais popular de criação e partilha de conteúdo da Web. Com ela, Professores e Alunos poderiam promover partilha de novidades da área com um toque pessoal, mais direto e menos impositivo que a linguagem dos *blogs* permite. Para cada Aula trabalhada, os Professores poderiam criar um tópico nos seus *blogs* para permitir a difusão e troca de novidades *com* e *entre* os demais participantes.

Debate (Fórum): considerada a principal ferramenta assíncrona de participação e democratização de pontos de vista, o fórum geraria muito mais do que participações obrigatórias por força de planejamento de curso; ele tencionava gerar mesas-redondas de discussões de assuntos-chave para os cursos do Ambiente.

Estudos apontam os fóruns, com vantagens em relação aos grupos de e-mail, como uma opção que alivia muito o peso das representações e preconceitos sociais em ambientes de cursos que envolvam pessoas de diferentes regiões e origens, sendo também uma ferramenta muito interessantes àqueles que tendem à timidez para participações “ao vivo” ou que prefiram ler outras colaborações antes de autorarem suas próprias (KIESLER, SIEGEL e McGUIRE, 1984; SPROULL e KIESLER, 1986 e 1991). Os arquivos de discussões criados por ele poderiam ser exportados para consulta ou levantamento posterior na forma de planilhas.

Enquetes: permitiam lançar consultas de opinião aos participantes em qualquer momento do curso, práticas para levantamentos mais pontuais que auxiliassem as tomadas de decisão sobre assuntos relacionados ao campo de interesse dos participantes dos cursos. Foi esta ferramenta que abrigou, em formulário eletrônico, nosso questionário de pesquisa.

Sala Virtual Multimídia: foi a ferramenta de colaboração por conferência remota⁵⁵ na qual ocorreram os últimos encontros (últimas aulas) do curso como atividade síncrona, e que permitiu a exibição da imagem dos participantes (por meio de *webcams* e placas de vídeo disponíveis nos equipamentos), de materiais produzidos para aqueles momentos (PowerPoints, documentos de texto, planilhas, vídeos etc.) e interação sonora (por meio de microfones e placas de som disponíveis nos equipamentos) ou escrita (como em um *chat*) entre Alunos e Professores do curso. Como o acesso ao conteúdo das interações nessa sala se dava apenas para os momentos em que as aulas presenciais/síncronas aconteciam, não houve como recuperar registros textuais dessa ferramenta.

3.4.1.4.2.c Agrupamento Atualidades

Esta área propunha manter os participantes de cursos do Ambiente atualizados quanto ao que estava ocorrendo ou por ocorrer em seus campos de interesse. Compunha-se de duas ferramentas textuais constantemente atualizadas:

Eventos: listava e apresentava resumidamente informações de congressos,

⁵⁵ A ferramenta de fundo utilizada para desenvolvimento desta Sala Multimídia foi, como único caso em todo o Ambiente, um *software* proprietário: Adobe Acrobat Connect Pro.

simpósios, encontros, palestras, seminários etc. na área de interesse dos participantes dos cursos promovidos no Ambiente. Também conectava, por *link*, aos *sites* oficiais dos eventos, quando existissem.

Notícias: apresentava as principais notícias da área de interesse dos Alunos e Professores. Basicamente, era uma ferramenta que estendia o que já ocorria por meio dos *feeds* da tela inicial.

3.4.1.4.2.d Agrupamento Comunicação

Compunha-se de uma única ferramenta textual:

Avisos: funcionava digitalmente de forma similar aos murais das salas de aula tradicionais. Ali, os Professores poderiam postar diversos tipos de avisos e comunicados que considerassem interessar a todo o grupo participante das atividades daqueles cursos, anunciar oportunidades de estudo, trabalho, requisitar auxílio dos colegas para alguma tarefa específica etc. Neste espaço também poderiam ser postados anexos de diversos tipos (documentos do Office, imagens etc.).

3.4.1.4.2.e Agrupamento Administração (área exclusiva para gestores e Professores dos cursos)

Nesta área se encontravam duas ferramentas que possibilitavam ao Professor acompanhar detalhadamente o progresso de Alunos e turmas sob sua supervisão. Eram elas:

Administração de grupos: listava todas as turmas e cursistas sob a supervisão do professor-orientador. A ferramenta facilitava a pesquisa por fazer emergir dados de um indivíduo ou turma específicos que se quisesse pesquisar aprofundadamente.

Estatística: permitia acompanhar em “tempo real” e com bom nível de detalhamento o progresso de Alunos e turmas sob a supervisão do Professor. Apresentava dados fundamentais, como número de entradas dos Alunos no

Ambiente, tempo de permanência *on-line*, atividades realizadas ou não, participações efetivas em fóruns, visitas às aulas e planos de ensino previstos e tempo dedicado a eles. Esta geração de dados era automática e economizava muito tempo e esforço de Professores que poderiam, então, dedicar-se a outras tarefas importantes e, a partir dos relatórios gerados, planejar intervenções para um Aluno ou curso.

3.4.1.4.2.f Agrupamento Apoio

O foco dessa área era aprimorar a experiência do Aluno em EaD. Mais do que a disposição de realizar o curso, sabia-se ser necessário adquirir ou aprimorar algumas habilidades de sistematizar informações e conhecimentos em formatos comuns e valorizados em cursos da modalidade, além de poder lidar eficazmente com as próprias possibilidades do Ambiente. Para este fim, a área apresentava as seguintes ferramentas:

Downloads: permitia que os participantes baixassem gratuitamente uma série de programas complementares para produzir, acessar e/ou disponibilizar materiais nos formatos mais comuns da Web (programas de mídia, leitores de PDF, *plugins* para assistir a animações, compactadores de arquivos etc.). Destacavam-se as possibilidades de baixar o Acrobat Reader, Internet Explorer, NetMeeting, *plugins* do Flash e Shockwave, Real Player, WebStripper, Windows Media Player, WinRAR e ZipGenius. Ter os *links* para baixá-los todos numa mesma página economizava tempo de pesquisa e esforços para compreender como realizar o processo por parte do usuário.

Perguntas frequentes: a exemplo dos tão comuns FAQs, esta ferramenta discutia as principais dúvidas dos usuários acerca da utilização das ferramentas do Ambiente ou mesmo quanto à melhor realização das atividades previstas para os cursos de que participavam.

Tradutor: era a ferramenta para auxílio na tradução de milhares de verbetes básicos entre onze dos mais importantes idiomas do mundo.

Tutoriais: era a ferramenta que mais diretamente contribuía para o aprimoramento das habilidades e competências dos usuários do Ambiente quanto à

manipulação e utilização mais adequadas das mídias e programas de atividades em cursos à distância. Os tutoriais disponíveis abrangiam informações sobre como trabalhar com arquivos de áudio e imagem, além de demonstrar os passos básicos para que se pudesse utilizar melhor os *softwares* Word, PowerPoint e Movie Maker, os mais regularmente utilizados por internautas que realizam cursos na modalidade de EaD.

3.4.1.4.2.g Agrupamento Pessoal

Era a área que concentrava as ferramentas de autogestão do usuário. Permitia que ele organizasse seus compromissos e tarefas de forma a estar sempre informado do que estava em andamento ou necessitava ser realizado dentro de seu planejamento pessoal para participação no curso. Incluía as seguintes ferramentas:

Agenda: permitia o registro de compromissos e atividades a realizar no escopo de um dia, semana e mês, com visualizações diferenciadas para cada modo, também possibilitando o envio automático por e-mail de lembretes que alertassem o usuário sobre esses compromissos e atividades. Também permitia o resgate de compromissos anteriores e organização dos futuros em resumos gerados pelo próprio sistema.

Currículo: era uma ferramenta de geração de currículo no padrão Lattes. Por ela, o usuário poderia cadastrar e gerar currículos com todos os itens constituintes do padrão Lattes, além de poder incluir a versão que porventura já tenha cadastrado naquela base, exportando-a da plataforma Lattes e reimportando-a para o Ambiente. Na ferramenta, também era possível pesquisar e visualizar os currículos cadastrados pelos docentes e gestores ligados aos cursos.

Preferências: por esta ferramenta, *disponível apenas para o gestor ou Professor do curso*, definia-se o conteúdo a ser exibido na tela inicial, sob os títulos das ferramentas em uso. Os itens selecionados para a “lista automática” fariam aparecer na tela inicial todos os conteúdos de cada ferramenta mostrada (por exemplo: todos os debates, atividades, notícias etc. planejados, realizados ou propostos para os cursos). Os não-selecionados fariam aparecer na tela inicial apenas um *link* que, clicado, chamaria a lista completa de itens de cada ferramenta.

A idéia era tornar a tela inicial mais leve para carregamento no computador do usuário.

3.4.2 O Processo de oferta dos cursos pesquisados

Esta parte do processo se refere a todos os passos realizados antes que a oferta efetiva dos cursos pudesse ocorrer, passos estes que apresentamos resumidamente.

3.4.2.1 Implantação

A parceria de cooperação técnica anteriormente firmada entre Município e Grupo permitiu o estabelecimento de cursos-pilotos para teste do Ambiente em escala bem maior do que as utilizadas nos testes anteriores, feitos todos no âmbito interno do Grupo.

Como houve interesse do Município em participar do projeto-piloto, oferecendo gratuitamente cursos de formação contínua à distância para seus professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, o encaminhamento do processo, da proposta à efetivação, foi bastante rápido, uma vez que grande parte dos conteúdos a ofertar já se encontrava quase totalmente desenvolvida para oferta, pendendo apenas alguns ajustes e uma ou outra nova autoria. O processo de implantação foi realizado em quatro passos fundamentais:

- apresentação detalhada do Ambiente e suas funcionalidades, soluções e cursos ao Município, realizada por equipe técnico-pedagógica própria do Grupo.
- Realização dos ajustes documentais e de revisão de conteúdos para a oferta dos cursos de formação contínua no Ambiente.
- Acompanhamento e assessoria ao Município para divulgação dos cursos ofertados aos públicos-alvos definidos, bem como para estabelecimento da infraestrutura mínima necessária à oferta e

acompanhamento dos cursos.

- Assessoria aos gestores locais que acompanhariam o andamento dos cursos.

3.4.2.2 Formas de avaliação aplicadas no curso

Os cursos foram concebidos como oportunidade de (re)construção e atualização colaborativas de conhecimentos já adquiridos, combinados com as dificuldades sentidas na prática. Sua concepção metodológica se baseou nos estudos e fundamentações teóricas mais atuais do ensino dessas áreas, refletidas nos PCN de cada uma, e as aulas que compunham seus módulos foram estruturadas para estimular a ação, a reflexão *na* e *sobre* a ação e a partilha dos conhecimentos que se fossem (re)construindo por meio da utilização das ferramentas colaborativas disponíveis no Ambiente.

Antes de cada curso ser iniciado, foi realizada uma autoavaliação diagnóstica *online* cobrindo os assuntos que seriam tratados nas aulas que o comporiam.⁵⁶

Após a avaliação diagnóstica, iniciaram-se as atividades dos cursos, e entraram em cena os Alunos, (em princípio) desenvolvendo individual e colaborativamente suas autonomias e competências profissionais, e os Professores, (em princípio) mediando e enriquecendo a relação entre Alunos, conhecimento e gestores do curso. Nesta fase, o acompanhamento avaliativo deveria ocorrer pelas áreas abertas de interação do Ambiente, checando-se o nível de participação de cada Aluno, suas dúvidas, suas conclusões, promovendo correções de rumo sempre que necessárias, numa abordagem formativa.

Ao final das aulas de cada curso, os participantes foram mais uma vez avaliados por meio de atividades *online* (Estou Sabendo), cujos resultados serviram para que eles (Alunos) reconhecessem seu aproveitamento da aula em relação ao que já sabiam ao iniciá-la.

⁵⁶ Os resultados gerariam relatórios para que os Professores determinassem a melhor forma de acompanhamento das atividades das diversas turmas e, posteriormente, para serem comparados aos resultados da autoavaliação e avaliação do final de cada curso – o que traria informações relevantes quanto ao grau de aproveitamento pelas turmas e pelos Alunos individualmente. Não tivemos acesso aos resultados das avaliações e autoavaliações realizadas.

Uma última atividade síncrona *online* ocorreu (com apoio da solução tecnológica de conferência em rede da ferramenta Sala Virtual Multimídia), na qual os Professores responsáveis pelos cursos abordaram, em tempo real, as dúvidas mais frequentes, bem como resultados mais relevantes das turmas, com maior profundidade, promovendo *feedback* valioso a todos os participantes.

Uma vez completadas as aulas previstas para os cursos, as tarefas solicitadas e o encontro *online* final, o curso estaria finalizado e o participante seria elegível para certificação.

A sequência de fatos das aulas, anteriormente descrita, distribuídos em diferentes áreas e ferramentas, comprova coerência entre o modelo arquitetônico do Ambiente e a proposta pedagógica de realização dos cursos: formação *pela* e *para* a reflexão (da prática à teoria e de volta para a prática transformada) com valorização das atividades colaborativas e de pesquisa.

3.5 RECURSOS (MATERIAIS E HUMANOS) E INFRAESTRUTURA MÍNIMA PARA OCORRÊNCIA DOS CURSOS

Para que um curso nesta modalidade ocorra, é necessário que se definam parâmetros mínimos de infraestrutura, *hardware* e *software* para que possa acontecer de maneira satisfatória. Estes parâmetros, entretanto, precisam ser definidos de acordo com as possibilidades de acesso e conforto tecnológico médias do público-alvo de cada curso e, em havendo discrepâncias graves, cabem adaptações de forma a poder levar o conteúdo ao Aluno.

Para os cursos ofertados no Ambiente, os parâmetros mínimos foram os descritos neste subcapítulo.

3.5.1 O espaço para o primeiro encontro presencial

A proposta metodológica do curso contemplava um primeiro encontro presencial que deveria reunir todos os participantes. As exigências materiais para este encontro foram: **a)** um computador com pelo menos a configuração mínima para utilização do Ambiente (vide item 3.5.2), com *kit* multimídia e caixas de som suficientemente potentes para cobrir o espaço físico da apresentação, e **b)** um *datashow* e tela para projeção.

As condições físicas do espaço necessitariam ser suficientes para receber confortavelmente todos os Alunos inscritos para os cursos e os Professores, ou possibilitar escaloná-los em grupos para mais de uma sessão de apresentação.

3.5.2 Configuração mínima para o computador do participante

Dado que os cursos disponibilizados no Ambiente foram desenhados para que os Alunos pudessem realizá-los de suas próprias casas ou trabalhos, todo o Ambiente e suas ferramentas foram projetados para funcionar numa configuração bastante simples, considerando a média dos computadores utilizados por quem navega a Internet. O mínimo exigido era:

- processador Pentium III ou equivalente, com velocidade mínima de 500MHz;
- memória RAM de 128MB (para desempenho melhorado, recomendava-se 256MB);
- monitor VGA com resolução mínima de 800x600 e suporte a High Color 16 bits;
- conexão à Internet com modem de capacidade mínima de 56Kbps;
- sistema operacional Windows 98 ou superior;
- navegador (*browser*) Internet Explorer 6.0 ou superior;
- desejável haver *kit* multimídia com caixas de som (o que acrescentaria uma placa de vídeo e uma de áudio compatíveis aos requisitos de *hardware* do participante).

No momento de oferta dos cursos, a configuração descrita acima corresponderia a um computador já quase “obsoleto”, que poderia ter alguns anos de uso. Os equipamentos disponíveis nos laboratórios das escolas dos Alunos participantes já eram superiores à configuração mínima e, na maioria dos casos, os utilizados para navegação doméstica também não poderiam ser inferiores à configuração mínima – até mesmo pelas condições exigidas para navegação mesmo nas bandas menores da Internet doméstica.

3.5.3 Recursos humanos para a realização dos cursos

Ao Município coube apenas apontar, de seu quadro próprio de servidores, uma pessoa que se constituiu como interlocutora, elo entre cursistas, Município e equipe central do Grupo. Esta pessoa foi o profissional de referência (gestor local) para todos os contatos que se fizeram necessários, encaminhando e recebendo informações entre todos os atores do processo.

No restante, todo o suporte pedagógico (Coordenadores Pedagógicos e Professores) e técnico (suporte ao usuário, suporte do *site* 24h por dia, programadores, *designers*, conteudistas das áreas informativas do Ambiente etc.) foram providos pela equipe do Grupo.

4 A CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

*O avião é somente uma máquina,
mas que invento tão maravilhoso,
que magnífico instrumento de análise:
revela-nos a verdadeira face da Terra.*

Antoine de Saint-Exupéry, escritor, ilustrador e piloto francês.

4.1 PROPOSIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DE UMA ETNOGRAFIA VIRTUAL

Em fevereiro de 1997, um bebê de oito meses de idade, chamado Matthew Eappen, de Boston (EUA), foi admitido à emergência de um hospital com hemorragia cerebral e “síndrome do bebê sacudido”, o que sugeria que ele tivesse sido tratado suficientemente mal por alguém a ponto de sofrer danos intracranianos. A criança veio a falecer pouco tempo depois.

As maiores suspeitas recaíram imediatamente sobre Louise Woodward, uma adolescente inglesa de 18 anos de idade que vinha trabalhando como *au pair* na casa da família Eappen, cuidando de duas crianças. A moça foi presa logo depois da admissão de Matthew à emergência, e seu julgamento começou em outubro do mesmo ano, sob forte cobertura midiática.

Uma reviravolta nos fatos se iniciou quando a defesa recebeu, de grupos de pressão pró-absolvição organizados na Internet, diversas colaborações de médicos legistas sugerindo outras interpretações plausíveis para os ferimentos sofridos pela criança, as quais punham a culpabilidade de Louise em dúvida. Simultaneamente, a promotoria também recebera, de grupos de pressão pró-condenação organizados na Internet, outras articulações plausíveis dos fatos levantados pelos peritos envolvidos no caso, de modo a auxiliar na construção de uma argumentação condenatória. A mídia deu grande repercussão dessas participações civis organizadas em torno de objetivos específicos e com um tempo de ação delimitado, especialmente de seus espaços de troca e colaboração (fóruns, *bulletin boards*, *blogs* e listas de e-mails distribuídas pela *web*).

No final daquele mesmo mês, o júri apresentou sua decisão: culpada. O juiz Hiller Zobel, que presidia o julgamento, arrogou-se o privilégio de não declarar e nem distribuir fotocópias de sua sentença imediatamente, como era o costume, mas,

devido ao enorme interesse e cobertura que o caso despertava, preferiu publicá-la na Internet, em um dia e *site* pré-determinados. Na data acordada, o juiz publicou sua decisão, que contrariava a posição inicial do júri (homicídio doloso) para homicídio involuntário, ou culposo (em inglês, *involuntary manslaughter*); Louise Woodward foi condenada a 279 (duzentos e setenta e nove) dias de prisão, que já havia cumprido na data da publicação, e foi, portanto, liberada para voltar à Inglaterra, onde começou o curso de Direito em uma universidade do país.

O valor anedótico da história é superado pelos procedimentos virtuais que anteciparam, acompanharam e sucederam os fatos do julgamento e de seu resultado. Christine Hine (2008) teve sua atenção chamada pela quantidade de *sites* e serviços noticiosos informais que surgiram da sociedade civil que se organizava para discutir e tentar influenciar a opinião pública quanto ao direcionamento das investigações do caso. A maioria desses ambientes virtuais de discussão eram criados por pessoas que não se conformavam com os indícios de culpa oferecidos pela promotoria do caso, e, por isso, voltavam-se à defesa de Louise – ainda que houvesse, também, grupos virtualmente organizados e simpáticos à promotoria.

Um estudo detido das principais páginas de notícias e discussões criadas para acompanhar o caso comprovou sua potencialidade como campo de pesquisa de viés cultural: eram espaços (ainda que virtuais) de *prática cultural*, situados num “limbo conceitual” (mais provavelmente uma *intersecção conceitual*) entre o entendimento da Internet como *cultura* e como *artefato cultural*. A vida intelectual desses espaços estava refletida nas inúmeras participações, argumentações, trocas e *lobbies* de informação criados e executados pelos participantes.

O acompanhamento do fluxo do conteúdo criado e discutido naqueles espaços até o discurso da promotoria e do grupo de defensores de Louise também era realizável pelas constantes interferências promovidas por ambos. Muitas das contribuições médicas para a defesa vieram de participações nesses espaços, as quais, após passarem por crivos de especialistas “presenciais”, se mostraram plausíveis e passaram a compor a peça de defesa e oferecer novos desafios aos colaboradores da promotoria. O impasse gerado nas discussões da corte parece ter influenciado também a (razoavelmente) surpreendente decisão final do juiz, que não se sentiu à vontade para sentenciar Louise à morte diante dos argumentos levantados e apresentados em grande parte pela discussão e vida virtual criadas ao redor do caso.

Christine Hine e seu grupo de pesquisas, então, sentiram-se diante de uma possibilidade até aquele momento inaudita em relação ao relativamente desconhecido mundo da “vida virtual”: pesquisar tais espaços como cenários de prática cultural válida, de trocas conceituais, de construção de um ambiente argumentativo proativo. Ou seja: pesquisá-los sob uma coleção adaptada dos princípios básicos da etnografia tradicional; realizar uma *etnografia virtual* (EV) *de base discursiva*, posto que o elemento linguístico fosse (e ainda seja) o substrato fundamental de pesquisa nesses ambientes. De acordo com a autora:

O desenvolvimento da etnografia foi um processo exploratório, com cada atividade e cada nova forma das informações levando a outra e aprofundando a compreensão do que uma etnografia poderia significar neste tipo de contexto. Eu não havia planejado no início que dados coletaria ou mesmo que formas esses dados assumiriam. A cada passo, era uma questão de usar uma sensibilidade etnográfica para seguir pistas que pareciam interessantes. (...) houve muitas decisões pelo caminho que acabaram por delinear o que a etnografia acabaria por se tornar.” (HINE, 2008, p.71. Original em inglês. Tradução nossa.)

A pesquisadora, a partir das reflexões feitas pelo seu grupo de pesquisa ao realizar o estudo, propôs dez princípios para a EV, princípios que a localizam teórica e praticamente em relação às etnografias tradicionais, dando-lhe condições de construir e perseguir seus próprios objetos de interesse no plano virtual. Tomamos a liberdade de apresentá-los já traduzidos e resumidos a partir do que está presente na obra original (HINE, 2008, p.64-5).

- Uma EV é utilizada como ferramenta de pesquisa e compreensão das problemáticas específicas de comunidades de cultura formadas exclusivamente na Internet, cujo status de objeto culturalmente relevante nas vidas das pessoas se forma e sustém nas maneiras pelas quais é utilizada, interpretada e reinterpretada.
- As mídias interativas como a Internet provêm um desafio e uma oportunidade para a etnografia ao trazer à pauta a noção de locais de interação. Elas podem ser compreendidas simultaneamente como cultura e como artefatos culturais, e concentrarmo-nos em um aspecto em detrimento do outro leva a uma compreensão empobrecida do fenômeno.

- O crescimento das interações mediadas torna desnecessário compreender a etnografia como um processo de locais fisicamente definidos, ainda que grandes em tamanho. A investigação da construção e da reconstrução do espaço via interações é uma grande oportunidade para a aproximação etnográfica.
- Se *cultura* e *comunidade* não são conceitos imediatamente localizáveis no tempo e no espaço, então também não o é a etnografia. O objeto da investigação etnográfica pode, então, concentrar-se no fluxo de informações e na conectividade em vez de na localização e seus limites como princípios organizadores.
- Um dos desafios da EV é a exploração da construção dos limites do campo pelas conexões realizadas, especialmente no trânsito que as informações têm entre o “virtual” e o “real”. Saber definir quando interrompê-la, então, é uma questão pragmática, e não de limitações apriorísticas.
- Com o deslocamento espacial, vem o deslocamento temporal. A imersão nos ambientes virtuais só é realizada intermitentemente, portanto, a EV é intersticial no sentido de ampliar-se pelas interações *dos* e *com os* sujeitos da pesquisa em outras esferas, uma vez que seja possível e relevante à pesquisa.
- A EV é necessariamente parcial; a noção de informantes, locais e culturas pré-existentes e holisticamente descritíveis não é aplicável a ela. Por isso, precisa se concentrar em objetivos e ideias de relevância estratégica em vez de buscar fazer representações altamente críveis de realidades objetivas.
- A EV pressupõe grande engajamento do pesquisador com o meio virtual, tanto quanto com os sujeitos de pesquisa e/ou com as fontes de dados em si. Este tipo de pesquisa pode recorrer ao pesquisador também como informante, dada sua experiência com o meio pesquisado, valorizando a dimensão reflexiva da experiência.
- As novas tecnologias e as possibilidades de abordá-las retiram da presencialidade o peso que tem na etnografia tradicional. Elas possibilitam que tanto as interações síncronas como as assíncronas ganhem relevância similar para a abordagem do objeto da pesquisa

virtual. Essa construção do objeto etnográfico possibilitada pelas tecnologias é a etnografia. “Isto é etnografia *no, do e por meio do* virtual.”

- A EV é especialmente adequada à exploração das interações mediadas, que nem sempre são congruentes com a “coisa real”, em termos metodologicamente puristas; é uma metodologia que se adapta às condições que o campo de pesquisa apresenta.

O que a EV não partilha substancialmente com a etnografia tradicional é especialmente o tempo de permanência do pesquisador em contato com o campo pesquisado. O trabalho etnográfico ortodoxo, em regra, tem por pressuposto a necessidade de longa permanência em imersão no contexto estudado para que as análises tenham a profundidade e correção necessárias. Entretanto, o conceito de “longa permanência” é objeto de disputa no meio acadêmico, e, seguindo o que é defendido por parte da Academia, o fato de haver coincidência cultural de vivências anteriores no meio entre pesquisador e pesquisados pode abrandar o entendimento de “longo tempo”, como ocorre quando educadores-pesquisadores experimentados investigam o âmbito da escola.

Para reforçar esta proposição Christine Hine (2008) afirma que na investigação cultural realizada em grupos sociais dispersos, que tenham nas TIC seu principal meio de mediação de estudos, os diferenciais de credibilidade para a pesquisa e análise mudam substancialmente:

A interação face-a-face e o discurso de ter viajado a locais distantes tiveram papel preponderante para a percepção de autenticidade de descrições etnográficas. Um meio limitado como as CMC [*comunicações mediadas por computador*] parece ser problemático para o clamor etnográfico de que o conhecimento é validado pela experiência e interação. A posição muda um tanto se reconhecermos que um etnógrafo poderia ser compreendido como alguém que tivesse experiências similares àsquelas de seus informantes, não importando como essas experiências fossem mediadas. Conduzir uma pesquisa etnográfica com a utilização de CMC abre a possibilidade de uma compreensão reflexiva sobre o que seja fazer parte da Internet. Isso traz simetria à etnografia, pois o etnógrafo aprende utilizando o mesmo meio que seus informantes. (...) Esses desenvolvimentos abrem espaço para pensar a etnografia como uma forma experiencial de conhecer que não precisa aspirar a um estudo holístico de uma cultura espacialmente delimitada. Isso cria uma oportunidade de repensarmos a natureza do objeto etnográfico e reformularmos os pressupostos tradicionais da ligação etnográfica entre pesquisador e campo de estudo. (p.10. Original em inglês.

Tradução nossa.)

Compreendendo, então, uma equivalência entre o tempo de imersão e a qualidade da experiência comum entre pesquisador e pesquisados, e combinando essa compreensão a um *design* cuidadoso da metodologia e dos aspectos a serem pesquisados de forma que pudesse ser possível a recolha e análise de dados em tempo hábil para que a pergunta e os objetivos da pesquisa pudessem ser resolvidos, satisfizemos as condições básicas para que uma EV fosse realizada, e suas constatações tivessem, respeitado o rigor científico auto-vigilante (SARMENTO, 2003), a fidedignidade específica das ciências humanas e sociais.

A EV que realizamos valorizou não apenas a apresentação formal e imediata (descritiva) daquilo que ocorria na realidade estudada, mas suas relações com um sistema de valores que transcendiam, orientando e determinando⁵⁷, sua própria ocorrência. Neste sentido, o trabalho interpretativo fugiu do âmbito meramente descritivo para atingir, em sua forma última, um “interpretativismo crítico”, conforme proposto por Manuel Jacinto Sarmento (2003).

A propósito do interpretativismo crítico, o autor afirma que surge da confluência, na metodologia de pesquisa e análise, entre a interdependência ativa de sujeito e objeto de pesquisa – especialmente quando ambos são seres mergulhados em cultura e o que se investiga são aspectos dessa própria cultura – e o (re)conhecimento de uma ordenação dialética das condições objetivas de ocorrência do fenômeno/objeto de pesquisa. Epistemologicamente, é uma posição que integra pressupostos das escolas e métodos interpretativos (fenomenológicos) e críticos (dialéticos) da ciência, num sentido em que nem se limita à descrição – ainda que densa – do objeto estudado, sem qualquer aposição crítica ao que for sendo desvelado, e nem depende ortodoxamente das leis e categorias dialéticas a ponto de seu resultado ser um exemplo bem acabado destas, mesmo o material de estudo sendo cultural, ideológico. A propósito da possibilidade desse diálogo integrativo, Manuel Sarmento (2003) afirma:

⁵⁷ O sentido de determinação, aqui, deve ser visto com cuidado: não se está falando de relação direta de causas e efeitos, mas sim de fatores sociais que, conjugada ou isoladamente, criam situações mais ou menos favoráveis à ocorrência de um fenômeno e, portanto, podem ser propostos como causais a este fenômeno sem que impliquem afirmação de causalidade direta irrecorrível – ou seja, que os mesmos fatores, em quaisquer outros cenários, resultariam na mesma ocorrência.

a verdade é que a investigação social e educacional que se funda na rejeição ao positivismo tem sido caracterizada por uma orientação freqüentemente pluralista, do ponto de vista teórico, e pela adopção⁵⁸ de um certo cruzamento interparadigmático, do ponto de vista epistemológico. Certo ecletismo teórico e epistemológico é, porventura, o resultado de investigações empíricas e de construções conceptuais menos vigiadas. No entanto, o pluralismo teórico e metodológico, no quadro de investigações rigorosamente estruturadas e *reflexivamente* controladas, não apenas é suposto pelas dimensões proteiformes, fragmentárias e polémicas do trabalho sociológico (SMELSER, 1994, p.20) ou pelo valor heurístico que se reconhece à análise multimétodo (VAN METER, 1994) como, sobretudo, é devedor da própria contemporaneidade do campo sociológico, a qual não pode senão ser assumida no quadro de um pluralismo intelectual, mesmo se de “frágil integração” (TOURAINÉ, 1994, p.169). Que esse pluralismo seja disponibilizado pelo facto de haver mais ligação entre diferentes perspectivas do que aquilo que é normalmente reconhecido (GIDDENS e TURNER, 1987, p.3) não dispensa a rigorosa distinção entre uma *perspectiva cruzada*, teórica e epistemologicamente, de um lado, e a miscigenização sem critério de planos de análise, conceitos e orientações metodológicas, do outro. (p.143-4. Grifos do autor.)

Tal perspectiva multiforme de pesquisa e análise exigiu constante autovigilância, que garantiria a coerência interna e externa do trabalho aos parâmetros da plausibilidade, “mesmo que o compromisso não garanta a fidelidade epistemológica nem a coerência implique a ortodoxia canónica” (idem, p.144). Isto porque a exclusão *a priori* de possibilidades coerentes de pesquisa e análise compromete as potencialidades da ciência (APPLE, 1996, apud SARMENTO, 2003, p.144).

O interpretativismo crítico, segundo Manuel Sarmiento (2003), impôs ao *design* de nossa pesquisa quatro pressupostos. O primeiro deles reforça a ação de educar como “uma ciência que renuncia à lei universal” (p.145), distanciando-se da preocupação excessiva com aquilo que é regular e normativo na busca daquilo que é único, peculiar de cada ação. Ainda assim, o autor adverte para que na pesquisa orientada pelo interpretativismo crítico não deixem de ser considerados os “constrangimentos operados pelos contextos e ambientes externos (...) na realização ou negação das possibilidades da acção” (idem).

Neste sentido, no âmbito da pesquisa que realizamos, foi essencial a atenção às recorrências de índices importantes em suas várias formas, mas foi ainda mais importante o olhar detido sobre o singular, de forma que não se perdessem

⁵⁸ Mantida a grafia lusitana própria do autor em todas as transcrições feitas de seu texto original.

compreensões possíveis e importantes do nível da expressão individualizada (metafórica, por exemplo) de situações potencialmente problemáticas, principalmente porque nossa fonte de informações fosse discursiva.

A propósito da expressão metafórica, Manuel Sarmiento (2003), citando Karl Weick, afirma que “O facto de que a construção de uma teoria faça uso pleno de representações metafóricas é uma força, não é uma fraqueza.” Assim, posto que o resultado de uma EV deva ser uma descrição densa do objeto estudado e um objeto retórico (SARMENTO, 2003, p.166), seu formato final precisa ser legível e contributor⁵⁹. Posto que a metáfora, elemento carregado semiologicamente, seja “um dos poucos recursos disponíveis para devolver a densidade própria das situações complexas” (idem, p.149), a legibilidade do relatório final permitiria ser melhorada também com uso de metáforas coerentes, da mesma forma como os informantes da pesquisa poderiam utilizá-las para expressar com menor receio conceitos por demais complexos para sua fluência verbal científica.

O segundo princípio derivado do texto de Manuel Sarmiento (2003) é um alerta no sentido de que “O estudo da acção (...) é sempre *um estudo interpretativo de uma acção interpretada pelos actores*” (p.146-7. Grifos do autor.). O autor faz ecoa a proposição de Clifford Geertz (1989), que afirma que o estudo interpretativo de dados de uma cultura não será nunca de primeira ou de segunda mão, posto que realizado por um terceiro ao ambiente cultural que, por sua vez, se esforçará por depreender significados que já estão sendo interpretativamente utilizados pelo “nativo” à cultura.

Um dos pressupostos fundamentais desta pesquisa, do ponto de vista da cultura, foi compreender o Ambiente não como uma cultura em seu próprio direito, mas uma variação tecnologicamente modificada do ambiente escolar, que herdava modelos de percepções e representações que já faziam parte do cotidiano educacional como um todo. Não se propunha que a EaD fosse uma reprodução fidedigna do ambiente e das ações escolares presenciais, mas, conforme posto por Christine Hine (2008), que “ao invés de a tecnologia ser [*compreendida como*] um agente de mudança [*social e cultural*] em si mesma, os usos e compreensões [*que os usuários fazem e têm*] da tecnologia [*é que*] são [*elementos*] centrais [*para a*

⁵⁹ “Legível” no sentido de ser suficientemente claro para a média dos leitores que tivessem interesse em sua leitura; “contributor” no sentido de significar um avanço em relação àquilo que a ciência já dominasse sobre o assunto.

pesquisa].” Mais adiante, alerta-nos para o fato de que “Os estudos sobre a Internet realizados até o momento a têm (...) grandemente negligenciado como artefato cultural” (p.4. Original em inglês. Tradução nossa.), privilegiando um ponto de vista ainda questionável de que ela tenha constituído mesmo uma nova cultura.

Para realizarmos nossa investigação, foi este o entendimento da Internet (ainda a mais importante das TIC dos cenários virtuais) que assumimos: como artefato cultural, cujo uso efetivo e entendimento depende primordialmente de seus usuários.

Consequentemente, foi pressuposto importante ao trabalho de análise que todos os dados gerados para interpretação fossem de participações individuais e coletivas em um cenário que, ainda que tecnologicamente mediado para reunir centenas de pessoas de locais diversos, não constituísse uma nova cultura, mas sim um grupo de prática cultural. Os dados emergiriam como variações do discurso educacional maior, remetendo a percepções comuns também ao ensino presencial, mas carregadas de potencialidades interpretativas devidas aos choques entre as expectativas e às “novas” percepções de um indivíduo que historicamente frequentou e trabalhou no ensino presencial ao experimentar uma proposta de educação à distância; ou seja: eram interpretações já interpretadas, e nossa própria interpretação já não poderia ser de primeira ou de segunda mãos, precisando ser corroborada pela lógica das proposições e pelas recorrências no discurso dos pesquisados. Foi também a partir desta premissa que interpretamos os dados.

O terceiro princípio foi especialmente importante para a natureza de nossa pesquisa. Nele, Manuel Sarmiento dava conta de que o elemento fundamental da investigação interpretativa da ação é de “natureza eminentemente lingüística” (2003, p.148). Como nossos dados emergiriam de um quadro de interações verbais – e, neste caso, unicamente em forma escrita –, a ação interpretativa “da significação atribuída pelos actores sociais” (idem) aos índices levantados, ainda que realizada a *posteriori*, seria o elemento mais importante do processo de análise.

Por fim, abraçamos um quarto princípio, que funcionou tanto como princípio metodológico quanto como alerta à definição da posição do pesquisador. Para Sarmiento (2003), é essencial que o pesquisador saiba que ele é “o primeiro instrumento da colecta e análise da informação” (p.150). Por isso, necessita adotar uma posição de reflexividade metodológica que se torne “o próprio sinónimo de método (...), dado que esse princípio é a principal barreira que pode impedir a

transposição não vigiada dos (...) preconceitos ideológicos do investigador sobre (...) as suas interpretações” (idem). Este princípio urgia que nossa postura de pesquisa não pudesse diferir da proposta dos cursos pesquisados: reflexão, “reflexividade metodológica”, conforme disse o autor. Isto contribuiu para o reforço da coerência epistemo-metodológica da proposta.

A validade de nossas interpretações necessitaria ser função da capacidade que tivéssemos de não fugir dos limites do logicamente aceitável a partir, unicamente, do que fosse apresentado pelos pesquisados – e que representasse a lógica da percepção e interpretação deles, sem descartarmos quaisquer possibilidades válidas de avanço interpretativo, cuidando para que a metodologia pré-definida não estivesse tão “engessada” de modo a impedir a (re)construção constante da interpretação e nem tão “aberta” de forma a tirar da pesquisa seu Norte.

A similaridade do desafio a que nos propusemos em relação à pesquisa do Ambiente com aquele da investigação das interações nos *sites* criados a partir do caso Louise Woodward nos fez também definir pela postura investigativa da etnografia virtual de base discursiva. Tal similaridade adveio do fato de o Ambiente também se ter configurado como espaço de prática cultural viva, com objetivos definidos e visando à (re)construção de visões acerca de fatos específicos – neste caso, da formação técnica e pedagógica dos Alunos durante um período definido e que poderia ser pesquisado *a posteriori* pelos registros verbais das interações, de interesse arque-etnográfico.

Encontramos na Metodologia do Desenvolvimento (MD) de Jan Van Den Akker (1999) a fundamentação para a atitude de encadeamento dos passos conforme eles se apresentem, expressa por Christine Hine em sua proposição de princípios da EV. Jan Van Den Akker esclarece que a MD, adaptada às exigências e características da ciência contemporânea, permite que a pesquisa não esteja totalmente planejada em suas ações e direção interpretativa já em seu início. Deve partir de pressupostos de trabalho elicitados pelo problema e, com a emergência de novas informações, implementar outros passos coerentes à ação, privilegiando novas potencialidades de conhecimento, sendo que a cada revisão do protótipo de pesquisa se incluíssem ferramentas suficientemente adequadas à investigação e minoração das dificuldades que se apresentassem, tornando a pesquisa uma atividade formal em constante desenvolvimento. Essa posição encontra eco em Imre

Lakatos (1999):

podemos dizer que devemos exigir que cada passo de um programa de investigação seja portador, consistentemente, de um aumento do conteúdo: que cada passo constitua uma alteração de problemática teórica consistentemente progressiva. Além disso, só necessitamos que, pelo menos de vez em quando, o acréscimo de conteúdo seja retrospectivamente corroborado; o programa como um todo deveria também revelar uma alteração empírica intermitentemente progressiva. Não exigimos que cada passo produza imediatamente um fato novo observado. O termo “intermitentemente” oferece um campo de acção⁶⁰ racional suficiente para permitir a adesão dogmática a um programa⁶¹, face a “refutações” *prima facie*. (p.56-7)

A MD, em sua pressuposição de adaptabilidade constante, orientou o *design* inicial de nossa pesquisa, e é também afim ao conceito de Teoria Fundamentada (Grounded Theory), como apresentado por Laurence Bardin (1995), ao descrever a Análise de Conteúdo (AC) como a técnica que melhor propicia a (re)construção constante de todo o referencial teórico-metodológico e/ou interpretativo de uma pesquisa baseada na expressão verbal. Nas palavras da autora:

O que é a análise de conteúdo actualmente?⁶² Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtile e constantemente aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. (p.9)

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. (idem, p.31. Grifos da autora.)

Adotamos a AC como a atitude investigativa primária de abordagem dos dados da pesquisa, complementada por inferências possíveis a partir de uma AD/P

⁶⁰ Foi mantida a grafia original da tradução portuguesa utilizada como referência.

⁶¹ No contexto da citação de Imre Lakatos, esta “adesão dogmática a um programa” se refere à adesão do pesquisador ao seu programa de investigação nos limites da coerência da construção que tenha proposto, sendo capaz de responder argumentativa e eficazmente às possíveis críticas *prima facie* que venha a receber de avaliadores mais comprometidos outra forma epistemológica de pesquisa, e não à pressuposição de valores tidos como incontestáveis para a realização da investigação e interpretação dos fatos da pesquisa.

⁶² Foi mantida a grafia da tradução lusitana em todas as transcrições dessa obra.

de índices importantes dos dados, dentro da perspectiva da MD na realização de uma EV; esta atitude permitiria que novos desenvolvimentos pudessem alterar a direção das ações de investigação e a (re)construção da abordagem dos dados e, eventualmente, do referencial teórico dentro de um rigor metodológico intrínseco ao trabalho desde sua concepção. Em forma ilustrativa, a realização dessa EV se deu de acordo com o que expõe a Figura 1.

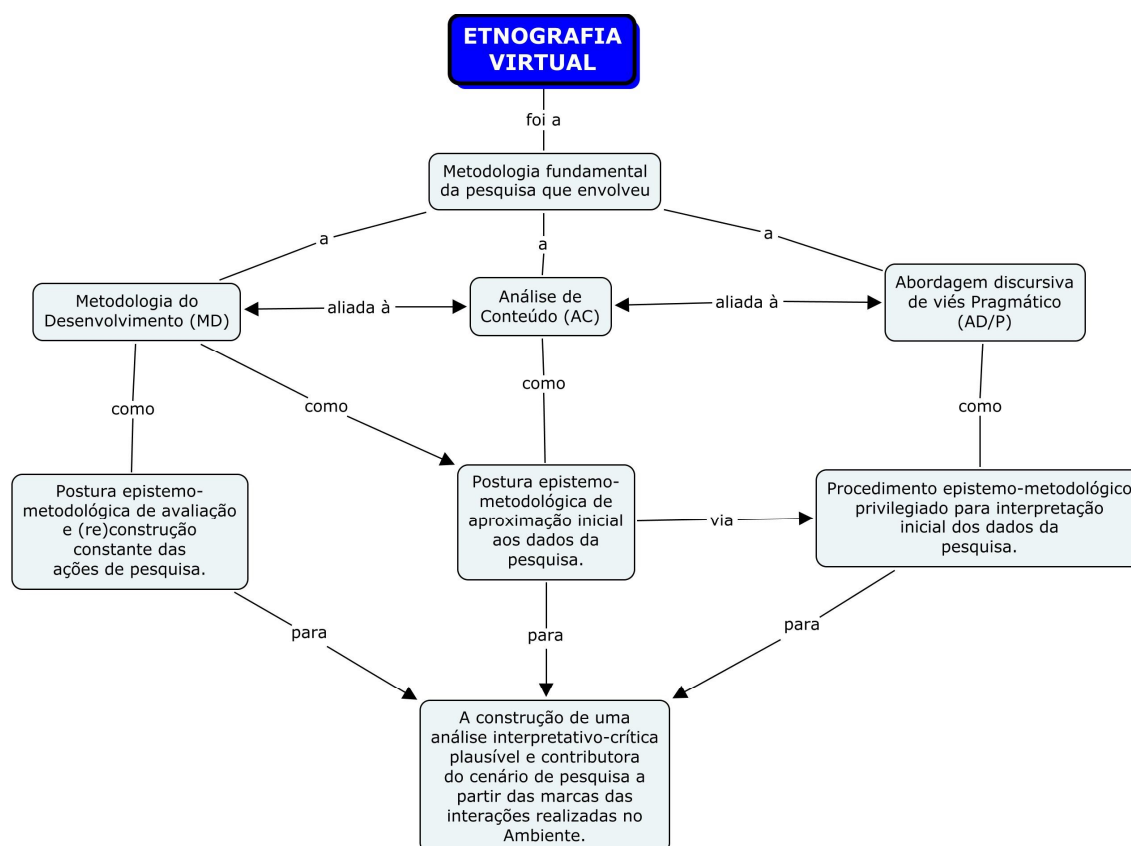


Figura 1: mapa conceitual explicativo da lógica de realização desta EV. Fonte: o autor.

4.2 OS PASSOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A população da pesquisa – definida em capítulo anterior – foi inicialmente convidada a participar da pesquisa por escrito, via questionário desenvolvido especialmente para este fim (vide Apêndice I). As questões propostas, com as quais se construiu uma enquête disponibilizada aos Alunos no Ambiente, abordaram, além do que se descreve na sequência, detalhes socioeconômicos e de formação, que permitiriam alguma estratificação de análise caso parecesse interessante.

As perguntas do questionário buscaram identificar, nas manifestações discursivas, índices para as seguintes situações: expectativa/percepção, pelos Alunos, sobre qual fosse a pertinência de um curso de formação contínua à distância e como isso poderia se refletir em seu futuro profissional; expectativa/percepção, pelos Alunos, de quem seria/foi efetivamente responsável pela sua aprendizagem no processo⁶³, o grau de autonomia exigido pelos cursos para efetiva participação e se, após frequentá-los, houve modificação da percepção e/ou atitude pessoal quanto às possibilidades da EaD para este tipo de formação – o que poderia ser confirmado ou desconfirmado pela indagação quanto à vontade de participar de cursos similares no futuro, feita no formulário eletrônico.

Num segundo momento, foram recolhidos todos os registros escritos recuperáveis dos espaços de interação do Ambiente (especialmente *blogs*, fóruns e registros da voz institucional na orientação das atividades das aulas). Estes registros foram tratados para garantir a anonimidade dos Alunos e Professores e, em seguida, transformados em documentos especificamente funcionais para serem verificados, marcados e codificados no *software* Atlas.ti. Uma vez que estes dados fossem de inscrição cultural (linguístico-discursivos, simbólicos), necessitariam ser interpretados à luz de algumas proposições teóricas de fundo simbólico cultural. No caso desta pesquisa, foi eleito um procedimento de AD/P⁶⁴, que parte dos dados linguístico-discursivos para promover análises interpretativas e propor inferências embasadas.

Simultaneamente à exploração dos registros coletados, ocorria sua codificação para futura recuperação, análise comparativa e interpretação. Esta codificação surgia com base na comparação entre o conteúdo expresso dos dados e sua relação com os conceitos e índices fundamentais de pesquisa (apresentados

⁶³ Subjazia à pesquisa o entendimento de que a EaD, com as TIC que a potencializam, em conexão com a proposta de formação contínua de professores *para a e pela* reflexão fosse espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades e atitudes colaborativas de aprendizagem, em que as responsabilidades pela aprendizagem se deslocam da centralidade no Professor e que tal deslocamento pudesse ser percebido, após algum tempo no processo, como um diferencial da modalidade.

⁶⁴ Há certa disputa em relação à melhor denominação deste viés de análise. Há uma coleção de procedimentos de Análise do Discurso que cruza frequentemente com a Pragmática, como a que nos propusemos a realizar neste trabalho (especialmente a partir da apresentação dos trabalhos de Sperber e Wilson por SILVEIRA e FELTES [2002] e dos sinalizadores de análise de LOZANO, PEÑAMARÍN e ABRIL [2002]); a ela, denominamos Abordagem Discursiva de Viés Pragmático para marcar a opção teórico-metodológica sem criar choques desnecessários com correntes mais estabelecidas de Análise do Discurso que não se entendem como constituintes da Pragmática, e vice-versa.

posteriormente neste capítulo), confirmando ou refutando as expectativas de coerência entre a proposta dos cursos do Ambiente e registros de sua efetiva execução. Os códigos utilizados – bem como alguns não-utilizados, que nasciam de expectativas *a priori* do pesquisador – estão listados no Apêndice II.

O passo final do trabalho consistiu em fazer uma leitura paralela dos fatos codificados e do referencial teórico-metodológico dos cursos do Ambiente e de nossa pesquisa em si, produzindo inferências plausíveis a partir deste processo. Dele surgiram possibilidades de abordagem crítico-interpretativa que resultaram no (re)conhecimento das possibilidades e limitações das propostas dos cursos do Ambiente em relação ao que efetivamente apresentaram quando de sua realização. Este relatório interpretativo constitui o capítulo cinco deste trabalho.

4.3 REFERÊNCIAS INICIAIS DA PESQUISA

O trabalho investigativo só se poderia realizar satisfatoriamente se tivesse como ponto de partida referências que guiassem o olhar na busca de informações a partir das quais se pudessem encontrar índices significativos no trabalho de análise. Utilizamos a nomenclatura “índices” seguindo a proposição de Laurence Bardin (1995), cujas formas de AC foram a aproximação metodológica escolhida para os primeiros contatos com os dados da pesquisa. Foi especialmente a partir das balizas fundamentais da pesquisa – enumeradas no capítulo um – que pudemos divisar alguns indicadores primeiros, iniciando pelo de maior relevância para o entendimento do objeto de investigação.

4.3.1 Cultura

Como conceito que permeasse todo o trabalho de pesquisa, nosso entendimento de cultura partiu do antropológico, na concepção de Clifford Geertz (1989):

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. *Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.* (p.15. Grifos nossos.)

A aplicação à linguagem, substrato fundamental de nossa pesquisa, da noção de “teias de significado” que abrem espaço a “uma ciência interpretativa, à procura do significado”, foi imediata. Tal postura encontra suporte também onde o autor afirma que “A cultura é pública porque o significado o é” (idem, p.22), uma vez que se reconhecesse que a significação é primordialmente um processo linguístico.

Ainda que falando do lugar da Antropologia Psicológica, Edward Hall (1989), de certa forma, complementou a noção de Clifford Geertz (representante da antropologia “pura”, de hermenêutica rigorosa) ao alertar para o fato de que

Ainda assim, paradoxalmente, poucos antropólogos concordam sobre o que se pode incluir sob a categoria “cultura”. Ainda que isto seja negado por alguns, muito da resposta depende da cultura do próprio antropólogo, a qual exerce uma influência profunda e duradoura não apenas sobre o que o antropólogo pensa, mas sobre o lugar em que demarca limites em tais assuntos. (p.12. Original em inglês. Tradução nossa.)

Esta colocação nos alertou para a inevitabilidade da inscrição do pesquisador, pela sua cultura, no discurso da pesquisa, especialmente pelo discurso interpretativo. Se a posição epistemológica de Edward Hall não é idêntica à de Clifford Geertz na definição geral de cultura, neste trecho os autores não se contradizem. Geertz, inclusive, fez alerta semelhante:

o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem (...), pois a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma idéia, ou o que quer que seja está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente. (Mesmo revelar que esse pequeno drama⁶⁵ ocorreu nas montanhas do Marrocos central em 1912 – e foi novamente contado aqui em 1968 – é determinar muito da nossa compreensão dele.) Nada há de errado nisso e, de qualquer forma, é inevitável. (...) Bem

⁶⁵ Uma história que Geertz narrara anteriormente à guisa de exemplificação do que dizia.

no fundo da base factual, a rocha dura, se é que existe uma, de todo o empreendimento, nós já estamos explicando e, o que é pior, explicando explicações. (GEERTZ, 1989, p.19)

Resumindo, os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um “nativo” faz a interpretação em primeira mão: é a *sua* cultura.)

(*Nota no livro, complementando a afirmação acima.*) O problema da ordem, novamente, é complexo. Trabalhos antropológicos baseados em outras obras antropológicas (Lévi-Strauss, por exemplo) podem ser até de quarta mão ou mais, e mesmo os informantes freqüentemente, até mesmo habitualmente, fazem interpretações de segunda mão – o que passou a ser conhecido como “modelos nativos”. Nas culturas mais adiantadas, onde a interpretação “nativa” pode alcançar níveis mais elevados, (...) esses temas se tornam, na verdade, muito intrincados. (idem, p.25)

Manuel Sarmiento (2003) também ecoou este ponto de vista, ao lembrar-nos de que o texto final de uma investigação é, sim, polifônico no sentido bakhtiniano, e, seguindo os pressupostos da definição de polifonia de Bakhtin, não podemos propor outra forma de garantir a presença das vozes dos atores sociais no interior dos textos etnográficos *que não pela ação interpretativa do investigador*.

Em todo o trabalho de interpretação que realizamos, portanto, tivemos o cuidado necessário de não pretender que essa interpretação fosse um retrato indefectível da realidade, mas, como inevitavelmente ligada às nossas próprias pré-disposições culturais, precisamos construí-la de forma a ser a mais plausível dadas as condições de manifestação e interpretação dos dados. Uma leitura *possível, plausível*, passível de ser *compreendida como válida*, muito mais do que comprovável no sentido da pesquisa positiva.

Entendendo que uma cultura se manifesta necessariamente dentro de um grupo cultural, somos levados ao segundo índice inicial da pesquisa.

4.3.2 Formação societal

Conceito emprestado da Linguística Pragmática, a formação societal é um ambiente de prática cultural discursivamente definido cujos participantes – chamados *atores* – desempenham papéis (vozes) diversos e intercambiáveis dentro

de uma *lógica discursiva partilhada*.

Não pode haver formação societal sem vozes, nem o oposto. Desta forma, seria improdutivo apresentar tais conceitos independentemente. Jacob Mey (2001) nos apresentou o entendimento de voz:

Tomar uma formação societal como texto implica atribuir vozes: primeiramente, falantes e ouvintes, mas também eventuais espectadores, ouvintes desconhecidos, leitores (próximos e distantes, tanto no tempo como no espaço), juízes, pesquisadores etc. Uma voz pressupõe um papel [*role*], um personagem; portanto, uma atividade, um papel. (p.19)

Para além desta apresentação inicial, o autor identificou o conceito de formação societal como

um conjunto de laços e relações sociais através dos quais os indivíduos estão ligados. Entretanto, é preciso que fique bem claro que essas formações são criadas pelas próprias vozes empregadas pelos personagens, e que nunca estão fixadas, reguladas, totalmente determinadas⁶⁶. (idem, p.20)

A análise comparativa entre os discursos manifestos pelos Alunos na pesquisa dependeu justamente de pressupormos que estes constituíssem uma microformação societal cujos discursos comuns seriam os da Educação (macroformação) e os da percepção dos papéis que desempenhassem nos cursos de que participaram como microformação, levando em conta especialmente suas inter-relações. Foram as regularidades e singularidades manifestadas no discurso dessa microformação que apontaram para a construção das respostas às perguntas suscitadas pelo problema da pesquisa.

Se não localizássemos os atores nessa estrutura societal, a origem dos dados (os discursos manifestos) poderia ser entendida como irrelevante, arbitrária.

⁶⁶ Ainda que seja uma definição da Linguística Pragmática, note-se como ela abre possibilidades para a compreensão e a abordagem dialéticas do tema ao deixar explícito que as formações sociais, como produto social, também são processo social em constante movimento. Creemos que esta definição esteja afinada com a proposição da abertura necessária à exploração que a atitude de pesquisa proposta pela Análise de Conteúdo e pelo rigor não-canônico do interpretacionismo crítico e, assim, coerente também com toda a visão sistêmica atual de ciência.

4.3.3 Discurso e ideologia

O discurso é a manifestação linguística por meio da qual a realidade é construída, percebida, negociada e partilhada entre os grupos sociais (formações sociais). Antes de qualquer outra coisa, é uma entidade cultural, ideologicamente marcada.

A ideologia se compreende, aqui, como a penetração e veiculação, no discurso, de valores fundamentais das formações sociais que ele traduz e legitima; a ideologia é a via principal que leva da superfície à profundidade do enunciado dentro de um cenário cultural, tirando da língua sua pretensão de ser transparente.

Como construto simbólico de segunda mão realizado dentro de uma construção simbólica mais geral (a língua), formada por signos negociados, o discurso – como performance realizada dentro dos limites da significação de uma formação social, produzindo-os ao mesmo tempo em que se configura como produto deles – não poderia, nesta ou em qualquer outra investigação que o tivesse como fonte privilegiada de dados, ser tomado por livre expressão do indivíduo. Diz Danilo Marcondes (2002):

Um primeiro elemento para a caracterização da ideologia na linguagem pode ser identificado no fato de que a linguagem se apresenta como transparente, como sendo produzida pelo sujeito e estando sob seu controle. Vemos, contudo, que este caráter é ilusório, uma vez que são verdadeiramente as instituições que estabelecem as convenções e práticas linguísticas, regulando os contextos de uso, determinando a força ilocucionária destes atos de fala, constituindo e condicionando a possibilidade de os falantes aparecerem como sujeitos linguísticos. (p.31)

Do discurso vieram os índices para as análises realizadas, pois os papéis nas formações sociais são tão ideológica e discursivamente validados quanto o discurso que se constrói e externa em sua execução. Para que pudéssemos sustentar nossa opção preferencial pelo discurso manifesto dos sujeitos da pesquisa, foi preciso encontrar uma sustentação teórica que, simultaneamente, não contradissesse nossa predileção pelos métodos da AD/P nem tirasse do respondente a centralidade do processo de tradução verbal de seus valores e experiências. Este suporte teórico veio da Teoria da Relevância (TR).

Proposta e desenvolvida nos Estados Unidos por Dan Sperber e Deirdre Wilson, e introduzida no cenário da linguística brasileira pelas professoras Jane Rita Caetano da Silveira e Heloísa Pedroso de Moraes Feltes (2002), a TR se baseia no Princípio da Relevância, que “tem potencial para explicar como, entre muitas interpretações pragmáticas compatíveis com a decodificação linguística, uma é selecionada no processo de compreensão” (SILVEIRA e FELTES, 2002, p.15). Em forma mais clara: numa investigação baseada na abordagem interpretativa do discurso alheio, pressupõe-se, uma vez bem delineados os objetivos e a metodologia de recolha do discurso que esteja em consonância com o que o pesquisador deseja, a manifestação discursiva dos sujeitos de pesquisa ganha relevância por seu esforço em participar significativamente do trabalho (no caso dos sujeitos primários, respondentes do questionário de pesquisa) e/ou por refletir uma intenção clara de manifestação, contextualmente condicionada em sua forma (no caso das manifestações discursivas recolhidas *a posteriori*, nos espaços de colaboração do Ambiente).

No caso específico dos sujeitos primários, o esforço se caracteriza, inicialmente, pela disposição em construir um ambiente cognitivo mútuo que coloque pesquisador e pesquisados o mais próximo possível de um mesmo universo conceitual, eliminando as divergências de compreensão que poderiam ser geradas por contextos interpretativos potenciais, delineando um contexto preferencial para a interpretação dos enunciados. Explica-se:

Durante o processo comunicativo, algumas suposições se tornam mais ou menos manifestas para falante e ouvinte. Esse conjunto de suposições manifestas em graus diversos constitui o que Sperber e Wilson chamam de **ambiente cognitivo**. Se as suposições se tornam mutuamente manifestas, tem-se o **ambiente cognitivo mútuo** (SILVEIRA e FELTES, 2002, p.28. Grifos das autoras).

Este ambiente cognitivo mútuo dependeria, para sua realização, de uma zona de confiança e compreensão que deveria se estabelecer pela clareza de objetivos e questionamentos via abordagem direta (questionário), quando passa a existir domínio de representações comum – o que parece ter ocorrido satisfatoriamente. Uma vez que pesquisador e pesquisados estejam habitando este domínio de representações comuns, chamado *ambiente cognitivo mútuo*, e esteja em vigor um

contrato tácito de cooperação⁶⁷, estabelece-se o Princípio da Relevância Ótima das manifestações discursivas de todos os atores do processo: **“Todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua relevância ótima”** (SILVEIRA e FELTES, 2002, p.52. Grifo das autoras.). Desta forma, quando podemos assumir que o que é dito/apresentado corresponde ao que o autor das manifestações efetivamente quis/achou prudente dizer/apresentar no momento de suas contribuições, podemos também propor a prevalência do Princípio da Relevância Ótima para dar peso de confiabilidade aos dados do *corpus* de análise.

Atendidas estas condições, as possibilidades de interpretação do discurso manifesto se circunscrevem a um limite melhor definido, e ainda podem se reconstruir à medida que tornem claras as suas potencialidades. Essas interpretações serão inicialmente governadas “(...) pelo critério de consistência com o Princípio de Relevância”, que se opera basicamente num “(...) processo automático de decodificação lingüística (...) enriquecido com informação contextualmente⁶⁸ acessível” (SILVEIRA e FELTES, 2002, p.53).

4.3.4 Identidade

A questão da identidade, em pesquisas que versam sobre padrões de ação e percepção entre participantes de comunidades virtuais, é um dos tópicos que tem merecido maior atenção nas vertentes sociais da pesquisa sobre o espaço virtual de convivência, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos.

A identidade assume diversas facetas de estudo: as questões de gênero na informalidade da comunicação e convivência virtuais; a exploração das “vidas virtuais” (utilização de ambientes como Second Life e Active Worlds, por exemplo); o

⁶⁷ Este contrato tácito de cooperação se manifestou diretamente nas participações voluntárias pelos questionários respondidos. No caso da maioria das outras participações avaliadas, o contrato de cooperação se estabeleceu anteriormente entre os Alunos participantes e as proposições dos cursos que frequentaram, simplesmente pelo fato de quererem participar produtivamente deles – criando um ambiente cognitivo mutuamente aceito pelo curso em si e seus participantes, em que o primeiro aponta proposições e os segundos aceitam contribuir dentro do escopo dessas proposições. Em ambos os casos, estabeleceram-se ambientes cognitivos mútuos importantes para o trabalho da pesquisa.

⁶⁸ Este contexto se compõe simultaneamente pela partilha simbólica do ambiente cognitivo mútuo e pelas escolhas teórico-metodológicas feitas pelo pesquisador para realizar a interpretação do conteúdo discursivo.

nível de confiabilidade das respostas dadas a entrevistas realizadas *online*, como pesquisas de opinião e satisfação aleatórias – incluindo especialmente as questões de representatividade dos respondentes – e assim por diante.

Nossa pesquisa teve por balizas de confiabilidade os resultados de experiências de entrevistas e pesquisas de tipo etnográfico realizadas *online* (especialmente aproximações com os resultados expostos por CRICHTON e KINASH, 2003; BAILEY, 2008 e ANDROUTSOPOULOS, 2008), que demonstraram que métodos de pesquisa deste tipo são eficazes quanto à confiabilidade das manifestações dos respondentes uma vez que, dentre outras coisas: **a)** o grupo pesquisado seja razoavelmente uniforme quanto às ações e atitudes pesquisadas num ambiente virtual construído para uma finalidade específica (ou, conforme propomos nesta pesquisa, que o grupo constitua uma formação societal reconhecível); **b)** os questionamentos que se dirijam ao grupo pesquisado sejam construídos com o cuidado de abrirem espaço para a participação voluntária e opinativa, ao invés de cederem às tentações narrativas – que muito facilmente podem se reverter para ficção ou exposição de lugares-comuns); **c)** a persuasão argumentativa e demonstração de interesse do pesquisador pelas respostas do grupo pesquisado consiga criar uma aproximação que permita, sempre que necessário, que os pesquisados possam – e queiram – ampliar sua participação; **d)** os pesquisados tenham a noção de que, ainda que falando por si, suas vozes constituirão, com tantas outras, um texto polifônico e relevante sobre algo que os envolve muito diretamente (como sua profissionalidade e participação em curso de formação contínua à distância); **e)** o método de análise das amostras discursivas recolhidas acompanhe uma tendência específica de abordagem do discurso, cujos marcadores textuais possam ser trabalhados e produzir inferências válidas com dados discursivos de qualquer origem (no nosso caso, utilizamos uma AD/P para esta fundamentação).

Com estas questões atendidas, é importante que se declare que, para nossa pesquisa, a identidade civil dos respondentes tornou-se irrelevante; caso não fosse automático o acesso aos nomes dos Alunos participantes dos cursos em cada participação sua no ambiente, não haveria outra razão que fizesse necessário sabê-los. Respeitadas as condições expostas, a representatividade das manifestações dos valores do grupo teve maior importância do que seu detalhamento individual. Em termos práticos, o discurso manifesto ganhou status de representante tangível

da identidade do papel que o praticava.

Alguns dos principais estudos que embasam esta proposição: Adam N. Joinson (2005), que pesquisou a relação entre o comportamento *online* e o *design* de métodos virtuais de pesquisa; Joëlle Kivits (2005), cuja pesquisa centrou-se nas características da relação de pesquisa em metodologias que envolvessem entrevistas realizadas *online*; Shani Orgad (2005), que estudou o movimento de alternância entre relacionamento *online* e *offline* de pesquisador e pesquisados para fins de investigação social; Jason Rutter e Gregory W.H. Smith (2005), que abordaram os percalços para o pesquisador que se torna uma presença etnográfica num ambiente tão nebuloso quanto a Internet e o brasileiro Mário J.L. Guimarães Jr. (2005), que estudou princípios para que se realizem estudos antropológicos em ambientes sociais do ciberespaço. Todos assinaram artigos editados por Christine Hine (2005) e presentes em outras instâncias de pesquisa.

4.4 OS ÍNDICES FUNDAMENTAIS DE ANÁLISE

As indagações dirigidas aos Alunos no questionário de pesquisa versavam sobre tópicos que propiciavam a emergência de índices que poderiam ser ampliados numérica e qualitativamente de acordo com as respostas às indagações. Nosso trabalho exploratório partiu desses índices primeiros, que apresentavam, como convergência, ligação temática. Todos estavam interligados, e se poderia prever encontrarmos valores de mais de um nas mesmas manifestações discursivas dos pesquisados, dada a multivalência própria do material discursivo.

Esses índices primeiros são apresentados em seguida.

4.4.1 Ensino

Ressaltaria todas as percepções manifestas sobre a função docente no Ambiente, onde quer que elas se encontrassem. Em se compreendendo a função docente como a que se justifica pelas ações de ensino, a percepção de sua

ocorrência, num cenário presencial tradicional, centraliza-se quase exclusivamente na figura do professor. Levando-se em conta as particularidades dos cursos à distância, do *design* de seus projetos, dos espaços de co-responsabilização abertos pelas possibilidades de interação constante e irrestrita com colegas e Professores, poderíamos prever certa pulverização dessa manifestação que, ainda que estivesse mais centralizada no Professor, poderia não depositar nele o mesmo peso que o Professor correntemente tem no cenário presencial, a partir, por exemplo, de atitudes de colaboração explícita entre colegas de curso, em que a função se deslocaria do binômio Professor/Aluno para a relação direta Aluno/Aluno⁶⁹.

Interessava-nos, neste sentido, especialmente o que segue.

- Nos momentos de estudo do curso, o que foi mais importante para que você conseguisse compreender os conteúdos trabalhados: seu esforço individual de estudo, trocas de perguntas e respostas com os colegas participantes do curso ou respostas diretas do professor-orientador? Escreva um pouco sobre o papel daquele item que você percebeu como mais importante e apenas indique quais ficariam no segundo e no terceiro lugares.

As respostas a esta pergunta trariam pistas sobre a percepção dos participantes quanto ao nível de autonomia que o curso tenha exigido para que pudessem apreender os conteúdos propostos. Quanto mais respostas e argumentos se afastassem de respostas diretas do Professor, maior o nível de autonomia percebido.

Outro item importante que surgiria seria uma primeira expressão da importância percebida da colaboração para a aquisição dos novos conhecimentos, à medida que as respostas valorizassem (ou não!) as trocas entre os pares.

⁶⁹ Podendo ser reconhecidas, além de pelas respostas ao questionamento direto de nosso instrumento, pela voz do Professor ou do Aluno inseridos no Ambiente, como em manifestações discursivas de direcionamento ou aplicação de novo foco à discussão, em convites à maior elaboração de determinado assunto, nas ampliações dos assuntos em pauta pela inserção de novos exemplos (ações colaborativas), nas instigações à participação continuada de colegas (como nos fóruns) etc.

4.4.2 Aprendizagem

Este índice visava à busca de percepções metacognitivas, ou seja, do nível de adequação da proposta ao que os participantes considerassem ideal.

Prevíamos a possibilidade de encontrar manifestas nas respostas três razões principais de adequação (apresentadas, aqui, sem ordem de preferência): **a)** resultar de uma atividade significativa para o Aluno, realizada sobre uma base mais ou menos sólida de experiências anteriores – ou “preparo de terreno” –, conforme exposto nas teorias da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel (1978) e, como um desenvolvimento dela, na Andragogia de Malcolm Knowles, Elwood Holton e Richard Swanson (2005); **b)** a emergência, planejada ou não, de atitudes colaborativas em que a parceria entre atores valorizaria a intercomunicação dos pontos fortes de cada um para a construção de um saber que fosse, ao mesmo tempo, uma produção única, mas com significados particulares para cada um dos que participaram de sua execução. Tal perspectiva vinha do socioconstrutivismo de Lev Vygotsky (1978) e de seu desenvolvimento natural, a aprendizagem colaborativa, especialmente conforme exposta por Kenneth Bruffee (1999); e **c)** ainda que resultante de uma proposta que, em alguns momentos, pregasse o envolvimento dos diversos atores do processo, a aprendizagem em cursos na modalidade de EaD também privilegiaria o desenvolvimento da autonomia no sentido de ser uma manifestação da maturidade de saber ser necessário participar e partilhar em CVA para o próprio benefício e o de terceiros.

Para realizar tal levantamento, criou-se a seguinte questão:

- Nos momentos do curso em que foi preciso pôr novos conhecimentos em prática e discutir o que estava sendo feito com outros participantes e com o professor-orientador, quem ou o que foi mais importante para que você conseguisse construir novos conhecimentos que serão levados para a sala de aula: suas próprias experiências na prática e os resultados de suas autoavaliações ou os momentos de participação em fóruns de discussão ou outras trocas com colegas de curso e com o professor orientador? Escreva um pouco sobre o item que você percebeu como mais importante.

Neste quesito, dentre outras coisas, poderiam emergir respostas

interessantes que parametrizassem a percepção do (des)equilíbrio entre esforços individuais e colaboração no processo (confirmando ou negando os propósitos pedagógicos originais dos cursos), ou mesmo haver “silenciamento eloquente” sobre o assunto, manifestados por respostas inconclusivas em relação ao que foi perguntado. *Insights* sobre o valor da colaboração na construção do conhecimento também poderiam encaminhar inferências sobre uma possível (re)descoberta desta modalidade de trabalho como opção válida para a própria sala de aula.

4.4.3 Autonomia

Índice multifacetado, dada a pluralidade terminológica sobre o tema sob o aspecto atitudinal⁷⁰, a autonomia foi reconhecida nesta pesquisa como a disposição manifesta resultante de opções que impactassem diretamente o desenvolvimento de técnicas de facilitação da construção do conhecimento levadas a cabo pelo próprio aluno, ainda que nem sempre propostas por ele em primeira mão – ou seja, que pudessem ter sido aprendidas com terceiros. Esta construção sempre responderia à necessidade de aprendizagem, balizada pelo desejo individual de cumprir o curso ou pela pressão institucional pelo mesmo cumprimento e poderia, eventualmente, tangenciar mais uma vez predisposições à colaboração, ao recurso imediato ao professor ou ao desenvolvimento de outras estratégias não-previstas, fatores importantes deste estudo.

O questionamento feito aos sujeitos da pesquisa para elicitare respostas neste sentido foi:

- Quando você se deparava com assuntos mais complicados de compreender, que estratégias você utilizava para resolver essa dificuldade? Que saídas você buscou, mesmo que não estivessem propostas no curso, para não ficar sem aprender? Escreva um pouco sobre o que fazia nessas situações.

⁷⁰ Sobre a autonomia como processo ou produto pedagógico há riqueza de literatura, como obras de Paulo Freire, para ficarmos somente no Brasil. Já como atitudes desenvolvidas pragmaticamente e, de forma simultânea, passíveis de serem verbalizadas como *o que*, *como* ou *por que* facilitariam a aprendizagem, as definições vão desde o entendimento como absorção efetiva de regras treinadas até como demonstração inequívoca da consciência e livre arbítrio éticos.

É importante esclarecer que, em nosso entendimento, a disposição manifesta de buscar respostas em atitudes que envolvam interlocutores também é indicação de autonomia sendo praticada. Uma diferença previsível entre solucionar problemas com práticas colaborativas (via mensagens a colegas, participações em fóruns etc.) e pela busca da resposta imediata do orientador indicam pólos opostos de direcionamento em relação à proposta original dos cursos: do mais para o menos adequado a ela, respectivamente.

4.4.4 Percepção dos participantes sobre a pertinência da modalidade de EaD após a participação nos cursos

Como a visão do senso comum sobre a modalidade de EaD ainda seja bastante marcada por desinformação e desconfiança, permitimo-nos, à guisa de ampliação das possibilidades da pesquisa, explorar, via pergunta do questionário de pesquisa, a percepção que os respondentes passaram a ter da modalidade e de sua pertinência após participarem de um curso de formação contínua à distância.

As percepções, especialmente as partilhadas, guiam o modo de compreender e agir em relação aos fatos vivenciados; portanto, todo o esforço adaptativo para frequentar um curso numa modalidade pouco (ou não anteriormente) experimentada deve causar algum nível de choque ou confirmação de expectativas anteriores – que, se não fossem muito positivas, levariam à atitude defensiva.

A exploração deste índice, que pode ser bastante ampliada em trabalhos futuros, justificava-se pela importância de compreendermos – ainda que neste momento superficialmente – o quanto a percepção inicial sobre cursos à distância (não levantada) dos participantes do curso pudesse ter-se modificado para melhor ou pior pela experiência realizada.

Esta vontade de exploração foi especialmente alimentada pelas conclusões da tese de doutorado de João Vianney Valle dos Santos (2006); naquele momento, a pesquisa demonstrou que não havia percepções iniciais diferenciadas sobre a EaD entre alunos matriculados em cursos à distância e presenciais, sendo todas similares no sentido de limitarem-se às qualidades mais óbvias do fenômeno (rapidez, comodidade, facilidade de escolher horas e locais de estudos, liberdade da

modalidade, além de ter por principal diferencial o uso de tecnologias inovadoras de comunicação). Pareceu-nos que provocar os alunos de um curso à distância, majoritariamente oriundos de formação presencial, no sentido de explicitar suas expectativas, angústias e possíveis modificações de percepção da modalidade fosse uma adição interessante que, de alguma forma, poderia complementar e ampliar as descobertas daquele pesquisador.

O questionamento feito aos sujeitos da pesquisa neste âmbito foi:

- Sua percepção do que seria um curso à distância e do que ele poderia lhe oferecer para o aprimoramento profissional mudou com a participação neste curso? Se mudou, foi para melhor ou para pior? Se não mudou, por quê?

4.4.5 Percepção do aprimoramento profissional a partir da realização dos cursos

Similar em fundamentação teórica ao item anterior por buscar uma representação discursiva do que seja avançar como profissional, este item buscou investigar, quase complementarmente ao resultado daquele outro, se o nível de satisfação com a participação nos cursos, quando positivo, poderia ser expandido para refletir uma melhora na autopercepção pessoal e profissional. Ou seja: se resultou, do fato de ter participado dos cursos, uma percepção de valorização de sua pessoa e de melhora de sua competência profissional.

O questionamento feito para levantar esta faceta foi:

- Agora que terminou o curso, você se sente valorizado pessoal e profissionalmente por poder ter participado? Sente que os cursos contribuíram para fazer de você um profissional ainda melhor? Por quê?

A partir desses índices iniciais desenvolveram-se, com o acesso aos dados, diversas codificações importantes (no Apêndice II) para o trabalho de sua leitura e interpretação críticas. Os resultados e sua interpretação, incluindo detalhes teóricos de orientação desta, estão presentes no capítulo subsequente.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Perca a razão, recupere os sentidos.
Fritz Perls, fundador da Gestalt-terapia.

A exploração dos dados do *corpus* de análise, a partir dos (mas não limitada aos) índices significativos anteriormente citados constituiria o ponto central, porque o objetivo, de todo o esforço da pesquisa. A ela caberia identificar confirmar ou refutar aquilo a que se propunha originalmente o trabalho.

Encontrar confirmações ou negações do que se esperava, ou do que pudesse parecer ser o ideal seriam consequências da tomada deste passo, e qualquer uma delas levaria à maior compreensão, ao crescimento.

O que se apresenta, neste capítulo, são um trabalho metódico de abordagem dos dados e inferências contributivas possíveis a partir dela. Como em qualquer atividade dependente do discurso, a única coisa que poderíamos ter por certa seria encontrarmos uma riqueza de possibilidades de discussão; e esta certeza não se desmentiu.

5.1 RETOMANDO A POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA

A população inscrita no ambiente para a primeira oferta dos cursos de formação contínua em Língua Portuguesa (dividida em Turmas A e D) e em Matemática (com o total dos inscritos reunidos na chamada Turma B) foi de 405 (quatrocentos e cinco) professores, dos quais 112 (cento e doze) efetivamente realizaram algumas das atividades colaborativas das aulas⁷¹. Todos os participantes foram convidados a auxiliar na pesquisa por e-mails escritos pelo pesquisador e disparados pelo Grupo. Junto com esses e-mails (que foram enviados três vezes no período dos cursos), seguiu um *link* para o questionário de pesquisa já citado (apresentado no Apêndice I), transformado em formulário eletrônico na ferramenta Enquetes e uma previsão de data para retorno das respostas. Após a última data

⁷¹ A informação de quantos desses alunos da primeira turma foram efetivamente certificados não nos foi franqueada.

aprazada⁷², apuramos o seguinte cenário:

- 12 (doze) Alunos respondentes, equivalentes a apenas 2,9% (dois vírgula nove por cento) da população inscrita no curso, mas a 10,7% (dez vírgula sete por cento) dos participantes que efetivamente interagiram nas ferramentas do ambiente, o que garantiu, proporcionalmente, relevância estatística às respostas, em se considerando a abordagem qualitativa da pesquisa.

5.2 ORGANIZANDO A ANÁLISE: AS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Como primeiro fizemos uso de um questionário de pesquisa para sondagem tanto das características sociográficas como das primeiras percepções individuais sobre a experiência nos cursos do Ambiente, pareceu-nos interessante começar este subcapítulo pela análise dos indicadores iniciais que dele decorreram.

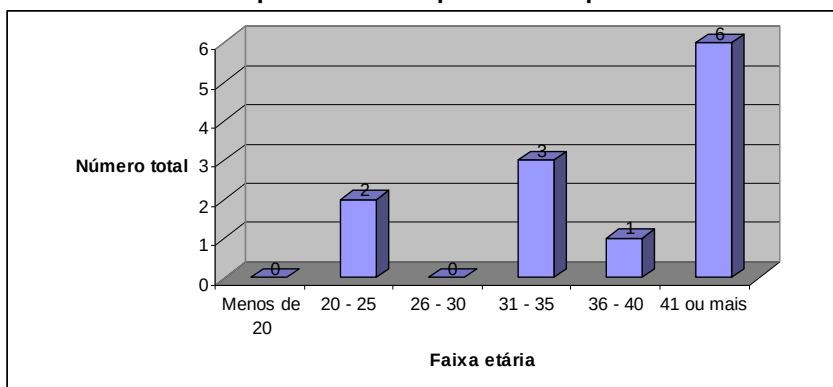
5.2.1 As Questões Sociográficas

As primeiras quatro questões do instrumento, sociográficas, buscavam levantar a faixa etária dos respondentes, seu tempo de experiência no magistério, local(is) de trabalho e verificar se haviam participado anteriormente de outros cursos na modalidade de EaD.

Quanto à faixa etária, os doze respondentes se identificaram conforme o gráfico abaixo:

⁷² 10 de janeiro de 2010.

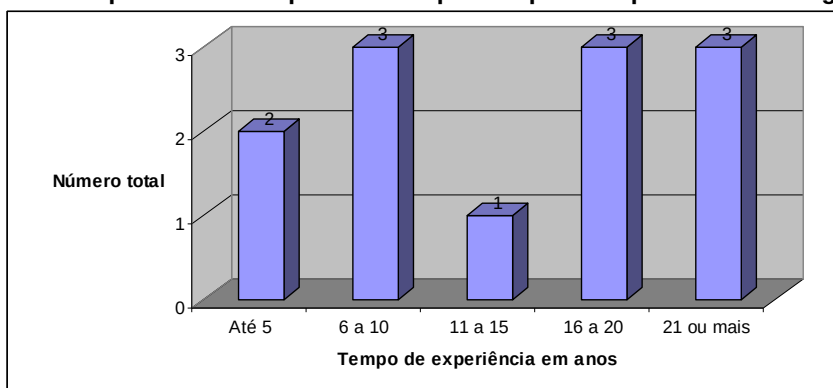
Gráfico 3 – respondentes do questionário por faixa etária.



Fonte: o autor.

Em relação ao tempo de experiência no magistério, informaram o seguinte:

Gráfico 4 – respondentes do questionário por tempo de experiência no magistério.



Fonte: o autor.

Sobre seus locais de atuação, nove respondentes (75% [setenta e cinco por cento da amostra]) disseram trabalhar exclusivamente na *rede pública de ensino*, enquanto três (25% [vinte e cinco por cento]) informaram trabalhar em *ambas as redes, pública e privada*.

Em relação ao fato de já terem participado anteriormente de cursos na modalidade de EaD, as respostas foram: cinco (41% [quarenta e um por cento da amostra]) responderam que *sim*, enquanto sete (59% [cinquenta e nove por cento]), que *não*.

5.2.2 As questões de percepção

Na sequência, foram propostas seis questões de levantamento simplificado (nos formatos de simples ou múltipla escolha) das percepções dos participantes sobre cada um dos nove passos constituintes das aulas dos cursos, pois estes primeiros resultados, vindo de sujeitos primários, seriam valiosos para considerações pontuais e comparativas em relação ao que se manifestasse nos registros do Ambiente.

Para as perguntas “Dos momentos fixos de cada uma das aulas do curso, marque abaixo **três** que você tenha considerado mais interessantes para suas atividades de estudo” (quinta pergunta), e “Agora, indique **três** momentos fixos das aulas que você tenha considerado menos interessantes para o desenvolvimento de suas atividades/estudos” (sexta pergunta), que visavam a encontrar respectivamente os passos mais e menos apreciados das aulas, as respostas geraram a seguinte tabela⁷³:

Quadro 7: indicações dos momentos mais e menos apreciados das aulas pelos Alunos respondentes primários.

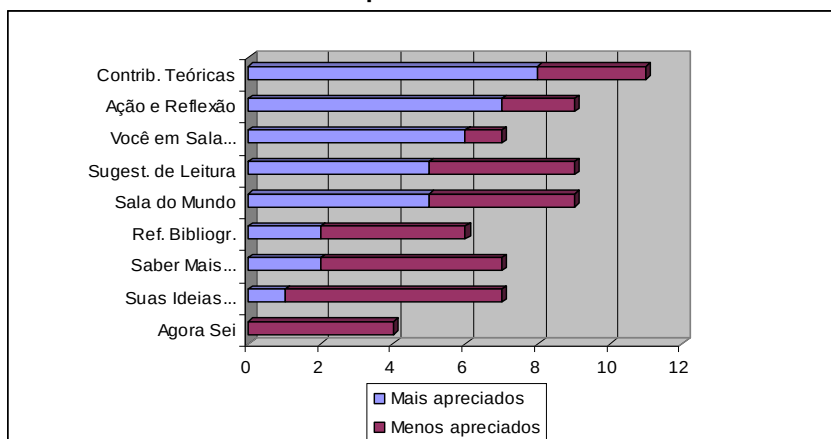
PASSO	MAIS APRECIADO	MENOS APRECIADO
Posições Teóricas	8	3
Agindo e Refletindo	7	2
Sua Sala de Aula	6	1
Sugestão de Leitura	5	4
A Sala Mundial	5	4
Referências Bibliográficas	2	4
Clique para Saber	2	5
Você e a Rede	1	6
Estou Sabendo	0	4

Fonte: o autor.

Comparativamente, o gráfico abaixo apresenta de forma mais esclarecedora o que a tabela trouxe:

⁷³ Os nomes aqui apresentados são versões dos nomes verdadeiros dos passos das aulas, os quais foram omitidos para evitar reconhecimento imediato do Ambiente.

Gráfico 5 - momentos mais e menos apreciados das aulas pelos Alunos respondentes primários.



Fonte: o autor.

A sétima questão buscava levantar a percepção sobre momentos de construção coletiva durante os cursos, especialmente as realizadas via fóruns e *blogs*, além de contatos específicos com os Professores. A questão, com suas alternativas elencadas das mais para as menos votadas, foi:

Pela sua experiência de estudos anteriores, os momentos de construção coletiva, em que experiências e novidades eram trocados com colegas e professores-orientadores:

Praticamente não existiram. Meu estudo foi quase que totalmente realizado individualmente. **(5, ou 41%)**

Foram suficientes, nem demais e nem de menos. **(4, ou 33%)**

Foram poucos, podendo ser incrementados em próximas edições. **(3, ou 25%)**

Foram ótimos. Superaram as expectativas e, ao mesmo tempo, não cansaram os participantes. **(0)**

Foram excessivos. Seria melhor termos mais tempo para estudarmos individualmente. **(0)**

A oitava questão buscava levantar a percepção sobre os conhecimentos adquiridos durante os cursos em relação aos pré-existentes. A questão e as respostas foram:

Em análise mais cuidadosa, os novos conhecimentos que você adquiriu nos cursos realizados:

Foram suficientes para que eu possa me sentir um pouco mais confiante em relação à minha competência profissional. **(8, ou 66,6%)**

Foram ótimos. Superaram minhas expectativas positivamente, contribuindo para me fazer sentir bem melhor como profissional. **(4, ou 33,3%)**

Praticamente não existiram. Quase não houve novidade teórica ou prática. **(0)**

Foram poucos. Aproveitei alguns novos conhecimentos, mas poderia ter havido mais novidades. **(0)**

A nona questão propositadamente redundava uma das questões abertas, para facilitar uma análise atitudinal comparativa posterior. A questão e as respostas foram:

Quando você se deparava com algum assunto mais complicado de compreender, o que você fazia primeiro?

Solicitava ajuda de colegas da mesma escola que estivessem fazendo o curso. **(8, ou 66%)**

Buscava ajuda dos colegas e professores-orientadores de curso dentro do ambiente virtual. **(2, ou 16%)**

Tentava resolver a dúvida individualmente. Se não desse, deixava-a de lado. **(1, ou 8%)**

Procurava o auxílio do professor-orientador. **(1, ou 8%)**

Por fim, a décima questão buscava investigar a posição dos Alunos quanto à disposição de voltar a participar de cursos na modalidade de EaD. A questão e as respostas foram:

Em relação a cursos de formação continuada neste formato de que você acabou de participar, você:

Acha ótimos, faria outros, e os indicaria a colegas como alternativa válida para construção e aprimoramento de competências docentes. **(7, ou 58%)**

Acha válidos e faria outros, apesar de ver a necessidade de algumas modificações na estrutura dos cursos. **(5, ou 41%)**

Acha válidos, mas não faria outros até que sofressem modificações para que os participantes tivessem suas dúvidas atendidas de forma melhor ou na estrutura das aulas virtuais. **(0)**

Não faria outros e não os recomendaria a outros profissionais, pois não parecem alternativa válida para construção e aprimoramento de competências docentes. **(0)**

5.2.3 Análise das respostas à primeira parte do questionário de pesquisa

Vale reafirmar que esta primeira parte do questionário de pesquisa, composta por dez perguntas, tencionava levantar, além de alguns dados sociográficos interessantes, pistas iniciais sobre a experiência dos Alunos nos cursos do Ambiente; indícios, na verdade, que poderiam vir a ser corroborados ou negados no cotejo com o resultado das respostas às questões abertas (na segunda parte) e, principalmente, com aquelas registradas nos espaços de interação do Ambiente (de maneira especial, fóruns e *blogs* dos cursos).

Inicialmente, percebe-se uma coerência latente ao se cotejar os Gráficos 3 e 4 e os dados referentes ao censo dos professores atuando nas séries iniciais da Educação Fundamental no Estado de São Paulo (INEP, 2009): entre os respondentes, há predominância da faixa etária acima dos trinta anos (dez no total, ou **83%** [oitenta e três por cento] da amostra), e daqueles que contam pelo menos seis ou mais anos de experiência no magistério (dez no total, ou **83%** [oitenta e três por cento] da amostra), sendo que a metade dos respondentes (seis no total) conta dezesseis ou mais anos de docência, o que os posiciona imediatamente fora dos parâmetros do que se considera anos iniciais ou de adaptação à carreira, que variam de três a até cinco anos em média, dependendo do autor.

A faixa etária predominante, combinada com o gráfico de tempo de experiência, permite considerar que o contato anterior dos respondentes com os assuntos tratados nos cursos tenha sido intenso no ambiente de sala de aula, o que antecipadamente referenda suas posições quanto à pertinência dos assuntos e dos aprendizados que se tenham constituído durante a experiência. Reiteramos que este referendo positivo prévio deriva de nossa proposição de que, uma vez criado o “ambiente cognitivo mútuo” (SILVEIRA e FELTES, 2002, apresentando a teoria de Sperber e Wilson), o conteúdo de todas as manifestações pode ser considerado ostensivamente ótimo em relação à contribuição deliberada à pesquisa, como propõem o Princípio e a Teoria da Relevância (*idem*).

Em relação à percepção da pertinência de cada um dos nove passos constituintes das aulas, salta à vista o fato de as *Posições Teóricas* serem apontadas como o *passo mais apreciado* e ocupar apenas o terceiro lugar entre os menos apreciados (8 e 3 votos, respectivamente). Esta surpresa ocorre porque, em

relação à fundamentação teórico-metodológica que justifica a idealização do Ambiente e de seus cursos, o passo de Posições Teóricas se notabiliza por ser um momento de estudo autodirigido, que não aponta imediatamente para qualquer tipo de interação interpessoal. Sua intenção precípua é suprir o Aluno de informações sobre as teorias mais relevantes para a compreensão do assunto em pauta e, assim, fomentar indiretamente a interlocução sobre a teoria e a prática docentes, atendendo ao passo intermediário do caminho reflexivo prática-teoria-prática (ALTET, 2001; SCHÖN, 1995 e 2000; PERRENOUD, 2002 e CHARLIER, 2001), não sendo nem o princípio e nem o fim das atividades das atividades do curso. Via de regra, seu conteúdo está baseado na exposição resumida textual e organizada de dados teóricos que buscam a ampliação do repertório do Aluno, sendo componente da construção de sua individualidade (IMBERNÓN, 2010), mas guarda distância importante dos princípios de formação sustentados na reflexão e construção coletivas, que subjazem à proposta original do Ambiente e de seus cursos.

A voz autoral das Posições Teóricas é predominantemente impessoal, ora usando terceira pessoa do singular, ora primeira do plural sem função de engajamento (LOZANO, PEÑA-MARÍN e ABRIL, 2002), e de caráter explicativo/exemplificativo, abstendo-se de estratégias dialogais, como chamamentos por vocativos ou inclusão por convites indiretos (Ex.: “Vamos, agora, considerar a possibilidade de...”). Por ser um dos passos que se realizam individualmente, de forma diversa aos propósitos metodológicos subjacentes ao Ambiente, impressiona, inicialmente, ter sido apontado como o mais apreciado dentre os nove, subjugando espaços dialogais como os fóruns e *blogs*. Como ficará demonstrado mais tarde, o aparente contrassenso dará lugar a uma fundamentada congruência.

Em segundo lugar entre os mais apreciados e apenas penúltimo entre os menos apreciados (7 e 2 votos, respectivamente), aparece, coerentemente com a análise do melhor colocado, o passo *Agindo e Refletindo*. Ainda que o nome aponte a intenção de formação *pela* e *para* a reflexão *na* e *sobre* a prática docente, nos cursos do Ambiente o espaço se limitava a perguntas provocativas de reflexão individual sobre o assunto em questão, sem pressupor interlocução diferente daquela com o si-mesmo. A coerência se dá justamente porque este espaço, da forma como foi construído nas aulas do Ambiente, configura outra instância de autoestudo, a partir da qual se realizariam ressignificações pessoais do assunto

baseadas no cotejamento entre a contextualização realizada em *A Sala Mundial* e a experiência e o conhecimento próprios do Aluno. Interessante notar que, na organização linear das aulas, este passo ocorreria sempre antes das Posições Teóricas, apontado como o passo mais pertinente. Isto permite propormos a percepção de uma tendência a priorizar as contribuições externas à construção do conhecimento sobre os resultados da própria reflexão e da ressignificação, pessoal ou coletiva, do assunto. Em princípio, parece-nos estar se desenhando uma preferência manifesta pelo trabalho individual e pela *acumulação* de novas informações em um processo mais receptivo em prejuízo da proposta do Ambiente, de reflexão e (re)construção coletivas. Este é outro aspecto que, mais tarde, na análise dos registros das interações no Ambiente, ficaria mais evidente.

Na terceira posição, surge a primeira instância de trabalho prático: o passo *Sua Sala de Aula*, que aparece como último entre os menos apreciados (6 e 1 votos, respectivamente), o que pareceria uma posição alvissareira. Usamos o verbo na forma condicional (*pareceria*) porque uma análise um pouco mais detida da natureza do passo mostrará que, apesar de ligado à prática, ainda não reflete o estágio final do trinômio prática-teoria-prática proposto na formação reflexiva, da fundamentação teórico-metodológica do Ambiente.

O passo *Sua Sala de Aula* apresenta sugestões de aplicação prática dos novos conceitos trabalhados em cada uma das aulas dos cursos, num formato “passo a passo” de atividades, ou “receita de bolo”, como se usa no jargão dos professores. Fora do arcabouço da construção das aulas, este passo poderia ser compreendido como instrucionista, tendo inclusive registro de linguagem impessoal em terceira pessoa do singular, fato linguístico já ressaltado anteriormente. De maneira simplificada, um manual de instruções para realizar atividades chamadas inovadoras, mesmo que nem sempre o fossem, no sentido de reapresentar práticas bem testadas, razoavelmente comuns de sala de aula, como o uso de materiais concretos para trabalhar o sistema dos múltiplos de dez, ou a reescrita de mensagens em gêneros textuais diversos etc.

Ainda que fazendo parte de aulas completas, idealizadas a partir de pressupostos teórico-metodológicos da reflexão e colaboração, o fato de *Sua Sala de Aula* ter aparecido em terceiro lugar entre os passos melhor avaliados, antes que se elegessem quaisquer passos de reflexão e (re)construção coletivas, é sugestivo. Podemos propor que ainda se atribua maior conforto, se não segurança, à

passividade de ser instruído, alimentado com informações e dicas de como realizar atividades em sala. Parece-nos um indicativo de que a plataforma (Ambiente), potencialmente inovadora, esteja funcionando pela metodologia instrucionista, numa perspectiva tradicional de treinamento, capacitação (BEHRENS, 2007), ainda que ela e seus recursos, em si, pudessem se prestar – e disso dava testemunho sua fundamentação teórico-metodológica – às metodologias inovadoras.

Em quarto lugar, aparecem rigorosamente empatados dois passos que podem ser compreendidos como antagônicos em sua proposta: *Leituras Ampliadoras* e *A Sala Mundial*. Ambos aparecem com 5 e 4 votos, respectivamente, para mais e menos apreciados, colocando-os num limbo de percepção similar a apontá-los como instâncias quase indiferentes à realização dos cursos – posto que o número de participantes que os apontam como melhor e pior avaliados é praticamente o mesmo. Podemos entender a posição das *Leituras Ampliadoras* como coerente ao que vem sendo apresentado nessa escolha; afinal, é um passo em que se apontam livros, artigos e *sítes* para aprofundamento teórico *individual* dos assuntos. É justamente aqui, empatado com elas, que surge o primeiro dos passos ligados à contextualização dos assuntos de trabalho.

Em *A Sala Mundial*, o assunto da aula é apresentado de maneira contextualizada, o mais próximo possível da forma como ocorre na vida cotidiana: não-teorizado, problematizado, instigador da reflexão, a partir de pontos de vista que não fossem os da teoria ou da sistematização da prática docente. E este passo aparece aqui, em quinto lugar de nove possíveis, representando a primeira instância de trabalho reflexivo numa abordagem inovadora, a partir da qual diversas interlocuções produtivas poderiam se realizar – ainda que este passo pudesse, também, ser realizado individualmente, razão pela qual se pode imaginar que ainda tenha aparecido entre aqueles cujos votos de melhor avaliação superaram os de pior. Esta proposição metodológica, de reflexão e reconhecimento da problemática relacionada à vida cotidiana, aparece sub-posicionada em relação às instâncias de apresentação direta de teoria e aplicações práticas, que necessariamente apassivam a participação dos Alunos – o que não parece constituir dado negativo aos respondentes. Também isto restará reforçado pelas futuras observações.

Dentre os passos cujos votos de menos pertinentes foram superiores aos de melhor avaliação, surgem, na sexta posição, as *Referências Bibliográficas*, com dois votos para melhor passo e quatro para pior. Em se considerando que os passos das

aulas em avaliação são nove, este resultado é ao mesmo tempo coerente com o que aparece antes e vetor de preocupação por surgir ainda duas posições antes de outro para o qual a interlocução e a (re)construção coletivas eram partes fundamentais.

As *Referências Bibliográficas* eram unicamente uma lista das obras consultadas pelos autores para o desenvolvimento das aulas, em nada superando a forma ou a função daquelas que aparecem impressas ao fim de livros, artigos etc. Ainda assim, por mais que valorizemos o interesse pelo aprofundamento (ainda que solitário) por meio das leituras, o fato de este passo, completamente teórico e não-obrigatório, figurar na preferência dos Alunos antes de outros, mais interativos e de interlocução obrigatória, também é premonitivo.

Na sétima posição, surge o passo *Clique para Saber*, com duas boas avaliações e cinco contrárias. Sua essência é indicar locais na Internet em que se possam achar conteúdos, apresentações, exemplos dos problemas da aula contextualizados ou ampliados criativamente. Como o “mergulho” na Internet põe o usuário numa teia complexa de hiperconexões, esta instância da aula propõe-se justamente a indicar *sítes* iniciais a partir dos quais a navegação posterior seguisse o ritmo e a profundidade do interesse do Aluno, argumentando-o mais para as discussões e o trabalho coletivo, de modo a atender à proposta subjacente ao Ambiente e seus cursos.

A má colocação deste passo na percepção dos Alunos, além de acompanhar a “coerência inversa”⁷⁴ das preferências até agora apontadas, pode refletir uma das preocupações de Estrella Bohadana e Lílían do Valle (2010), que, em seu artigo “O *quem* da educação a distância”, ainda que versando sobre a criação de cursos de graduação na modalidade de EaD *online*, apontam que a falta de possibilidade, costume e habilidades de navegação constante de grande parte da população brasileira pode causar insegurança suficientemente importante para tornar sua proposição em atividades educativas formais um elemento delicado:

Mas o cibercidadão não é tampouco o adulto de qualquer cultura ou de qualquer posição social. Trata-se de um tipo antropológico altamente sofisticado: além do acesso à infraestrutura básica (...) é preciso que ele tenha tempo disponível e um mínimo de escolaridade, além de condições para transitar comodamente por

⁷⁴ Chamamos “coerência inversa” à constatação de as preferências dos Alunos estarem em movimento inverso à fundamentação colaborativa, reflexiva e de construção coletiva de conhecimentos dos cursos ofertados no Ambiente.

culturas e línguas diversas (...). (p.555)

Cremos que o alerta possa funcionar também no nível da formação contínua de professores, posto que se encontre sob o escopo de educação de adultos. Este dado poderá ser futuramente reavaliado junto a outros, de participação efetiva nos cursos (basicamente, uma coleção de atividades de navegação na Internet).

A oitava e penúltima posição coube ao passo *Você e a Rede*, com uma boa avaliação e seis contrárias. O mau desempenho desse passo já acenderia uma luz de alerta especialmente significativa para todo o projeto, mesmo que as outras avaliações não tivessem confirmado a chamada “coerência inversa”, porque este passo é projetado para convidar e dirigir os Alunos aos espaços de compartilhamento, discussão e (re)construção coletiva dos cursos do Ambiente (fóruns e *blogs*). Em confirmando a “coerência inversa”, a posição sancionou a opção dos respondentes primários pelos passos, ferramentas e conteúdos dos cursos que proporcionam a reflexão e (re)construção *individuais* das competências – e individual, neste âmbito, é termo inverso ao importante conceito de construção da *individualidade*, anteriormente apresentado, e que somente acontece na polifonia das trocas.

Entretanto, o que menos agrada aos respondentes é, marcadamente, o passo *Estou Sabendo*. Sua avaliação foi feita por, somente, quatro respondentes do questionário, todos opinando contrariamente a ele. Os outros passos, todos, variaram entre seis e onze avaliações individuais.

Estou Sabendo é o passo da autoavaliação do Aluno em relação ao conteúdo trabalhado em cada uma das aulas. Por meio de exercícios imediatamente conferíveis, o assunto tratado na aula específica era avaliado, preferencialmente na forma de questões problematizadas. Surpreendeu-nos a certa “aversão” demonstrada em relação a este passo de autoavaliação porque a lógica até agora demonstrada foi de aproximação a tudo que pudesse ser elemento de aproveitamento individual. Como não tivemos contatos ampliadores com os respondentes primários, só nos restou a possibilidade de conjecturar algumas possíveis razões para o fato, razões que mereceriam um estudo particularizado para contribuir com o desenvolvimento deste passo futuramente: receio de os resultados das autoavaliações passar a ser conhecido por instâncias superiores e, assim, utilizado para avaliar indiretamente as competências do professor? Resistência de

um profissional que julga ter superado a fase de ser avaliado em suas competências? Insegurança causada pela percepção de uma dificuldade para trabalhar com problemas um pouco mais complexos e contextualizados? Discrepância em relação à forma como a maioria ainda avalia os conteúdos trabalhados (isoladamente, sem uma contextualização)? Qualquer uma das respostas que se provasse mais plausível daria motivo suficiente para um trabalho de fôlego, pois a razão de professores-Alunos não nutrirem qualquer simpatia por um passo avaliativo em um curso de formação continuada é altamente intrigante.

Assim, o que se pode inferir a partir das avaliações dos passos das aulas feitas pelos respondentes primários é a relação inversa entre a proposta metodológica original para o Ambiente e seus cursos e a preferência elencada pelos Alunos, que privilegiaram os momentos de autoestudo e/ou em que predominava a voz de ensino do Ambiente, majoritariamente representada por textos marcadamente impessoais e unidirecionais e pelos objetos multimídicos disponibilizados ao estudo do Aluno.

Em sendo assim, restou um importante indicativo de que, apesar de serem valorizadas pela proposta teórico-metodológica do Ambiente, as relações interpessoais de caráter pedagógico, base da postura reflexiva de formação, *parecem não terem se concretizado, ou ao menos serem apontadas pelos Alunos como opções interessantes* ou superiores às da racionalidade técnica-instrumental (BEHRENS, 2007). Autoestudo, acumulação, aplicação, repetição estiveram mais fortemente representados nas escolhas dos Alunos, assim como a autoavaliação – ou qualquer tipo de atividade avaliativa do processo ou do conhecimento adquirido – não tenham parecido interessantes aos respondentes.

Toda esta gama de interpretações iniciais, permitida a partir da manifestação direta de cerca de 11% (onze por cento) dos participantes efetivos dos cursos, necessitaria ser confirmada pelo cotejamento com as respostas dadas à parte aberta do questionário de pesquisa e com os registros de participação nas áreas de discussão coletiva, o que ocorreu posteriormente e cujos resultados serão apresentados na sequência. Paralelamente, por conta das possibilidades de uma abordagem qualitativa de uma EV baseada em dados do discurso, diversas outras implicações correlatas emergiram do trabalho com os dados, colaborando para que uma imagem interpretativa mais acurada do projeto se pudesse formar.

5.3 RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

A segunda parte do questionário de pesquisa trazia perguntas abertas sobre diversos aspectos da experiência dos Alunos nos cursos do Ambiente, e suas respostas, depois de analisadas e codificadas, foram bastante elucidativas, de maneira especial no que tocou à confirmação da validade das impressões iniciais construídas a partir das respostas às questões iniciais.

5.3.1 Respostas à primeira questão aberta

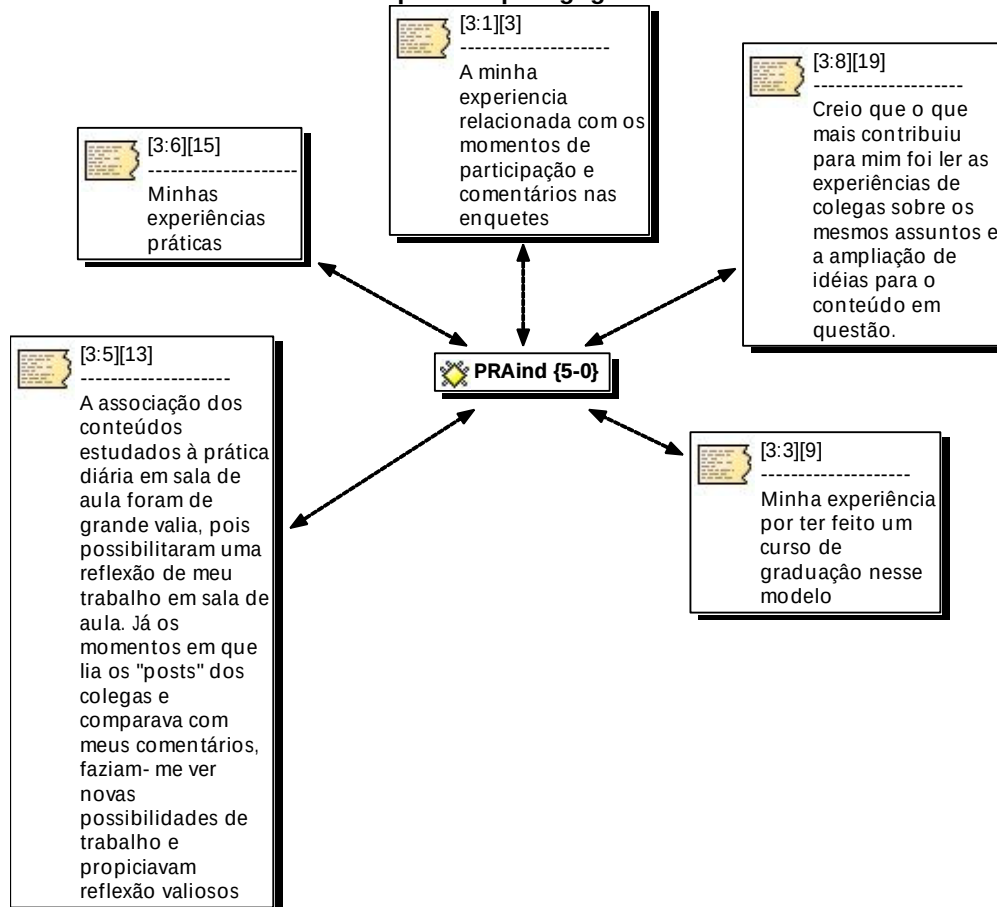
A primeira questão aberta foi: “Nos momentos em que foi preciso pôr novos conhecimentos em prática e discutir o que estava sendo feito com outros participantes e com o professor-orientador, o que foi mais importante para que você conseguisse refletir sobre novas práticas para a sala de aula: suas próprias experiências práticas ou os momentos de participação em fóruns de discussão ou outras formas de atividades participativas com os colegas de curso e o professor-orientador? Escreva um pouco sobre o item que você percebeu como mais importante.”

Nas dez respostas submetidas ao pesquisador⁷⁵, encontramos:

- cinco Alunos (50% [cinquenta por cento]) que afirmaram preferir reportar-se à própria experiência profissional para refletir sobre as implicações das novas práticas sugeridas para a sala de aula, em vez de estabelecer interlocuções com os outros atores do processo (Alunos ou Professores) – ver Figura 2 (código *PRAind*). As interações interpessoais só foram indiretamente citadas na forma da leitura dos *posts* de colegas para o trabalho reflexivo.

⁷⁵ Nem todos os respondentes primários optaram por registrar suas respostas a todas as questões.

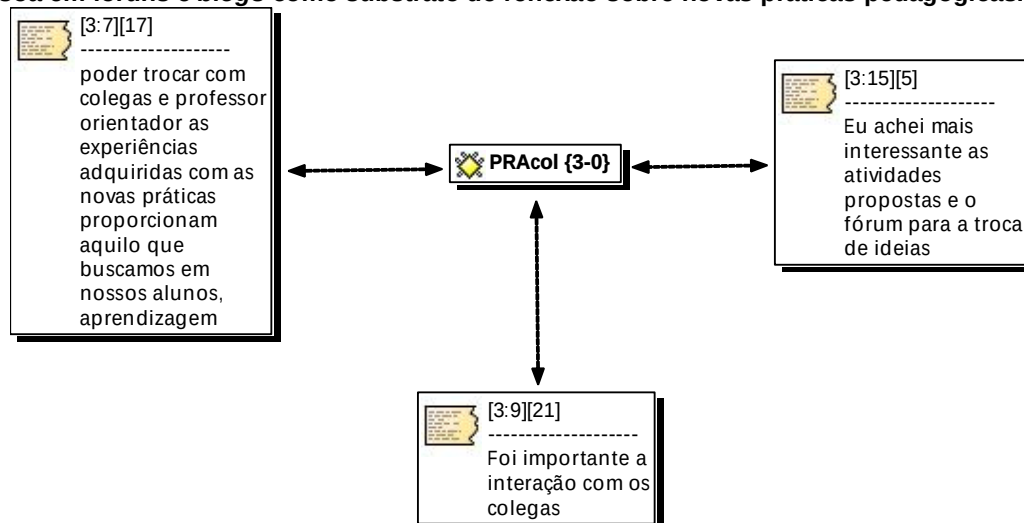
Figura 2 - respostas que privilegiaram a prática individual como substrato de reflexão sobre novas práticas pedagógicas.



Fonte: o autor.

- Três Alunos (30% [trinta por cento]) que manifestaram que a interlocução colaborativa, pessoalmente ou por meio das trocas nos fóruns e *blogs*, foram maneira privilegiada de construção das reflexões – ver Figura 3 (código *PRAcol*).

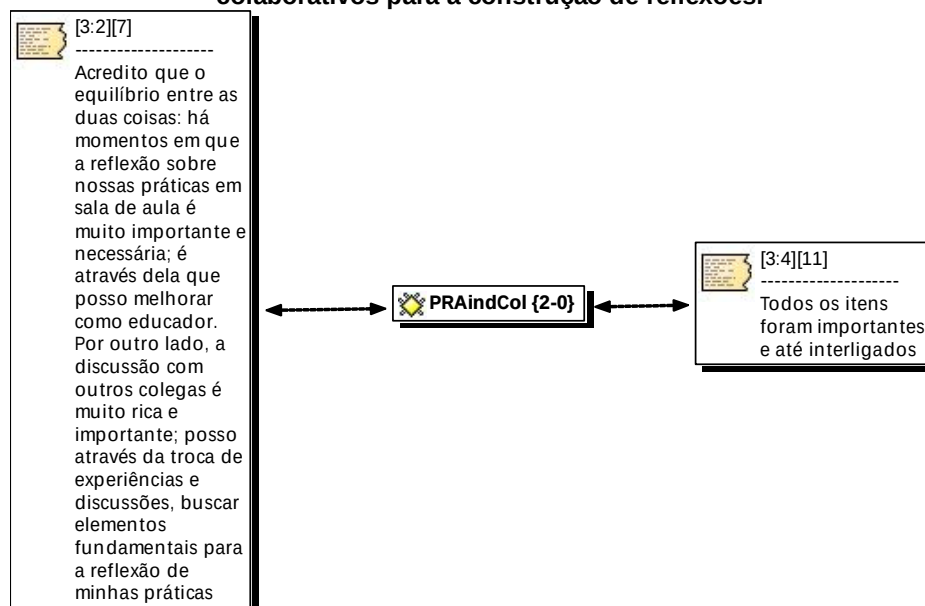
Figura 3 – respostas que privilegiaram a prática de colaboração, direta ou pela troca pessoa a pessoa em fóruns e blogs como substrato de reflexão sobre novas práticas pedagógicas.



Fonte: o autor.

- Dois Alunos (20% [vinte por cento]) que propuseram a mesma importância aos processos de reflexão individualizada e trocas ativas com outros Alunos e Professores para a construção das reflexões – vide Figura 4 – código *PRAindCol*.

Figura 4 – respostas que privilegiaram igualmente os processos individualizados e colaborativos para a construção de reflexões.



Fonte: o autor.

É sugestivo o fato de que, para as possibilidades de resposta a esta pergunta,

nenhum aluno tenha indicado como estratégia privilegiada a procura de interlocução com o Professor de maneira imediata (PRApro) e nem como instância de troca e mediação das reflexões individuais (PRAindPro). Em se considerando que a resposta a este questionário se deu *a posteriori* à participação no curso, esta indicação pode apontar para uma *ausência participativa do Professor* nas atividades como um todo.

Esta impressão de ausência não pôde ser confirmada formalmente por não termos tido acesso a dados de formação dos Professores para os cursos, mas a abordagem de autoinstrução prevalente no curso, com os Professores de cada uma das áreas de estudo realizando tutoria reativa, ou seja, estabelecendo contatos com os Alunos somente quando provocados ou quando percebessem falhas significativas de compreensão nos registros feitos pelos Alunos (ainda que nem sempre esta última possibilidade se confirmasse, como ficará provado mais tarde).

A posição de tutoria reativa, combinada ao fato de os Professores não serem identificados no Ambiente por seus nomes (apenas como Professor de Português ou Professor de Matemática, aumentando o distanciamento de seu papel daquele do Aluno), acabou efetivamente causando um desconforto que pode explicar em grande parte a falta de disposição, por parte dos Alunos, em incluí-los em seu hábito de estudo, reflexão e colaboração. Adam Joinson (2005) alerta para este fato:

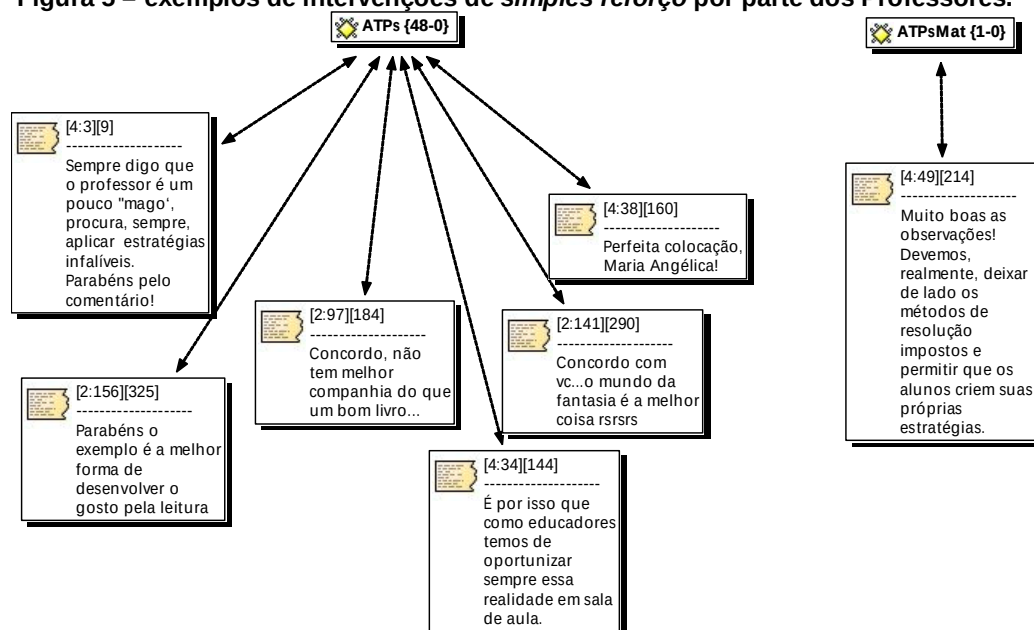
Um comportamento de abertura, autoidentificação, tende a ser correspondido (Archer, 1980). Isto é, em uma interação, nossa personalidade tende a ser correspondida no mesmo grau e maneira pelo interlocutor. A violação desta regra pode gerar desconforto e descontinuidade da interação. (p.27. Original em inglês. Tradução nossa.)

Esta atitude de distanciamento dos Professores pôde ser confirmada pela análise de intencionalidade qualitativa de suas intervenções nas ferramentas de interação (fóruns e *blogs*). Juntos, os Professores de Língua Portuguesa e de Matemática fizeram 111 (cento e onze) intervenções nesses espaços. Nelas, as intenções predominantes foram: **a)** as de *simples reforço*, em 49 (quarenta e nove) intervenções⁷⁶, ou seja, 44% (quarenta e quatro por cento) dos eventos, em que nenhuma ampliação ou correção do conteúdo das participações dos alunos era feita,

⁷⁶ Ver Figura 5 – códigos ATPsMat e ATPs.

limitando a participação a um cumprimento ou reforço do que fora dito pelo Aluno; **b)** as de *ampliação*, em 38 (trinta e oito) intervenções⁷⁷, ou 34% (trinta e quatro por cento) dos eventos, em que algum tipo de ampliação do que havia sido registrado por um Aluno era proposto, e, no mais das vezes, ficava claro um interesse em estabelecer uma continuidade da conversação e **c)** as de *correção*, em 23 (vinte e três) intervenções⁷⁸, ou 20% (vinte por cento) dos eventos, em que o Professor se limitava a apontar uma falha no registro do raciocínio do aluno e sugerir a releitura de uma determinada aula, sem demonstrar qualquer interesse imediato na ampliação da discussão para participação e proveito coletivos.

Figura 5 – exemplos de intervenções de *simples reforço* por parte dos Professores.⁷⁹



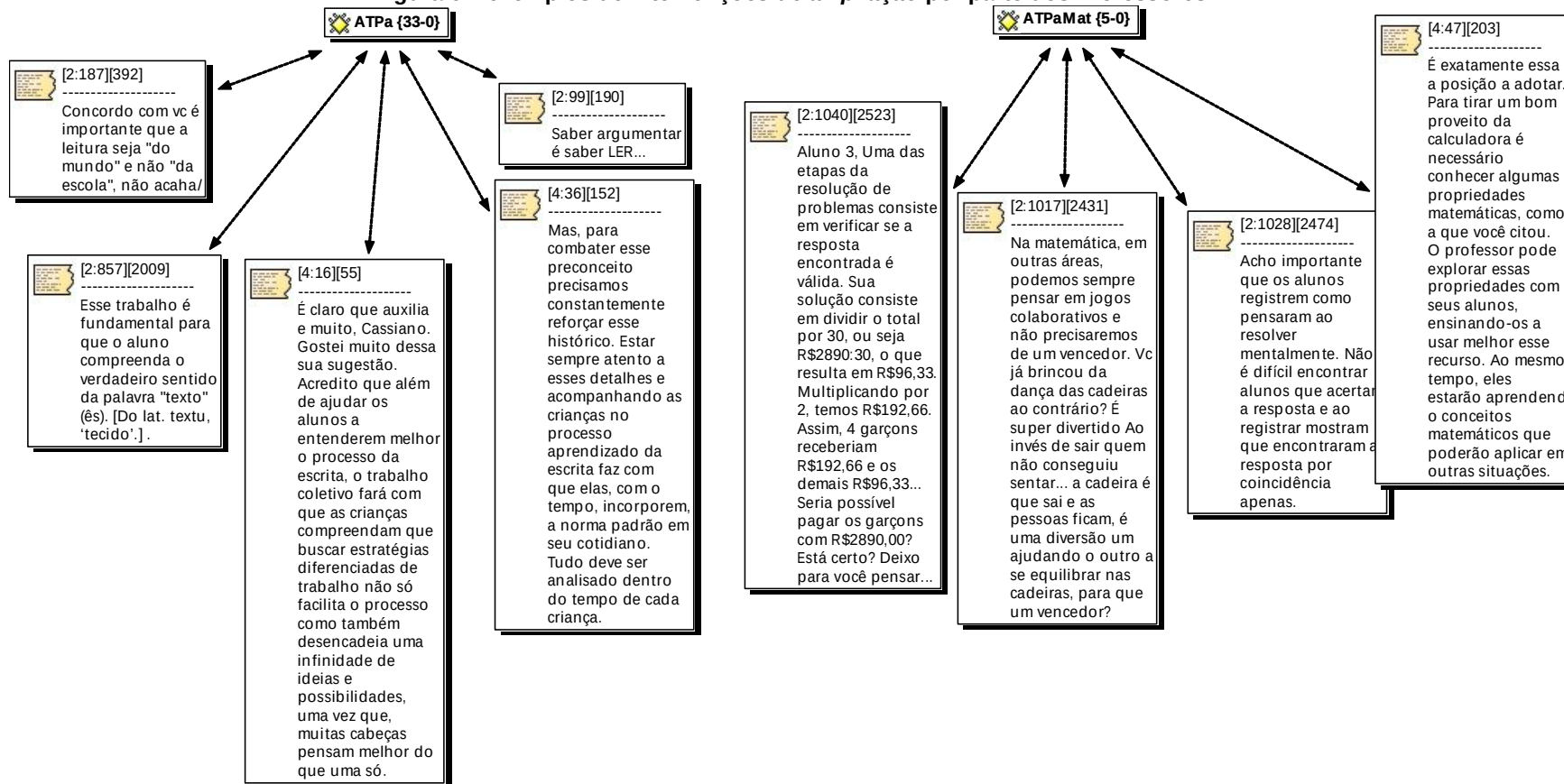
Fonte: o autor.

⁷⁷ Ver Figura 6 – códigos ATPaMat e ATPa.

⁷⁸ Ver Figura 7 – código ATPc.

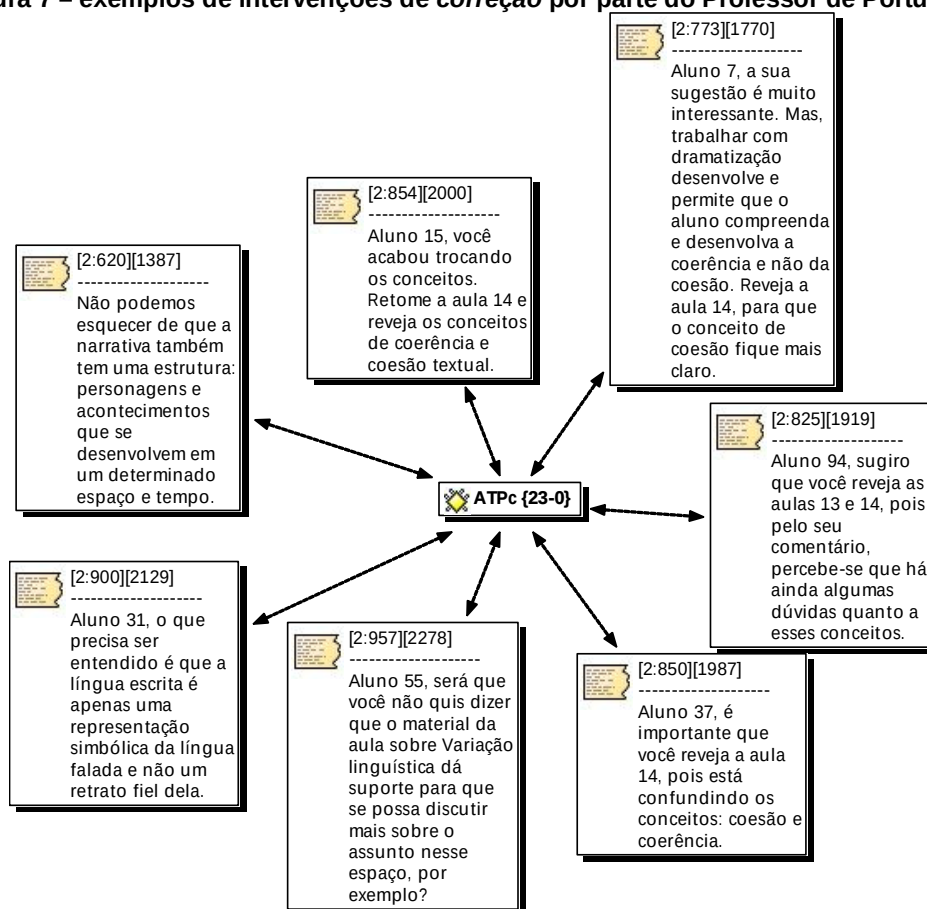
⁷⁹ Importante notar como apenas uma intervenção deste tipo foi feita pelo Professor de Matemática, que preferiu orientar suas contribuições muito mais pela via da *ampliação*, ainda que a *correção* ficasse implícita na forma de uma chamada à reconsideração. O Professor de Matemática não fez nenhuma intervenção de *correção* direta.

Figura 6 – exemplos de intervenções de ampliação por parte dos Professores.



Fonte: o autor.

Figura 7 – exemplos de intervenções de correção por parte do Professor de Português.



Fonte: o autor.

Somadas, as instâncias em que nenhum item era incorporado à discussão (no simples reforço ou na correção) respondem por 64% (sessenta e quatro por cento) das intervenções dos Professores, que, ao mesmo tempo em que em na maioria das vezes não contribuíram para o estabelecimento de um ambiente de reflexão e (re)construção colaborativa dos conhecimentos, também ficaram, em números absolutos, muito abaixo daquilo que foi registrado pelos Alunos: contra as 111 (cento e onze) intervenções dos Professores, houve 979 (novecentas e setenta e nove) participações registradas dos Alunos, ou seja, uma média de 8,4 (oito vírgula quatro) participações de Alunos para cada intervenção dos Professores.

Se esta média parece razoável dada a diferença entre o número de Alunos e Professores habitando o Ambiente, basta lembrar que dos quatrocentos e cinco inscritos como Alunos, apenas cento e quinze tiveram algum tipo de participação efetiva nas instâncias de colaboração direta e, por isso, as intervenções docentes interlocutivas diretas, produtivas, *não são mais que 3,7% (três vírgula sete por*

cento) do total das participações registradas nos fóruns e blogs. Muito pouco para a importância da figura mais experiente para o fomento e articulação dos processos de colaboração entre os participantes. Num cenário de tutoria reativa, esta média até poderia não ter significância particular, uma vez que as contribuições dos alunos criassem diálogos produtivos e/ou apresentassem coerência com o assunto e precisão conceitual. Como ficará demonstrado mais tarde, este não foi o caso dos cursos pesquisados, colocando sob suspeição, novamente, a pertinência da atuação dos Professores no curso, bem como o tipo de formação que tenham recebido para realizar esta função.

Provavelmente resultado da soma de tutoria reativa e mínima com a sobrecarga de leituras de acompanhamento que coube aos Professores designados para o curso foi a ocorrência de duas passagens em que Alunos manifestaram por escrito dificuldades em seguir as atividades de determinadas aulas e estas participações restaram não-atendidas pelos Professores:

Nesta atividade foi proporcionado (*sic*) varias leituras para refletir e interpretar questoes (*sic*). A leitura é uma otima (*sic*) ferramenta para aprimorar varios (*sic*) conhecimentos, e também quanto mais leitura for realizada nós conseguimos fazer as interpretações. Confesso que nesta primeira atividade senti um pouco de dificuldade para realizar algumas interpretações... (Aluno 101. Grifos nossos.)

Gostei muito da parte que fala sobre contextualizar, e tenho aplicado em minhas aulas, mas na parte de estimativas fiquei em dúvida e na hora que fui acessar o link não consegui. Existe algum segredo? Dica? (Aluno 116. Grifos nossos.)

Isto pode ser interpretado como distanciamento maior entre Professores e Alunos, reforçando a lógica, criada durante a participação nos cursos, de favorecimento ao autoestudo em detrimento do trabalho colaborativo.

5.3.2 Respostas à segunda questão aberta

A segunda questão aberta foi a seguinte: “Quando você se deparava com assuntos mais complicados de compreender, que estratégias, que ‘saídas’ você mais utilizava para não ficar sem aprender? Escreva um pouco sobre o que fazia

nessas situações.”

Entre as dez respostas registradas, encontramos:

- quatro Alunos (40% [quarenta por cento]) que afirmaram que sua estratégia de preferência para resolver as questões mais complexas era a da busca individual, um trabalho autônomo de resolução em que não se reportava a qualquer outro ator dos cursos, reforçando a predominância da atitude individualizadora em relação ao curso – código de identificação *BUSInd*.
- Três Alunos (30% [trinta por cento]) que identificaram como sua estratégia de preferência tentar, inicialmente, a resolução individual e, caso não houvesse sucesso, a busca pela colaboração de colegas de curso – código de identificação *BUSIndCol*.
- Dois Alunos (20% [vinte por cento]) que admitiram buscar imediatamente a colaboração de colegas de curso. Este número é bastante pequeno, considerando-se ser esta a atitude mais afinada à base teórico-metodológica do Ambiente e de seus cursos. Pela lógica do caminho prática-teoria-prática, uma vez que o Aluno cumprisse os primeiros passos de uma aula, a parte cabível ao autoestudo, à exploração teórica para a individualização, o passo mais lógico de ampliação das discussões e/ou resolução de dificuldades remanescentes seria a busca da interlocução, como estes Alunos afirmam fazer – código de identificação *BUScol*.
- Um Aluno (10% [dez por cento]) que admite tentar inicialmente a resolução individual do problema para, posteriormente, buscar auxílio com o Professor – código de identificação *BUSIndPro*. Supomos que esta pequena ocorrência de busca dos Professores se possa dever, em grande parte, ao que já foi exposto sobre a postura prevalente destes em 5.3.1. Isto também se confirma por não ter havido qualquer manifestação que indicasse que o Professor fosse a primeira instância consultada no caso de dúvidas, além de este fato também reforçar a tendência ao trabalho individual apresentada pelos Alunos.

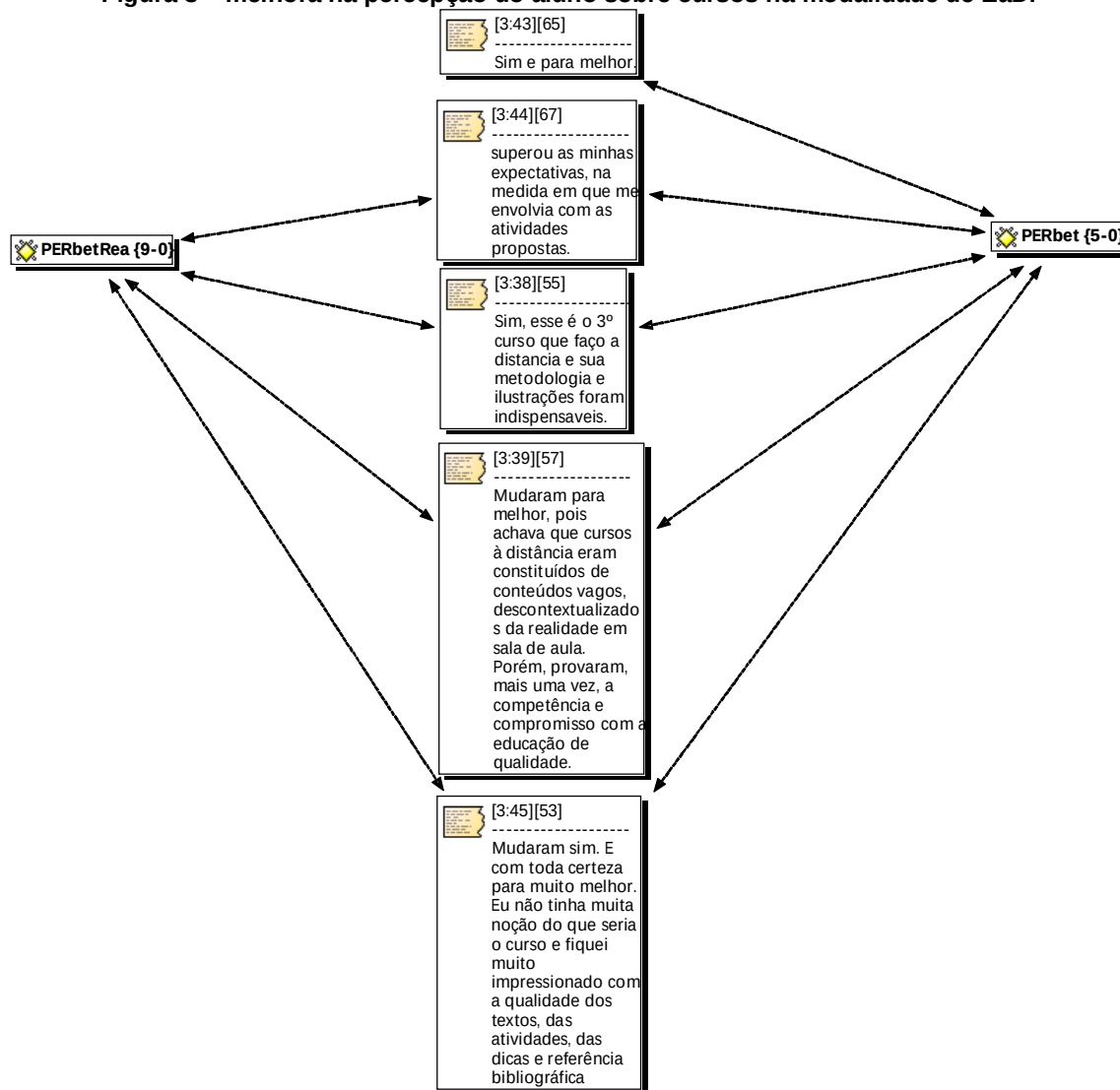
5.3.3 Respostas à terceira questão aberta

A terceira questão aberta foi a seguinte: “Suas percepções sobre como seria um curso à distância e o que ele poderia lhe oferecer para o aprimoramento profissional mudaram com a participação nestes cursos? Se sim, foi para melhor ou para pior? Se não, por quê?”

Entre as dez respostas registradas, encontramos:

- cinco Alunos (50% [cinquenta por cento]) que afirmaram que sua percepção da modalidade mudou para melhor, sendo que quatro deles ainda apresentaram razões para isso (ver Figura 8 – códigos *PERbetRea* e *PERbet*).

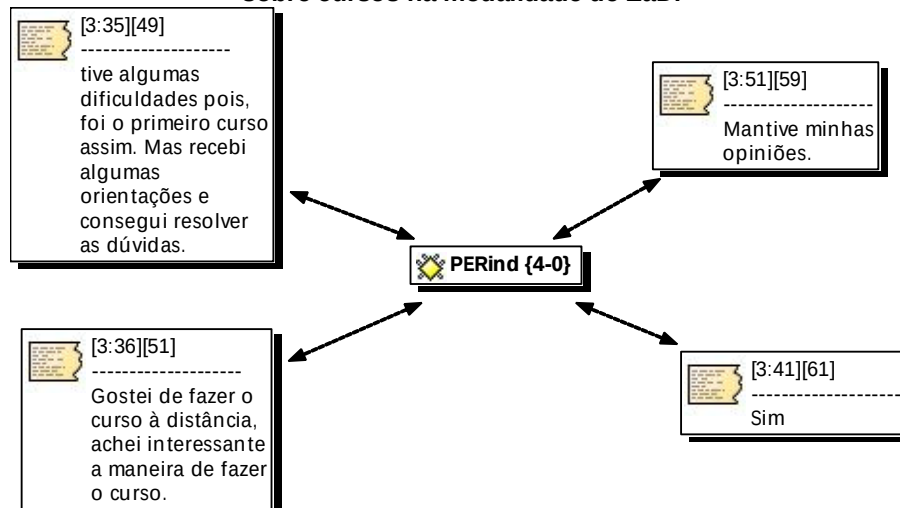
Figura 8 – melhora na percepção do aluno sobre cursos na modalidade de EaD.



Fonte: o autor.

- Quatro alunos (40% [quarenta por cento]) cujas respostas não foram suficientemente claras para que pudéssemos inferir se sua percepção da modalidade havia melhorado ou piorado (ver Figura 9 – código *PERind*).

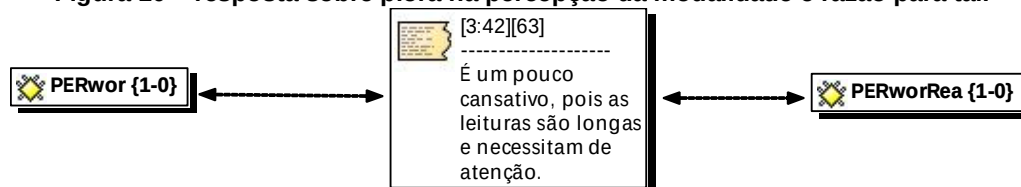
Figura 9 – respostas inconclusivas sobre mudança ou manutenção da percepção dos Alunos sobre cursos na modalidade de EaD.



Fonte: o autor.

Um Aluno (10% [dez por cento]) que afirmou ter-se decepcionado de alguma forma com o curso, apontando a razão de seu descontentamento (ver Figura 10 – códigos *PERwor* e *PERworRea*).

Figura 10 – resposta sobre piora na percepção da modalidade e razão para tal.



Fonte: o autor.

Considerando-se o *design* geral do curso, é significativo que apenas um dos respondentes primários tenha apontado o tamanho das aulas como um impeditivo ao melhor aproveitamento. Retomando os dados fundamentais dos cursos, temos:

- 36 (trinta e seis) aulas completas para realização à distância;
- nove passos por aula, totalizando 324 (trezentos e vinte e quatro) passos a serem seguidos pelos Alunos;
- um fórum e um *blog* por aula, totalizando 72 (setenta e duas instâncias) de compartilhamento de ideias, opiniões, dúvidas e desenvolvimentos;
- se cada um dos Alunos tivesse participado ao menos duas vezes em cada uma dessas instâncias (uma para expor sua opinião e outra para dar continuidade mínima ao que um colega

compartilhava), os 112 (cento e doze) participantes efetivos deveriam ter produzido no mínimo 16.128 (dezesesseis mil, cento e vinte e oito) registros distribuídos de forma razoavelmente igual entre as duas áreas estudadas. Aqui surge um primeiro forte argumento em favor da queixa apresentada pelo aluno na Figura 9: o total de participações efetivas foi de apenas 979 (novecentas e setenta e nove), muito desigualmente distribuídas, com 946 (novecentas e quarenta e seis) para Língua Portuguesa e 33 (trinta e três) para Matemática.

Este levantamento colabora para avaliarmos a média das intervenções dos Professores nos *blogs* e fóruns: uma para cada nove ($1/9$) participações em Língua Portuguesa e uma para cada cinco e meia ($1/5,5$) em Matemática, fazendo este último efetivamente respondente em 18,2% (dezoito vírgula dois por cento) das participações específicas dos Alunos, enquanto o responsável por Língua Portuguesa o foi em apenas 11% (onze por cento) delas. Muito pouco, considerando que a atenção do Professor e dos colegas deveria ser o alvo primeiro (audiência prevista) das colaborações dos Alunos, e poucas vezes elas encontraram eco e retorno. Conforme afirma Adam Joinson (2005),

é possível afirmar que qualquer exercício da escrita, de diários à compleição de instrumentos de pesquisa na Web, é conduzido com uma audiência em mente. Portanto, mesmo as menores transformações na apresentação ou no tipo de audiência, ou mesmo na possibilidade de identificar a autoria [*das intervenções interlocutivas*] bem podem ter efeitos notáveis na natureza da informação apresentada pelo participante [*da atividade on-line*]. (p.21. Original em inglês. Tradução nossa.)

As tutorias reativas e a despersonalização da apresentação do Professor no Ambiente podem, em combinação com a questão do tempo exíguo de realização apontado por um Aluno (Figura 9), ter contribuído para uma ainda menor disposição à interlocução colaborativa dos participantes – a questão discursiva/qualitativa dessa interlocução será analisada posteriormente.

Ainda dentro do raciocínio do tempo de compleição dos cursos, aos participantes, dentro do maior prazo permitido, haveria 135 (cento e trinta e cinco dias) para compleição dos cursos, contando-se cinco dias por semana com

dedicação de até duas horas diárias às atividades, o que exigiria que cada Aluno pudesse dar conta de dois passos e meio, em média, por dia. Em se considerando a quantidade de reflexão envolvida em alguns desses passos e a provocação à prática de alguns deles, tornariam o curso como um todo praticamente impossível de se realizar com qualidade dentro do prazo estabelecido. Como em cada área a participação contributiva dos Professores já foi mínima dentro do cenário mínimo de participação efetiva dos Alunos inscritos, perguntamo-nos o que teria acontecido, pedagógico-administrativamente, se todos os Alunos tivessem efetivamente realizado todas as participações reflexivo-colaborativas propostas.

Quatro passagens em resposta à terceira questão foram, por sua vez, literais em apontar o curto tempo para término do curso como uma dificuldade a ser enfrentada futuramente, reforçando as impressões que comentávamos:

Dispor de um período (*sic*) maior na duração do curso. (Aluno 39, sugerindo modificações futuras para os cursos)

As leituras deveriam ser divididas em trechos menores. (Aluno 76, *idem*)

Sugiro que o período destinado ao curso seja repensado, pois no meu caso, mesmo com toda a extensão do mesmo que aconteceu, ficou muito complicado finalizá-lo. (Aluno 95, *idem*)

separar os cursos de matemática e português para períodos diferentes. em alguns momentos o aprendiz não tinha a oportunidade de fazer o jogo sugerido e já era avaliado. o erro não levava à construção. (Aluno 97, *idem*)

Houve ainda uma participação em que o Aluno solicitou a mediação do Professor em relação a uma dificuldade de operação do Ambiente e obteve resposta, porém, mantemos datas e horas para que se possa observar, a partir da leitura, o tempo de intervenção do Professor (no caso, o coordenador do curso) a partir da solicitação.

-- Ferramentas

Aluno 105 em **12/08/2009 :: 22:19**

Bom dia!! O site é muito bom, porém ressalto que as ferramentas não abrem para que possa inserir as informações (ferramenta de cadastro)

-- RE: Ferramentas

Coordenador do Ambiente em 02/09/2009 :: 15:59

Olá conseguiu fazer funcionar?

A riqueza das possibilidades interpretativas dos dados gerados por esta terceira questão aberta permeia a visão geral da pertinência do projeto como um todo, e a ela recorreremos, direta ou indiretamente, nas observações futuras.

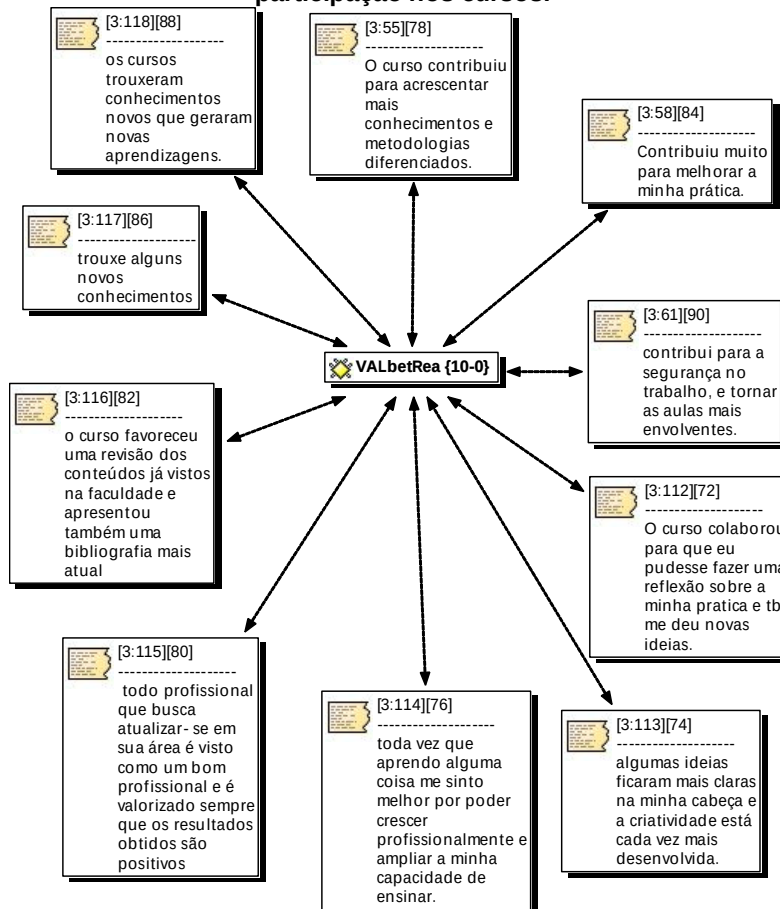
5.3.4 Respostas à quarta questão aberta

A quarta pergunta aberta foi: “Depois de participar dos cursos, você se sente mais valorizado(a) pessoal e profissionalmente? Os cursos contribuíram para fazer de você um(a) profissional ainda melhor? Por quê?”

Sua intenção era explorar a percepção dos Alunos respondentes sobre o efeito dos cursos em sua autoimagem profissional.

Entre as dez respostas registradas, *todas* indicavam percepção de valorização pessoal e/ou profissional ampliada e alguma razão para isso (ver Figura 11 – código *VALbetREA*).

Figura 11 – razões para percepção de maior valorização pessoal e/ou profissional após participação nos cursos.



Fonte: o autor.

Dentre as respostas, 8 (oito [80% - oitenta por cento]) manifestaram sentir que esta valorização partia de si mesmos, num movimento de autovalorização, de aperfeiçoamento da autoimagem, seja pelo viés da aquisição de novos conhecimentos ou da potencialização da prática (referências 3:55, 3:58, 3:112, 3:113, 3:114, 3:116, 3:117 e 3:118).

Uma resposta (10% - dez por cento) deu maior importância ao fato de a valorização partir do olhar do outro, um processo exógeno de geração de melhora da imagem pessoal e profissional (referência 3:115): “todo profissional que busca atualizar-se em sua área é visto como um bom profissional e é valorizado sempre que os resultados obtidos são positivos.” (Aluno 50)

Finalmente, uma resposta (10% - dez por cento) creditou ao processo de valorização pessoal e profissional decorrente dos cursos o condão de beneficiar também aqueles sob os cuidados profissionais do respondente (referência 3:61):

“contribui para a segurança, e tornar as aulas mais envolventes.” (Aluno 97)

Em sua aparente simplicidade, as respostas a esta questão são bastante elucidativas. Em primeiro lugar, a prevalência de impressões de aprimoramento dos conhecimentos e/ou competências individuais, sem necessariamente aludir a qualquer implicação deste aprimoramento para a convivência pessoal ou profissional com terceiros, confirma a tendência individualista em relação ao curso – que chamamos “coerência inversa”. Alunos expostos a um regime de autoinstrução, sob tutoria reativa mínima, certamente investiriam a maioria do seu tempo de dedicação na realização de estudos e reflexões individuais, e tenderiam a perceber com mais força os efeitos individualizados destes esforços. Podemos dizer, inclusive, que a postura assumida pelo Aluno 50 (“todo profissional que busca atualizar-se em sua área é visto como um bom profissional e é valorizado sempre que os resultados obtidos são positivos”) corrobora esta atitude, ainda que com inversão do ponto de vista da percepção de valorização profissional, que passa a ser exógeno, ainda que influencie diretamente sua autopercepção.

Ainda assim, a contribuição do Aluno 97 (transcrita acima) demonstrou a possibilidade de que alguns, ainda que expostos ao mesmo regime de curso, pudessem ter em vista a implicação mais relevante da formação contínua de professores: tornar-se capaz de promover modificações em sua prática pedagógica que melhor atendam os estudantes sob seu cuidado. Isto fica claro por ter sido a única resposta que, discursivo-pragmaticamente, indicou um resultado que só pode ser apreendido pela valorização da reação de tutelados à nossa prática: “e tornar as aulas mais envolventes” – assumindo um ponto de vista para o qual a percepção do terceiro toma relevância igual à sua própria, nivelando os atores no campo discursivo da formação societal. Para este participante, a força contraproducente da coerência inversa entre a proposta metodológica formal do curso e sua execução parece não ter sido suficientemente influente a ponto de fazê-lo perder de vista o sentido coletivo, sempre presente e paralelo, do aprender para ensinar.

5.3.5 Respostas à quinta questão aberta

A quinta questão aberta foi: “Nos momentos de estudo do curso, o que foi

mais importante para que você conseguisse compreender os conteúdos trabalhados: seu esforço individual de estudo, trocas com os colegas participantes do curso ou respostas diretas do professor orientador? Escreva um pouco sobre o papel daquele item que você percebeu como mais importante e apenas indique quais ficariam no segundo e no terceiro lugares.”

Explorar inicialmente as estratégias preferidas de estudo dos participantes dos cursos era a intenção desta pergunta, e os resultados vieram em confirmação do que até o momento se infere, ainda que nem todos os dez respondentes tenham indicado as três posições solicitadas:

Quadro 8 – estratégias de estudo e resolução de dúvidas.

Preferência	1º lugar	2º lugar	3º lugar
Estudo individual	8	2	0
Estudo colaborativo	2	3	1
Busca pelo auxílio do Professor	0	1	2

Fonte: o autor.

- 8 (oito) respondentes (80% - oitenta por cento) confirmam a tendência ao autoestudo, à busca individual de soluções;
- 2 (dois) respondentes (20% - vinte por cento) indicam preferir buscar a interlocução com colegas de curso para dirimir dúvidas e avançar na compreensão dos assuntos tratados;
- nenhum respondente afirmou que teve na busca ao auxílio do professor a estratégia predominante de estudos;
- 6 (seis) respondentes (60% - sessenta por cento) indicaram sua segunda estratégia de preferência, sendo: 3 (três) opções pela busca da interlocução com colegas de curso, 2 (duas) opções pelo estudo individual e 1 (uma) opção pela busca do auxílio do Professor;
- somente 3 (três) respondentes (30% - trinta por cento) indicaram sua terceira opção estratégica, sendo: 1 (uma) opção pelo estudo colaborativo e 2 (duas) opções pela busca do auxílio direto do professor.

Também estas respostas reafirmam a “coerência inversa” detectada anteriormente.

5.3.6 Respostas à sexta questão aberta

A sexta questão aberta foi: “O que você entende que sejam ‘Práticas Colaborativas de Aprendizagem’? Elas existiram nos cursos de que você participou? Como e/ou por quê?”

Sua intenção principal era investigar o conhecimento (ou ao menos impressões) que os respondentes tivessem sobre o que seriam as práticas colaborativas de aprendizagem, que estão na fundamentação teórico-metodológica do ambiente e de seus cursos, enriquecendo as possibilidades de análise das tendências de ação predominantes durante o curso, as quais, até o momento, vem-se mostrando majoritariamente individualistas.

Entre as dez respostas registradas, temos:

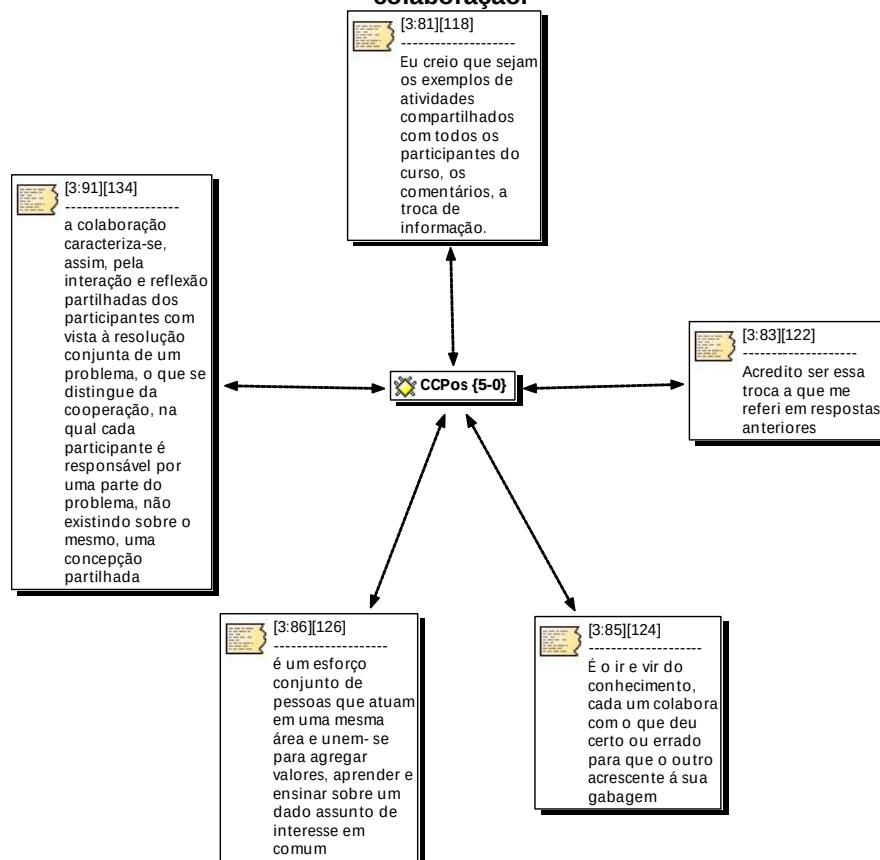
- 5 (cinco) respondentes (50% - cinquenta por cento) demonstraram ter suficiente conhecimento das implicações do trabalho colaborativo (ver Figura 12 – código CCPos), conseguindo, inclusive, ao menos uma vez, diferenciá-lo do trabalho chamado cooperativo:

Entendo que seja o trabalho desenvolvido por uma comunidade de pessoas que partilha objetivos, valores, práticas e constrói saberes em torno da resolução de problemas comuns. Sendo certo que, a Internet dispõe de ferramentas que podem promover a colaboração, esta não acontece se a aprendizagem não se encontrar alicerçada em práticas colaborativas, isto é, a colaboração caracteriza-se, assim, pela interação e reflexão partilhadas dos participantes com vista à resolução conjunta de um problema, o que se distingue da cooperação, na qual cada participante é responsável por uma parte do problema, não existindo sobre o mesmo, uma concepção partilhada (Dillengourg, [sic] 1995, cit. por Amaral, 2002, p. 22). Desta forma, na colaboração “o todo é maior do que a soma das partes” pelo que aprender colaborativamente é um processo cognitivo mais enriquecedor do que aprender em grupo de forma não interativa. A aprendizagem implica, necessariamente, a produção de conhecimentos próprios e não a mera reprodução de conhecimentos alheios, que caracteriza o modelo escolar. Ninguém aprende, verdadeiramente, se não se apropriar do saber, mobilizando-o para a resolução de situações reais e complexas, ou seja, possuir informação não significa ser competente; é necessária a reflexão, individual e coletiva, que acrescenta novos pontos de vista à informação, questionando-a, reorganizando-a e transformando-a num novo saber, mobilizável para novas situações. Como tal, só existe aprendizagem num contexto de experiência, comunicativo,

participativo e colaborativo, que valorize a experiência vivida e o sentido construído pelos sujeitos. Para lá da troca das experiências e do saber-fazer inerente à prática, o que torna relevante a aprendizagem colaborativa é a sua dimensão reflexiva. Os cursos que participei, permitiram a cada integrante, gerir novas situações, construindo e mobilizando novas competências que através da interação com os seus pares (espaço democrático), desenvolveram atitudes de reflexão, cooperação, participação e autonomia. (Aluno 95)

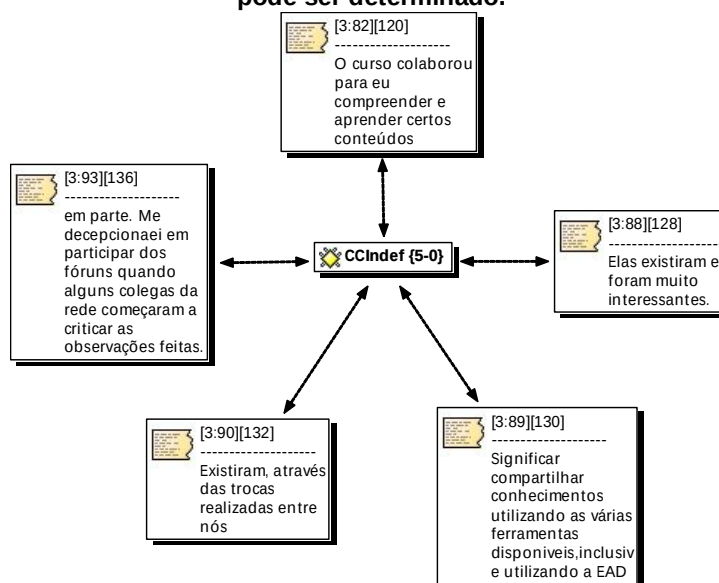
- 5 (cinco) respondentes (50% - cinquenta por cento) cujo conhecimento sobre colaboração não pôde ser avaliado a partir das respostas dadas (ver Figura 13 – código *CCIndef*);

Figura 12 – respondentes que demonstraram conhecer, em diferentes níveis o conceito de colaboração.



Fonte: o autor.

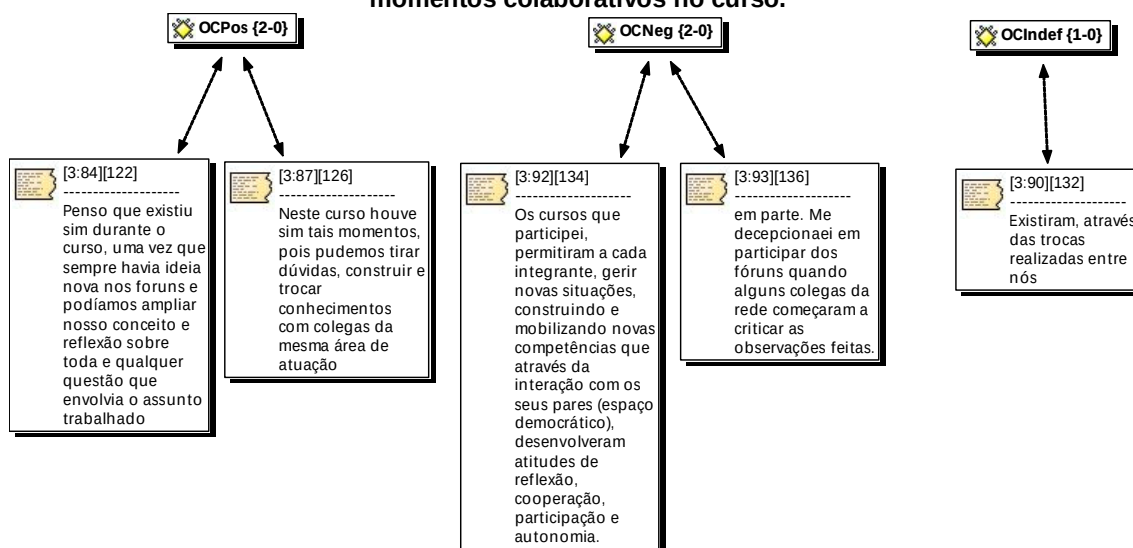
Figura 13 – respondentes cujo nível de conhecimento sobre o conceito de colaboração não pôde ser determinado.



Fonte: o autor.

- 2 (dois) respondentes (20% - vinte por cento) que afirmaram haver ocorrido momentos colaborativos durante o curso (ver Figura 14 – códigos **OCPos**, **OCNeg** e **OCIndef.**);
- 2 (dois) respondentes (20% - vinte por cento) que negaram haver ocorrido momentos colaborativos durante o curso (ver Figura 14 – códigos **OCPos**, **OCNeg** e **OCIndef.**);
- 1 (um) respondente (10% - dez por cento) cuja percepção sobre a ocorrência ou não de momentos de colaboração no curso não pôde ser definida a partir de sua resposta (ver Figura 14 – códigos **OCPos**, **OCNeg** e **OCIndef.**).

Figura 14 – indicações da ocorrência, não-ocorrência ou indefinição da ocorrência de momentos colaborativos no curso.



Fonte: o autor.

Em relação à referência 3:92, está apontada como exemplo da negação da ocorrência da colaboração porque a “interação com os seus pares (espaço democrático)” também se aplica ao conceito de cooperação, que o Aluno nomeia textualmente ao final da participação: “desenvolveram atitudes de reflexão, cooperação, participação e autonomia”. Por sua vez, é justamente pela falta de nomear o processo que a referência 3:90 está posta como exemplo de indefinição, já que as trocas ocorrem tanto na colaboração quanto na cooperação.

Mas é a referência 3:93, registrada pelo Aluno 97, que chama especialmente nossa atenção. Transcrevemos, *verbatim*: “em parte. Me decepcionei (*sic*) em

participar dos fóruns quando alguns colegas da rede começaram a criticar as observações feitas.” A importância deste registro se dá, em primeiro plano, porque o Aluno nega a percepção de um apoio positivo dos colegas participantes, fator tido por fundamental por Lise Chantraine-Demilly (in NÓVOA, 1995), quando diz que

é preciso que o professor tenha vontade de mudar de método, devido ao *apoio de um grupo* ou à perspectiva de um *desenvolvimento pessoal*, da realização de experiências que lhe dão prazer e de ensaios que lhe trazem novas aprendizagens. (p.155. Grifos da autora.)

O Aluno certamente não encontrou em seu grupo de pares nem o apoio necessário nem o prazer de realizar as experiências e ensaios na direção das novas aprendizagens. O que ele efetivamente encontrou foi a crítica, provavelmente de caráter não-propositivo, que o fez decepcionar-se com o andamento das atividades dos cursos e deixar de fazer tantas colaborações quantas poderia ter feito nos espaços de atividades colaborativas (o Aluno 97 teve nove participações – três no curso de Língua Portuguesa e seis no curso de Matemática, classificando-se no ponto médio quanto ao número de participações, já que o maior número individual foi de dezenove participações).

As críticas a que o Aluno 97 se refere, ainda que tenham sido dirigidas aos comentários feitos nos fóruns – e é útil lembrar que a nomenclatura do espaço é pouco relevante, pois mesmo Professores utilizavam os termos “fórum” e “*blog*” intercambiavelmente –, certamente vieram de pares imediatos das escolas em que ele atua. Pode-se afirmar isto porque em todas as 979 (novecentas e setenta e nove) participações registradas em ambas as instâncias, não se encontra qualquer passagem em que um ator (Professor ou Aluno) demonstre descortesia, crítica aberta (ou mesmo velada) de qualquer tipo à contribuição feita por outro ator dos cursos. As críticas foram “presenciais”, vindas de pares que ele respeita, e exerceram pressão externa suficientemente forte a ponto de abafar a vontade de participação deste Aluno, e a pergunta que se faz necessariamente é: de quantos outros?

Comentamos, anteriormente, que o número total de participações realizadas ficou muito aquém do mínimo projetado pelo curso, e esta passagem específica torna lícito que boa parte da responsabilidade sobre o fato seja inferencialmente

imputada a uma combinação das pressões externas de pares, que foram reforçadas pela estratégia de pouca intervenção dos Professores dos cursos, com a escassez de momentos efetivamente colaborativos nos espaços *online*. O número de pares capazes de exercer essa pressão negativa sobre os Alunos participantes era bastante significativo: para cada cinco inscritos nos cursos, apenas 1,5 (um e meio) participou efetivamente, pelo menos uma vez, das atividades colaborativas *online* que, originalmente, deveriam constituir a tônica metodológica das aulas.

Ainda assim, apesar das limitações detectadas neste sentido, houve, nos dados registrados nos espaços colaborativos do Ambiente, 52 (cinquenta e duas) contribuições nas quais se pôde localizar e codificar ao menos um de três tipos de colaboração feita: de Aluno para Aluno, diretamente (codificada como *COAa*), sob a perspectiva de ao menos iniciar uma interlocução real; de Aluno para um interlocutor ideal (codificada como *COAL*), que implicava este ser uma instância projetiva ideal⁸⁰, não-localizável num interlocutor específico, como os colegas ou Professores dos cursos, e uma terceira, de Professor para Aluno, diretamente (codificada como *COPa*), em que o primeiro buscava auxiliar o segundo – ainda que não tenha sido encontrada *nenhuma* colaboração deste tipo, partindo do Professor.

Essas colaborações geralmente ocorriam na forma de sugestões de aplicação e avaliação práticas dos assuntos em discussão nas aulas específicas, quer tenham sido solicitadas ou não por outro ator do curso. Mais numerosas, tendo atingido 32 (trinta e duas) ocorrências, as colaborações de Aluno para Aluno podem ser exemplificadas pelas ocorrências abaixo:

Realizei um projeto de leitura, onde cada criança da sala trazia um livro infantil que mais gostase (*sic*). Todos trouxeram e fizemos o rodízio destes livros semanalmente. Uma vez por semana, saíamos para ler em locais diferentes: Quadra, embaixo de uma árvore, parque, etc... Em um semestre consegui que os alunos lessem 28 livros de maneira prazerosa. (Aluno 34)

Há um tempo atrás (*sic*) venho adotando algumas técnicas com a intenção de despertar o gosto pela leitura em meus alunos. Segue algumas dicas: Fazer leitura por capítulos e por diferentes leitores (eles ficam ansiosos e pedem para ser os leitores); Proporcionar momentos da leitura com material da criança e a leitura realizada pelos mesmos (eles adoram ler aquilo que trazem de casa para os colegas); Elencar diferentes títulos para escolha de livros

⁸⁰ A diferenciação entre uma voz que se reporte a outra voz “real” ou a uma projeção ideal de interlocutor será melhor aprofundada posteriormente neste mesmo capítulo, quando se abordará mais detidamente a questão da dêixis das vozes.

para serem lidos. (Aluno 110)

Como professora minha estratégia para a leitura é sempre estar apresentando textos criativos e interessantes que despertem a curiosidade da criança para sempre saber mais sobre o que está lendo. Na sala temos o cantinho da leitura onde todos os dias por 20 minutos sento com as crianças em roda e deixo que elas escolham um livro para eu ler assim como é um que despertou o interesse todos ficam atentos ao que estão ouvindo. Lembrando que quanto mais colorido e ilustrado mais eles se empolgam em ler. (Aluno 37)

Pessoal, um trabalho super bacana com leitura para o primeiro ano é com o livro "Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz" (Otávio Roth). Após a realização da leitura, os alunos recebem bonequinhos (iguais ao da capa - 2 ou 3 por aluno) para que eles também falem das coisas que os deixam felizes). O livro é ilustrado de forma bem bacana. (Aluno 26)

Creio que o sistema de numeração decimal é bem compreendido quando utilizamos o material dourado (manipulação e visualização facilitam) e este ano utilizei o ábaco, e obtive bons resultados. O valor posicional ajuda a formalizar o conhecimento adquirido. (Aluno 97)

Em segundo lugar, com vinte ocorrências, surgiram as colaborações realizadas de Aluno para um interlocutor ideal, assim exemplificáveis:

Para que o aluno compreenda e conheça os diferentes gêneros textuais é interessante levar para sala de aula diferentes textos e pedir para que reelaborem (levar um anúncio e solicitar que transformem em poema, por exemplo). (Aluno 98)

Uma forma prazerosa de trabalhar com textos prescritivos é quando o aluno participa da atividade proposta na escrita. Temos um projeto na nossa escola - Projeto horta - os alunos participam desde a semeadura até a degustação dos alimentos. Esse tipo de texto é muito interessante trabalhar quando vamos fazer a receita para a degustação dos alunos. (Aluno 90)

a partir de narrativas, contos, primeiramente contar uma história, depois elaborar outro conto, tudo com os alunos fazendo, elaborar notícias de jornal, elaborar um poema sobre o conto que eles mesmo fizeram, tudo isso ajuda na melhora dos alunos e a assimilar o conteúdo. (Aluno 86)

Usar o quadro de valor de lugar facilita que o aluno visualize o número para poder nomeá-lo. (Aluno 106)

É realmente importante para a construção do conhecimento do aluno trabalhar com material concreto. As vezes costume usar as próprias crianças para solucionar uma situação ou materiais encontrados na sala de aula mesmo, giz, apagador, lápis, etc. (Aluno 3)

Refletindo a intervenção minimizada dos Professores dos cursos, surge o fato

de não ter havido *nenhuma* instância de colaboração direta na forma de sugestões de prática diferenciada dos Professores para os Alunos. Tal atitude – ou falta de atitude – ilustra bem uma incoerência fundamental na oferta analisada dos cursos do Ambiente: a uma plataforma de grande potencial inovador, composta por objetos multimídicos de aprendizagem bem desenvolvidos e pelas ferramentas de interação assíncrona mais utilizadas no âmbito dos cursos à distância, forçou-se uma lógica excessivamente tradicional de oferta, centrada na autoinstrução e autoavaliação automáticas. Em semelhante cenário, seria mesmo difícil esperar que os Professores estivessem à vontade para estabelecer os diálogos ampliadores tão caros às lógicas das teorias de formação propostas como base para o Ambiente e o que nele se trabalhasse.

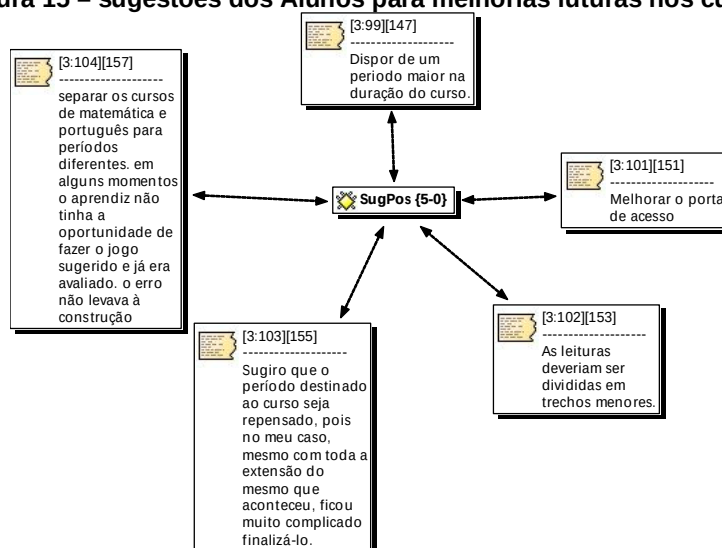
5.3.7 Respostas à sétima questão aberta

Finalmente, a sétima pergunta aberta foi: “Se lhe fosse dada a oportunidade de participar de discussões sobre futuros cursos como esses, quais seriam suas sugestões para que pudessem ser ainda melhores?”

Tencionávamos, com esta questão, aprofundar nosso conhecimento das limitações dos cursos percebidas pelos Alunos, além de corroborar outras inferências que tivéssemos ou viéssemos a realizar. Entre as nove respostas registradas, encontramos:

- 5 (cinco) respondentes (55% - cinquenta e cinco por cento) que efetivamente fizeram propostas para o que percebiam ser melhorias necessárias aos futuros cursos, conforme figura abaixo (código *SugPos*):

Figura 15 – sugestões dos Alunos para melhorias futuras nos cursos.



Fonte: o autor.

O primeiro evento que chama nossa atenção é o fato de que, em quatro das cinco respostas (referências 3:99, 3:102, 3:103 e 3:104), há pedidos literais *por melhor equilíbrio entre quantidade de conteúdo e tempo para realização do curso*. Esta dificuldade havia sido detectada no item 5.3.3, quando analisávamos as respostas à terceira questão aberta, e apresentamos cálculos para reforçar nossa proposição de que não havia balanço correto que permitisse que os cursos fossem cumpridos adequada e proveitosamente dentro do prazo delimitado.

Esta situação pode, também, ter sido fator de pressão negativa que tenha feito participantes desistirem de finalizar as propostas de trabalho. Pode-se, inclusive, propor que o fato tenha servido como argumento para as pressões externas detectadas pelo Aluno 97 em 5.3.6, posto que este não tenha exemplificado o tipo de críticas que lhe foram apresentadas pelos pares.

A questão do equilíbrio entre conteúdo e tempo fica, desde agora, acentuada como uma das limitações mais importantes a vencer pelos profissionais do Grupo em futuras utilizações do Ambiente para cursos à distância.

Também observamos:

- 3 (três) Alunos (33% - trinta e três por cento) afirmaram não ter quaisquer alterações a sugerir ao formato do curso;
- 1 (um) Aluno (11% - onze por cento) que fez duas contribuições bastante relevantes, que transcrevemos:

Primeiro a prefeitura precisa reconhecer o curso para que o nosso interesse aumente, caso contrário seria "perda de tempo". Faria custos (*sic*) que me dessem mais retorno financeiro. Outra coisa (*sic*) importante seria a comunicação do coordenador com o aluno, fazendo observações sobre o curso e o andamento (*sic*) do mesmo. Senti falta disso. As vezes me sento (*sic*) perdida. (Aluno 3)

A ansiedade pela superação do reconhecimento de fundo moral está presente na primeira parte da contribuição do Aluno 3. O desejo de ser profissionalmente recompensado, além de reconhecido, é matéria que hoje já não se vê com as restrições comuns à época em que a docência era considerada mais uma missão do que uma profissão. Consideramos, nos dias de hoje, justo que à melhor qualificação do docente possa seguir-se melhor remuneração, e isso se reflete nos inúmeros planos de cargos e salários para a carreira docente implementados em todo o país, seja na rede pública ou na rede privada de ensino. Em tese de doutoramento em Educação, defendida por Liandra Pereira na PUCPR em 26 de outubro de 2010 ("Percursos de profissionalização docente no ensino superior: trajetória e renovação na prática pedagógica."), o mesmo tema surgiu das contribuições dos professores participantes do programa de formação contínua conduzido e pesquisado pela colega recém-doutora.

Parece haver, ainda, uma área de sombra que recobre o campo das definições sobre a quantidade (e, por vezes, a qualidade) da formação contínua necessária para que haja contrapartida de valorização financeira do profissional de quem foi institucionalmente demandada a participação em tais cursos. Neste caso, a participação parece indicar que ao ônus não corresponde qualquer bônus diferente do da satisfação pessoal e profissional.

Ainda que tenha ocorrido como manifestação individual e pontual, o pouco retorno de certificações oficiais e/ou participação em cursos gratuitamente oferecidos pelo Município também pode ter decorrido de percepção similar dos outros participantes, item cuja natureza merece atenção detida antes que se demandem outras atividades semelhantes, sob pena de ao investimento a ser realizado não corresponder uma evolução perceptível na qualidade do trabalho docente realizado pela maior parcela dos Alunos participantes.

A segunda parte da contribuição não é menos significativa:

Outra coisa (*sic*) importante seria a comunicação do coordenador com o aluno, fazendo observações sobre o curso e o andamento (*sic*) do mesmo. Senti falta disso. As vezes me sento (*sic*) perdida. (Aluno 3)

Vínhamos discutindo anteriormente, no item 5.3.3, o tema da pouca participação dos Professores nos espaços colaborativos do Ambiente. A partir dos dados lá apresentados, calcula-se que a participação média dos Professores de ambas as áreas de cursos não superou 11,3% (onze vírgula três por cento – 111 [cento e onze] para 979 [novecentas e setenta e nove]) das participações totais, ou seja, quase uma para cada dez participações dos Alunos, reflexo da ocorrência da tutoria reativa e mínima. Se forem descontadas as intervenções simplesmente reforçadoras, ficará uma relação de somente 6,12% (seis vírgula doze por cento – 60 [sessenta] para 979 [novecentas e setenta e nove]) de intervenções que acrescentaram algo às manifestações dos alunos (considerando-se as simplesmente corretivas [ATPc] e as que buscavam ampliar o que fora posto pelos Alunos [ATPa]).

Somando ao exposto o fato de que os cursos foram lançados para realização dentro do tempo disponível de cada Aluno, sem ordem pré-estabelecida de compleição das aulas, também houve a complicação do trabalho do Professor. Este não teria como acompanhar o surgimento de dificuldades comuns a diversos Alunos simplesmente porque eles não estariam necessariamente seguindo a disposição elencada linearmente das aulas. Se, por um lado, este argumento pode suavizar a responsabilidade dos Professores quanto aos problemas de acompanhamento e intervenção, por outro lado pode também sugerir uma dificuldade por parte destes em trabalhar em cenários complexos como são os dos cursos abertos de qualquer natureza; dúvidas e dificuldades podem surgir sobre diversos aspectos de um mesmo problema simultaneamente, e o preparo profissional do Professor para atuar pontualmente sem perder a noção do todo do curso é fundamental. De acordo com o que se pôde inferir a partir das participações registradas pelos professores, seu preparo dificilmente deve ter superado aquele necessário para operação técnica do Ambiente, o que tornou a experiência ainda mais intrincada.

O alerta feito pelo Aluno 3 precisa ser pontuado, então, como indicador de mais dois problemas a serem atentamente considerados para ofertas futuras de cursos no Ambiente: **a)** a definição de uma finalidade tangível para que se despendam esforços formativos – pois, conforme o pensamento mais atual da

Andragogia (KNOWLES, HOLTON e SWANSON, 2005), sabe-se que o objetivo imediato é importante para a adesão do aprendente adulto, e **b)** a reformulação do número, preparo e abordagem de trabalho dos Professores que atuarão como mediadores desses cursos.

5.4 DIREÇÕES INVESTIGATIVAS TRAZIDAS PELAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

As respostas colhidas por meio do questionário de pesquisa foram instigantes no que tocava ao direcionamento do olhar investigativo que se lançaria às participações registradas nos espaços específicos de interação colaborativa dos cursos – fóruns e *blogs*.

Pelo que foi levantado de prevalência de uma postura autoinstrutiva, de reflexão individual e busca de autossuficiência para dar conta das propostas dos cursos, ficou claro que a questão da dêixis das vozes (os *loci* das vozes de destinação e destinatário) exigiria especial cuidado na análise dos registros, pois dela surgiria a comprovação ou a refutação das impressões causadas pelas respostas ao questionário de pesquisa. Por sua vez, este seria o ponto fundamental para que pudéssemos propor como verdadeira ou descartar a percepção da coerência inversa entre a proposta teórico-metodológica subjacente aos cursos do Ambiente e o que foi informado posteriormente à participação neles.

Na mesma medida, os *loci* das vozes trariam indicadores válidos da natureza das relações interpessoais de caráter pedagógico que se estabeleceriam naqueles espaços coletivos, bastante valorizados pela fundamentação teórica dos cursos de formação contínua de professores. Desta forma, também seriam as principais referências de construção da maior parte da resposta à pergunta de pesquisa.

Já temos pistas no item 5.3.3 que parecem apontar para algum tipo de disfuncionalidade dessas relações a partir da menor presença e participação dos Professores no âmbito do coletivo, mas isto também dependeria de confirmação por análises futuras.

Houve, também, índices de desdobramentos administrativo-pedagógicos paralelos ao foco central da pesquisa, como as das questões de tempo de

realização, valorização profissional dos participantes e a convivência com pressões externas desfavoráveis à melhor realização das atividades propostas que serão oportunamente retomados. A emergência desses índices é mais do que previsível, é desejável quando se adota uma postura metodológica combinada de Metodologia do Desenvolvimento (MD) a partir da Análise de Conteúdo (AC), restando como maior desafio manter controle da pertinência de trazer ao foco central os indicadores mais próximos do interesse original da pesquisa.

O item seguinte relata nossa exploração dos espaços reflexivo-colaborativos do Ambiente, privilegiados desde sua concepção teórico-metodológica para que se pudessem realizar as inferências mais importantes que emprestariam certa terminalidade às conclusões propostas. Neste item a AD/P será prevalente como abordagem teórico-metodológica dos dados.

5.5 ÍNDICES DA ECONOMIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DE CARÁTER PEDAGÓGICO NOS *BLOGS* E FÓRUNS DAS AULAS

Uma das características principais de uma Etnografia Virtual (EV) realizada em espaços de interação discursiva após a realização das atividades para eles planejados é ser uma espécie exploração arque-etnográfica, cujos indicadores fundamentais se encontram impressos em forma verbal.

Esta forma verbal, por sua vez, constitui, dadas as características dialogais dos espaços virtuais de fóruns e *blogs*, um grande bate-papo discursivamente inscrito em uma formação societal (cf. MEY, 2001) de finalidade e duração específicas, um bate-papo que permeia todos os participantes que neles deixaram contribuições efetivas em regime de alternância de vozes.

O espaço discursivo de uma formação societal de interesse comum, como as turmas que participaram dos cursos do Ambiente, mediatiza discussões pontuais que, de acordo com a Teoria da Relevância (ou TR, cf. SPERBER e WILSON, apresentada por SILVEIRA e FELTES, 2002), se realizam sob condições claras e democráticas para que se possa propor que tenham sempre sido feitas de maneira a refletir o que cada participante *quis efetivamente dizer, como e para quem* o quis

dizer – Princípio da Relevância Ótima.

Assim sendo, alguns índices fundamentais necessariamente emergiriam da leitura interpretativa dos fatos, especialmente nos esforços de construção de um interpretativismo crítico (cf. SARMENTO, 2003), e nos ocuparemos dos principais deles neste subcapítulo.

A base de referência deste subcapítulo foi todo o conteúdo linguisticamente registrado nos espaços de interação colaborativa que atenderam à turma de Alunos que frequentou os primeiros cursos no Ambiente: 58.189 (cinquenta e oito mil, cento e oitenta e nove) palavras, que compunham 1.090 (mil e noventa) contribuições⁸¹ nos *blogs* e fóruns das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

5.5.1 Implicações da dêixis das vozes

Se pressupomos, para um diálogo profissional discursivamente inscrito, a existência e alternância de vozes, então precisamos pressupor também a existência de posicionamentos específicos de cada ator em relação aos outros atores e em relação ao referente que dá ao diálogo sua razão. Estes posicionamentos são encontrados e referenciados por meio de processos chamados dêiticos.

De acordo com Jorge Lozano, Cristina Peña-Marín e Gonzalo Abril (2002),

a dêixis pode ser definida como a localização e a identificação das pessoas, objetos, processos, acontecimentos e atividades de que se fala em relação ao contexto espaço-temporal criado e mantido pelo ato de enunciação (...). (...) segundo Jakobson, além dos dêiticos (os pronomes pessoais /eu/, /você/, demonstrativos como /isto/, advérbios como /hoje/ /aqui/ e outros) remetem à enunciação o tempo e o modo do verbo: o tempo verbal em seu funcionamento dêitico, de localização temporal em relação ao momento da enunciação; o modo, por outro lado, como “reflexo” ou manifestação da atitude ou relação do sujeito da enunciação com respeito ao enunciado. (p.110)

Quando nos propomos a estudar relações interpessoais de caráter pedagógico a partir de informações textuais, precisamos ter na mais alta conta a

⁸¹ Após limpeza do texto e salvamento como documento sem formatação (Notepad) para utilização no Atlas.ti.

relação dêitica que se estabelece entre os principais atores dos cursos analisados (Alunos, Professores e Referente, sendo este o tópico de discussão de cada uma das aulas). Para tal fim, dois códigos foram criados para exploração e marcação dos textos dos *blogs* e fóruns.

O primeiro deles, *DEAAP*, se destinava a marcar situações nas quais o ator contribuinte (autor de intervenções escritas nos ambientes colaborativos) buscava dialogar textualmente com um leitor não-virtualizado, considerado como ocupando uma mesma posição hierárquica no curso e no cenário de conhecimentos sobre o assunto em questão, um leitor efetivamente ativo e que se supunha capaz de compreensões e dúvidas comuns ao ator contribuinte, assim estabelecendo (ou tentando) um diálogo proveitoso a qualquer momento.

Para a Pragmática, quando um ator “falante” (no nosso caso, Aluno ou Professor contribuinte dos espaços colaborativos do curso)

adentra um circuito construído de fala mais social do que abstrato, ele é obrigado a se endereçar a uma pessoa viva e, portanto, terá de lidar com as condições sociais às quais estão submetidos os usuários da linguagem. (MEY, 2001, p.42)

Pela proposição de Vincent Jouve (2002), este destinatário ativo, vivo, submetido também às regras e condições de manifestação da formação societal que o inclui, “é o ‘narratário-personagem’, aquele que desempenha um papel na história” (p.41), é intradieético à economia das relações que se estabelecem pela relação discursiva.

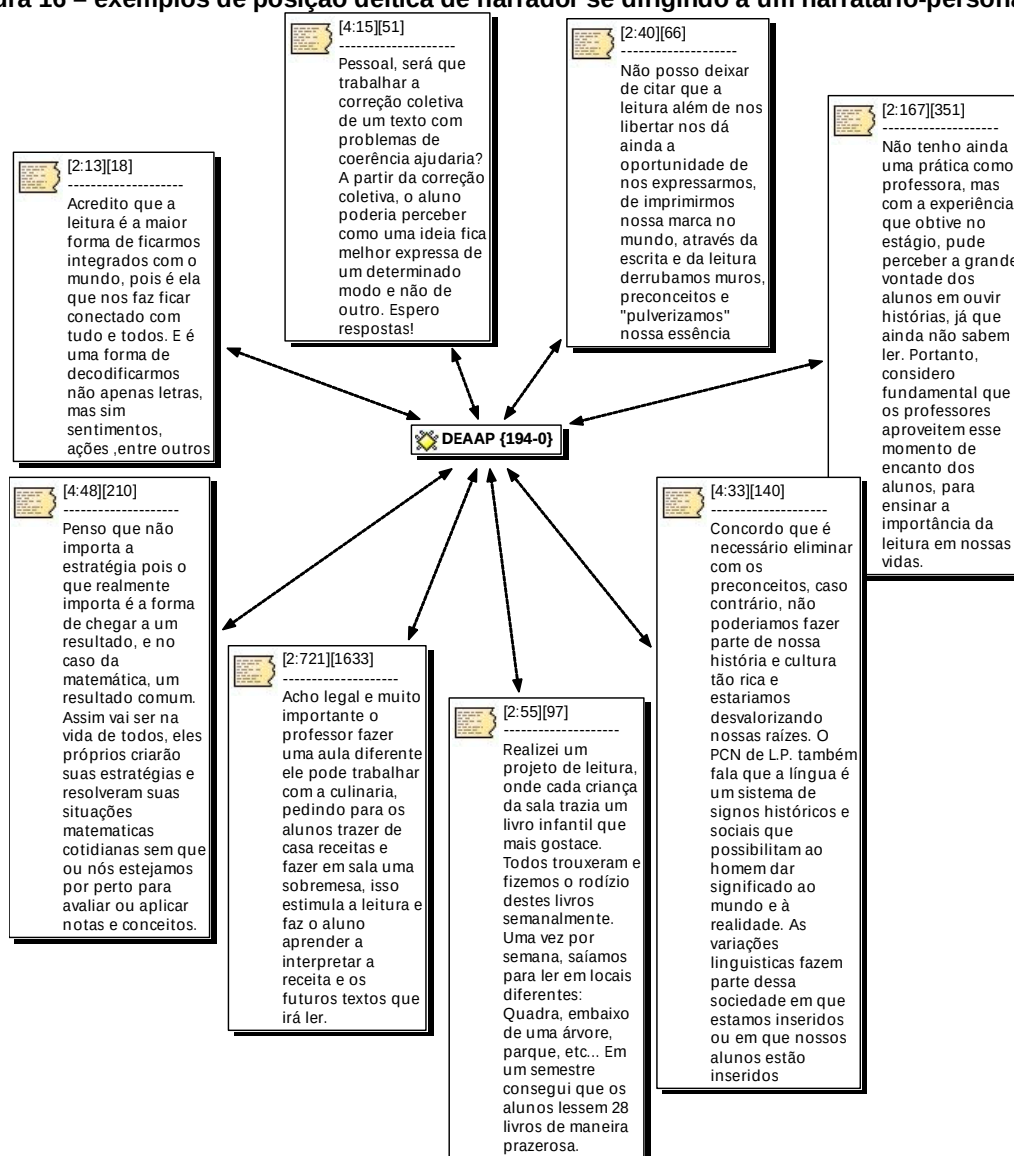
Para se dirigir a este interlocutor ativo, o contribuinte se utilizava de alguns recursos dêíticos específicos, dentre os quais os mais importantes no *corpus* analisado foram:

- emprego da *função expressiva* da linguagem pelo uso da primeira pessoa do singular nas intervenções ou, um pouco mais raramente, pela utilização de primeira pessoa do plural como “eu incisivo” (LOZANO, PEÑA-MARÍN e ABRIL, 2002, p.128), que conjuga *eu* + *vocês* ou *eu* + *eles* em perspectiva ativa, diferentemente do *nós de autor*, também chamado *plural de modéstia* na redação científica, por exemplo, em que o sujeito “desaparece da cena discursiva” (idem, p.136);

- posicionamento experiencial em relação ao referente (assunto) pelo uso de tempos perfeitos de indicativo (*presente* e *pretérito* ocorrem nesta ordem de preferência) e, um pouco mais raramente, em formas compostas;
- abertura à ampliação da discussão por meio de exemplos em contribuição ao assunto e como consequência direta do não-estabelecimento de barreiras discursivas decorrente da preferência pela posição dêitica de primeira pessoa, que interpela o narratário-personagem *na* e *pela* segunda pessoa.

Esta posição dêitica pode ser considerada ideal para o que se espera de um grupo de atores reunidos para atividades formativas baseadas *na* e voltadas *para a* reflexão e por meio da colaboração. Entretanto, ela foi a menos frequente, tendo sido encontrada em apenas 194 (cento e noventa e quatro) intervenções nos espaços colaborativos. Exemplos dessa posição podem ser vistos na Figura 16, abaixo.

Figura 16 – exemplos de posição dêitica de narrador se dirigindo a um narratário-personagem.



Fonte: o autor.

Dos exemplos expostos na Figura 16, o de referência 4:15 é especialmente relevante, posto que o Aluno 26, autor da contribuição, chega a usar o vocativo ("Pessoal") no início de sua participação e reforçar, com um "Espero respostas!" no final, seu interesse pela interlocução produtiva. O expediente lhe rendeu, no fórum de Língua Portuguesa em que aconteceu ("Coerência textual"), cinco respostas em contribuição:

-- RE: A coerência textual

Coordenador do Ambiente em 09/09/2009 :: 20:32

É claro que auxilia e muito, Aluno 26. Gostei muito dessa sua

sugestão. Acredito que além de ajudar os alunos a entenderem melhor o processo da escrita, o trabalho coletivo fará com que as crianças compreendam que buscar estratégias diferenciadas de trabalho não só facilita o processo como também desencadeia uma infinidade de ideias e possibilidades, uma vez que, muitas cabeças pensam melhor do que uma só.

-- RE: A coerência textual

Aluno 35 em 20/09/2009 :: 19:17

Aluno 26, eu trabalho com a correção coletiva e dá muito certo. Eles conseguem visualizar o que e onde podem melhorar os seus textos.

-- RE: RE: A coerência textual

Professor de Língua portuguesa em 07/10/2009 :: 21:03

Aluno 35, obrigada pela sua contribuição. É trocando experiências e relatando o sucesso dos trabalhos realizados em sala de aula é que conseguiremos concretizar ainda mais a teia do saber.

-- Antecede uma abordagem oral do tema

ALUNO 115 em 21/09/2009 :: 21:45

A correção coletiva em muito contribui para o quesito coerência. Sempre antes de propor uma produção de texto incício (*sic*) com a coleta de dados oral sobre o tema a ser abordado, tratando-se de uma escrita espontânea principalmente. Nesta abordagem oral que antecede a produção escrita já trabalho a questão da coerência: sempre brinco com as crianças que lugar de "abobrinhas" é na horta e não no texto. Após esta abordagem oral, a produção escrita (*sic*) flui muito mais fácil e, na correção coletiva pouco há para fazer.

-- RE: Antecede uma abordagem oral do tema

Professor de Língua portuguesa em 07/10/2009 :: 21:07

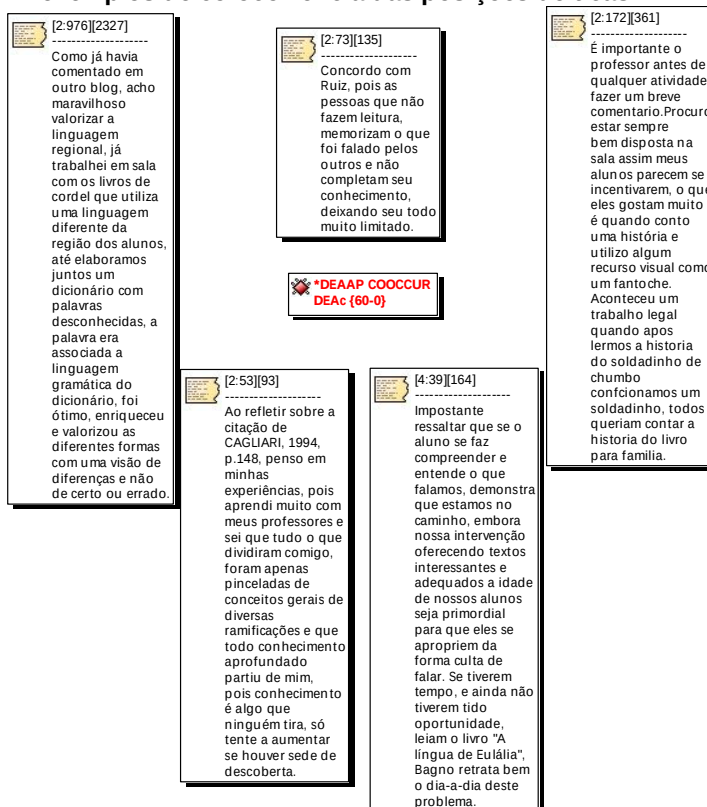
Perfeitamente, Aluno 115. Além do trabalho fluir com mais facilidade, os alunos compreendem que o registro escrito nada mais é do que a transposição do que eles expressam na oralidade. É claro que, é importante que o professor, direcione-os nessa transposição, para que o reflexo (*sic*) puro da oralidade não seja transcrito efetivamente.

Ainda assim, é preciso que se diga que esta foi a única passagem, em todo o *corpus* de análise, em que uma continuação de discussão se deu com tanta força. Na quase totalidade das outras passagens em que uma interlocução direta se estabeleceu, houve uma única contribuição em seguida, geralmente do Professor e, como já se viu, na maioria das vezes como simples reforço ou correção.

Em situação ideal, a posição proativa de *DEAAP* se faria acompanhar de

outra implicação dêitica, marcando uma relação entre o ator contribuinte e o assunto da discussão (referente) em que o contribuinte se posicionasse como sujeito do referente de tal forma que este se tornasse uma instância ressignificável, discursivamente moldável, implicando primazia do sujeito sobre o assunto de discussão. A maior característica desta atitude seria um registro discursivo em que o referente é discutido, problematizado, resolvido (se um problema) ou aproximado da competência individual dos outros atores (se numa sugestão de abordagem), sempre resguardando a preferência do sujeito que discute para a ascendência sobre o objeto de discussão. Para marcar tais passagens, criou-se o código *DEAc*. Em se realizando a busca cruzada no Atlas.ti, encontraram-se 60 (sessenta) passagens em que a dêixis de sujeito/sujeito *DEAAP* co-ocorria à de sujeito/referente *DEAc*, que se exemplificam pela figura abaixo.

Figura 17 – exemplos de co-ocorrência das posições dêiticas *DEAAP* e *DEAc*.



Fonte: o autor.

Contudo, no que toca ao aspecto dêitico das vozes, o predomínio de posição foi o oposto do apresentado até o momento. Na maioria das contribuições individuais (741 [setecentas e quarenta e uma] delas), predominou outro posicionamento que,

em código, denominamos *DEAL*. Esta posição dêitica se caracterizava pela manifestação de um ator contribuinte para um interlocutor ideal, razoavelmente semelhante ao que Vincent Jouve (2002, p.42) chamou *narratário oculto*: “Não é descrito, nem nomeado, mas implicitamente presente pelo saber e pelos valores que o narrador supõe no destinatário de seu texto.” Este interlocutor oculto é ainda mais claramente definido por J. Lintvelt (apresentado por JOUVE, 2002, p.44) como aquele que “funciona, por um lado, como imagem do destinatário pressuposto (...) e, por outro, como imagem do receptor ideal, capaz de concretizar o sentido total da obra numa leitura ativa”; algo como o *leitor modelo* que, para Umberto Eco (citado por JOUVE, 2002, p.45) diz possuir todas as “condições de felicidade (...) para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial.”

Em termos práticos, este interlocutor ideal é uma suposição que dificilmente encontraria corporificação entre os interlocutores reais nos cursos. Isto equivale a dizer que nessa grande maioria de contribuições os Alunos se dirigiram a interlocutores não-personificados, inexistentes, “perfeitos”; realizavam uma interação textual que só seria possível com o próprio conhecimento, posto que para ocupar o posto de leitor ideal seria necessário domínio total de todas as nuances de um determinado saber, sem questioná-lo, sem ressignificá-lo, causando apenas sua repetição. De um ponto de vista pragmático, o que aconteceu foi a opção por uma posição de conforto: num primeiro momento, ao não se estar interagindo necessariamente com um terceiro real, ao mesmo tempo em que se abre mão de crescimento pela interação, não se deixa praticamente nenhum espaço para refutações, diminuindo a possibilidade de frustração.

A relação que se estabelece com um leitor ideal, com o narratário oculto, não é, em si, uma relação, mas um espelhamento do que se supõe ser condição de sua (dele) existência. Alguns dos indicadores mais importantes desta pseudorelação são:

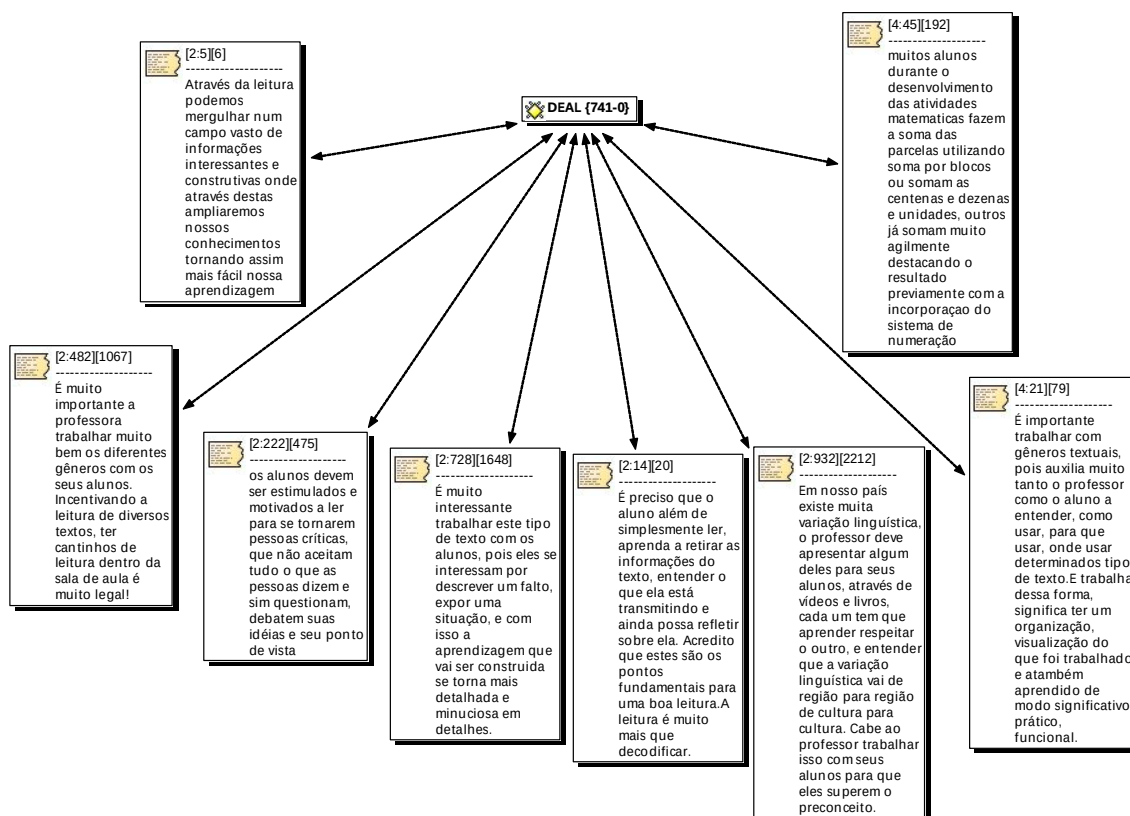
- emprego da função referencial da linguagem, denotada pelo uso preferencial da terceira pessoa do singular, em que o referente da discussão tem primazia, no “diálogo”, sobre narrador e narratário;
- emprego eventual do “nós de autor” (LOZANO, PEÑA-MARÍN e ABRIL, 2002, p.128), que, apesar das aparências, não inclui “eu” ou “você(s)” em sua semântica, mas é constituído por uma voz de autoridade extradiegética à economia da relação estabelecida entre narrador e

narratário;

- posicionamento externo aos fatos enunciados, como observador privilegiado;
- enunciação que não extrapola o fato conhecido e nem lhe acusa qualquer lacuna ou espaço de ampliação, preferindo localizar-se confortavelmente nos limites do que é senso comum do conhecimento em pauta.

Exibimos abaixo alguns exemplos dessa posição dêitica prevalente no material analisado.

Figura 18 – exemplos de posição dêitica de narrador se dirigindo a um narratário oculto, ou ideal.



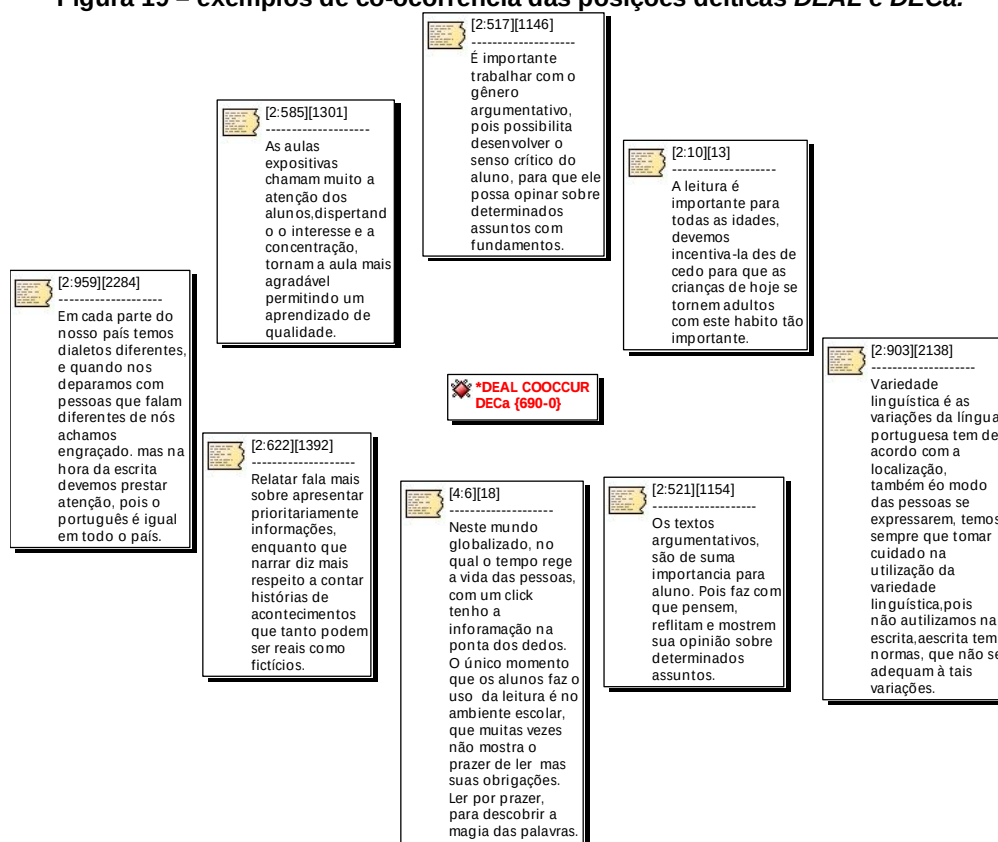
Fonte: o autor.

Como a relação com o leitor ideal apresenta pouco ou nenhum risco, posto que não seja em si uma relação com um terceiro real, as contribuições tendem a ser mais longas em extensão. Isto se deve justamente ao fato de o ator contribuinte estar optando por focalizar o referente posto à discussão a partir daquilo que pôde

ler ou na unidade de estudo (aula do Ambiente), combinado, eventualmente, com informações pré-existentes da própria formação ou experiência prática, mas sem arriscar-se à extrapolação do nível do senso comum (e consequentemente à exposição direta do “eu” pensante à crítica), o que não ocorre em nenhuma das contribuições identificadas como exemplos dessa dêixis.

Essa posição *DEAL*, por sua vez, co-ocorreu, em 690 (seiscentas e noventa) contribuições, com a posição dêítica *DECa*, que demarcava situações em que o referente (conteúdo, assunto da aula/discussão) surgia como instância pré-existente e superior às possibilidades e necessidades do aluno: uma “imposição necessária” à formação de conhecimentos. Assim sendo, o referente não tomava o lugar de objeto de reflexão, ressignificação, (re)construção, mas sim de espelhamento de verdades não-questionáveis. Tal co-ocorrência pode ser considerada, neste cenário, tão natural quanto sua contraparte oposta (*DEAAP* + *DEAc*). Alguns exemplos dessas passagens podem ser vistas na figura abaixo.

Figura 19 – exemplos de co-ocorrência das posições dêíticas *DEAL* e *DECa*.



Fonte: o autor.

A grande superioridade de ocorrências de não-relações (DEAL) e da percepção da sujeição do ator contribuinte ao conteúdo (DECa) também confirmam, por serem confortavelmente relacionadas à, tendência marcante ao trabalho individual já identificada tanto nas respostas ao questionário de pesquisa quanto pela opção de não-participação nos espaços coletivos feita por 293 (duzentos e noventa e três) dos 405 (quatrocentos e cinco) inscritos nos cursos, ou seja, por 72% (setenta e dois por cento) dos participantes potenciais.

Estas constatações, por si, já permitem identificarmos no Ambiente um território interlocutivo inóspito à ocorrência de qualquer ação reflexiva conjunta, baseada na partilha de problemas e soluções, que está no fundamento dos textos de formação *pela* e *para a* reflexão (e, portanto, no fundamento do Ambiente e de seus cursos) e naqueles que tratam da realização da aprendizagem significativa. A possibilidade da interlocução reflexiva, produtiva, começa a se desconstruir.

5.5.2 Da percepção dos alunos sobre as responsabilidades do ensinar e do aprender

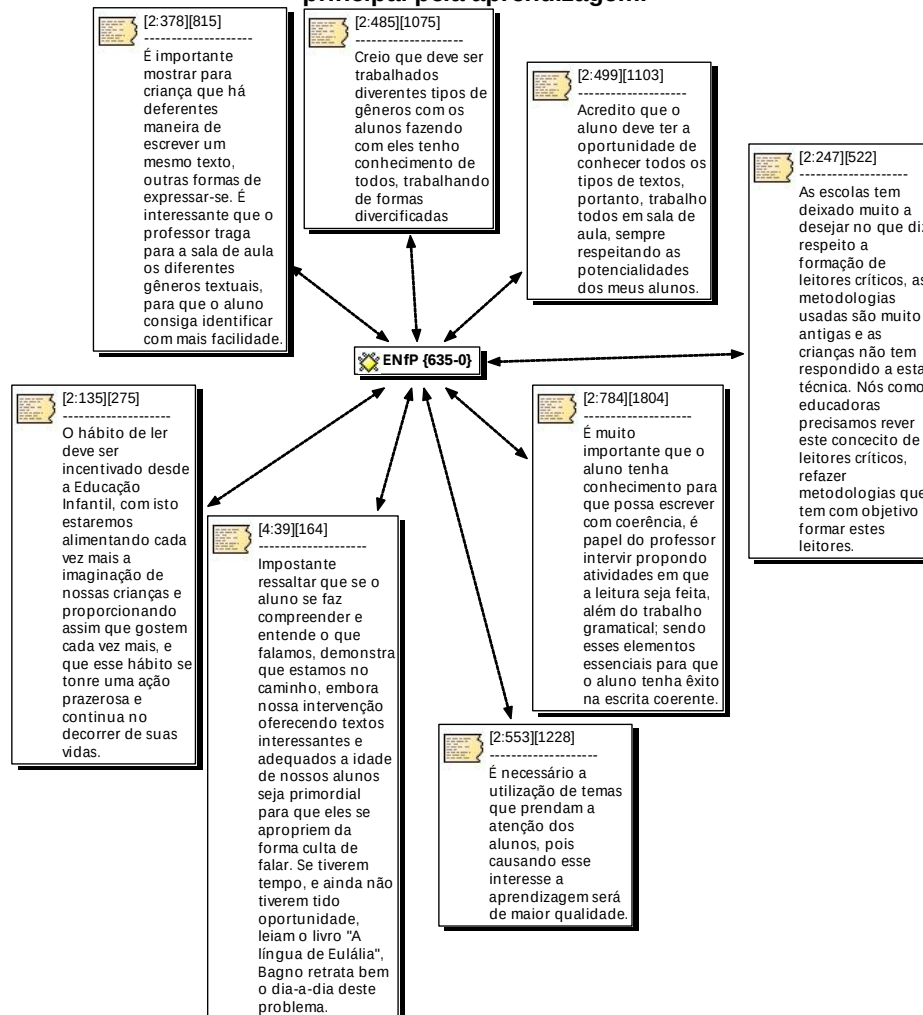
Na avaliação das respostas dadas à segunda questão dissertativa do questionário de pesquisa, anteriormente realizada, os Alunos indicaram, em setenta por cento das respostas, que os desafios de entendimento eram preferencialmente enfrentados com uma busca individual por soluções, e que somente quando esta busca falhava é que se optava pela procura de colegas dispostos a colaborar. Este dado indicava, então, uma tendência à centralização inicial da responsabilidade sobre o processo de aprendizagem que, no caso destes cursos cujos Alunos eram todos professores atuantes, era praticamente uma reafirmação parametafórica da centralidade da responsabilidade no docente, mesmo que este docente seja, no caso, o próprio Aluno posto sob um processo forçado de autoinstrução.

Houve, também na exploração do *corpus* de análise dos espaços colaborativos do Ambiente, possibilidade de se investigar mais aprofundadamente a questão, e para isso se criaram códigos específicos para marcar passagens que se referissem às responsabilidades e outras especificidades do processo ensino-aprendizagem. O impressionante número de 800 (oitocentas) das 979 (novecentas e

setenta e nove) contribuições analisadas faziam alguma referência do tipo, e os resultados mais significativos foram os seguintes:

- 635 (seiscentas e trinta e cinco) passagens remetiam exclusivamente ao professor o papel de responsável pelo processo de aprendizagem do aluno (ver Figura 20 – código *ENfP*). Esta remissão se caracterizava especialmente:
 - o pela descrição da função com verbos da modalidade virtualizante (LOZANO, PEÑA-MARÍN e ABRIL, 2002, p.79), – mais comumente o *dever* e verbos correlatos, que, simultaneamente, legam às passagens aspecto de dever moral, mais do que papel profissional;
 - o pela ausência de menção a qualquer outro papel (aluno, pai, colega etc.) na descrição do processo, fazendo-a imediatamente exemplo do que seria exposição do senso comum;
 - o pela localização discursiva da aprendizagem no espaço da sala de aula, sem menção a qualquer outro – aliás, esta delimitação, pesquisada com o código *ENfD*, apareceu literalmente em 24 (vinte e quatro passagens);
 - o pelo apassivamento do aluno, que, quando presente, surge como receptor-modelo do processo, cuja mudança de atitude/comportamento é sua finalidade única.

Figura 20 – exemplos de passagens de atribuição direta ao professor da responsabilidade principal pela aprendizagem.



Fonte: o autor.

Em relação a esta posição, ainda ocorreu uma passagem que sintetizou, epigraficamente, a atribuição exclusiva ao professor da função de ensino, além de não poder ter sido mais conservadora em relação à forma de "estimular" a leitura:

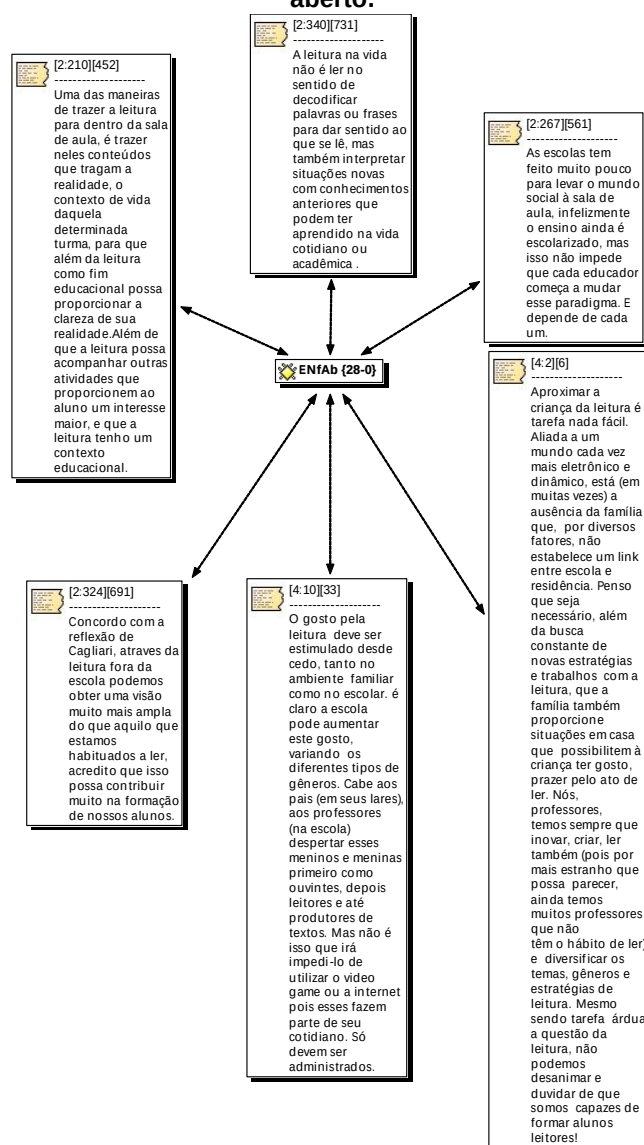
O docente deve estimular os seus alunos para adquirirem o hábito da leitura, eles precisam desde pequenos ir para a biblioteca e ter respeito. Sabendo que lá é um lugar para ler, estudar, contar histórias e ficar em silêncio! Também é interessante fazer fichas de leitura, sendo assim o aluno irá escolher um livro na biblioteca que mais chamará a sua atenção! (Aluno 57)

Outro trecho, produzido pelo Aluno 73 (com grifos nossos), colabora para reforçar o pensamento exposto acima: "O professor como transmissor do

conhecimento (sic), deve passar para seus alunos um espírito (sic), que a leitura pode ser pra esse aluno algo praseirouso (sic), só basta ser estimulado corretamente.”

Apenas 28 (vinte e oito) contribuições caracterizavam o processo ensino-aprendizagem como aberto, ou seja, do qual o professor era uma parte importante, mas que ocorreria ou deveria ocorrer em interface constante, de “mão dupla”, com a “vida externa”, sendo o aluno e sua rede de contatos sujeitos essenciais (ver Figura 21 – código *ENfAb*).

Figura 21 – exemplos de passagens que denotam o processo ensino-aprendizagem como aberto.

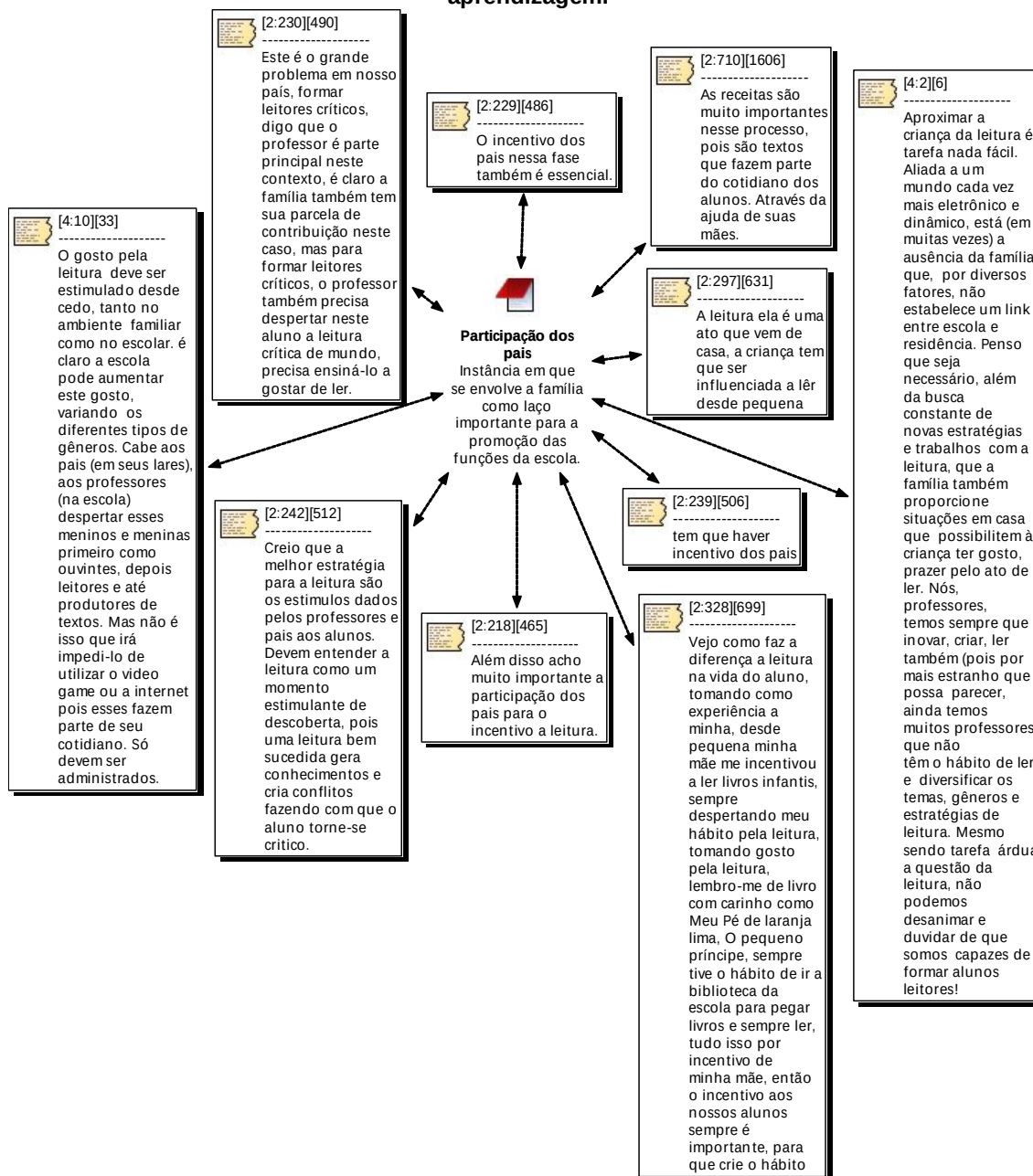


Fonte: o autor.

Dentre as 28 (vinte e oito) contribuições que definiam o processo de ensinar e

aprender como aberto, 10 (dez), apenas, faziam menção direta à participação do núcleo familiar para a consecução dos objetivos educacionais mais amplos. Estas passagens estão concentradas na Figura 22:

Figura 22 – passagens que abordam a participação dos pais no processo ensino-aprendizagem.

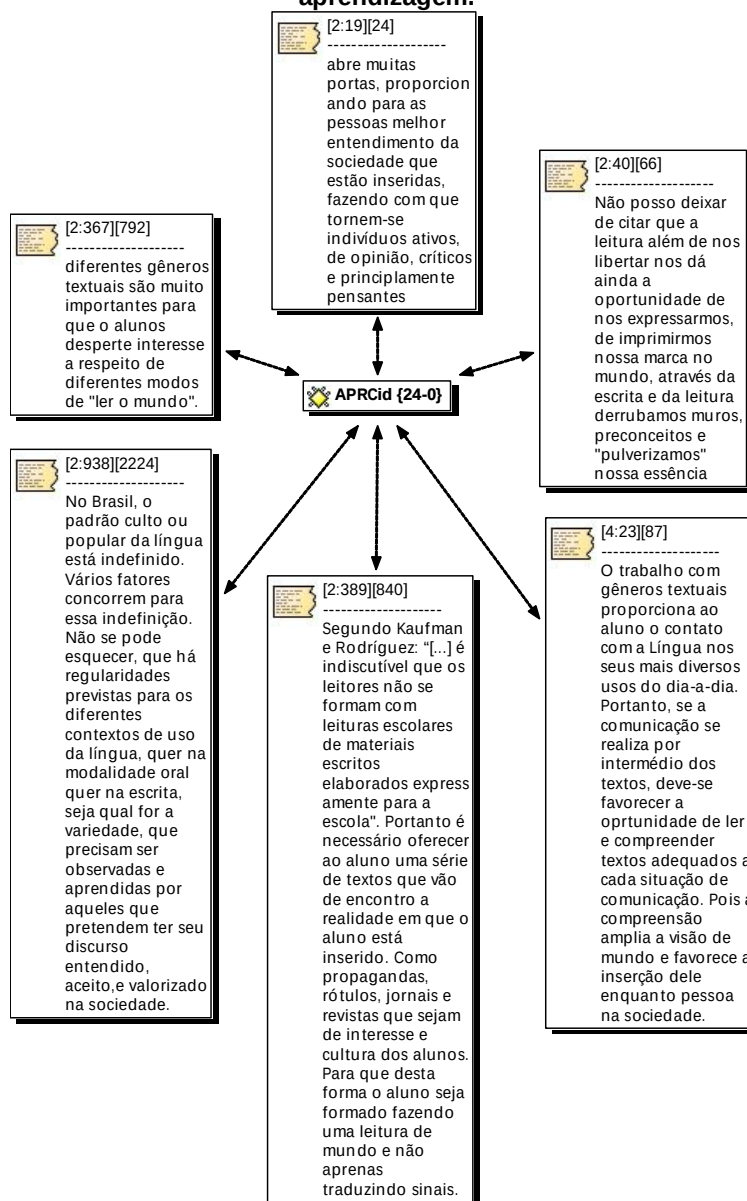


Fonte: o autor.

Também foram somente 24 (vinte e quatro) as contribuições que legavam ao processo ensino-aprendizagem o condão de agir sobre a construção da cidadania

plena do sujeito, contribuindo para que este venha a ser protagonista – e não espectador – da sua realidade (ver figura 23 – código *APRCid*).

Figura 23 – exemplos de passagens apontando para a função cidadã do ensino e da aprendizagem.



Fonte: o autor.

Cinco contribuições, de todo o universo de análise, definiam a aprendizagem como processo social de construção e ressignificação reflexivas e coletivas, de promoção simultânea das competências individuais, coletivas e de cidadania:

Solicitar que realizem as atividades; *Após, deverão socializar as

experiências com os colegas. (Aluno 50)

Ao refletir sobre a citação de CAGLIARI, 1994, p.148, penso em minhas experiências, pois aprendi muito com meus professores e sei que tudo o que dividiram comigo, foram apenas pinceladas de conceitos gerais de diversas ramificações e que todo conhecimento aprofundado partiu de mim, pois conhecimento é algo que ninguém tira, só tente a aumentar se houver sede de descoberta. (Aluno 64)

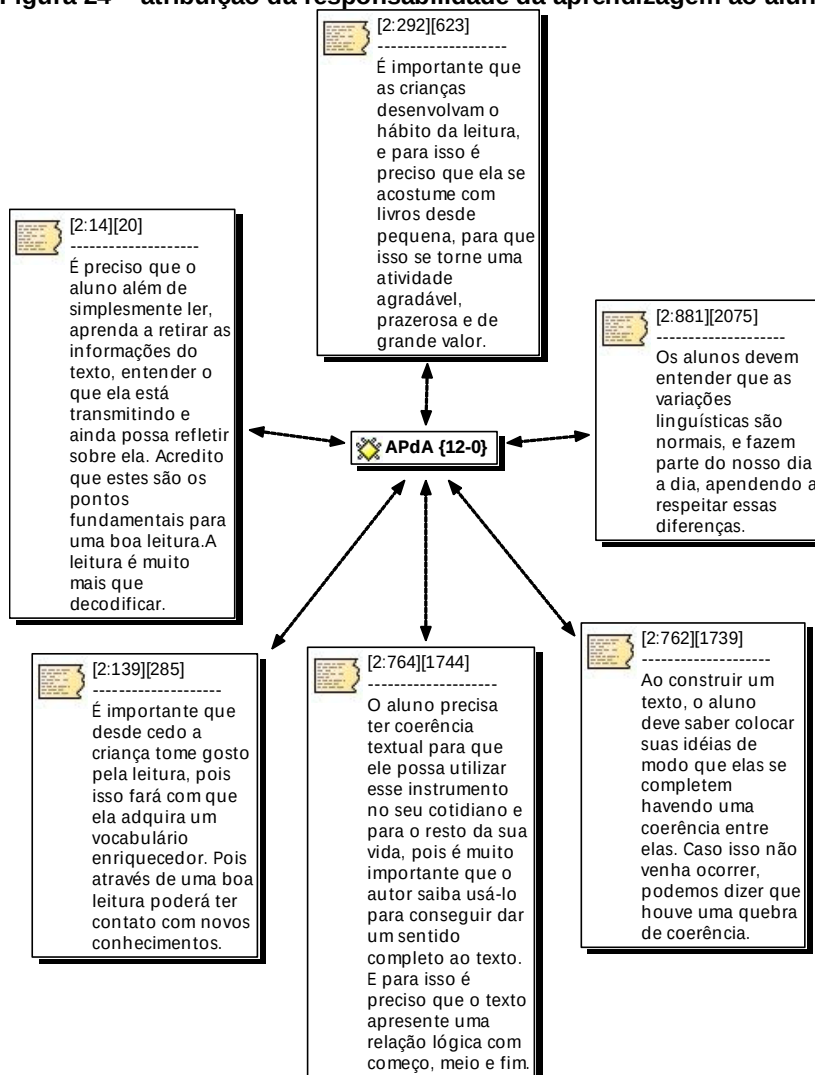
A escola deve oferecer diversos livros para todos os gostos, o professor deve insentivar (*sic*) o aluno a leitura para que a leitura seja prazerosa (*sic*). O aluno tem que conhecer diversos textos, é interessante que a escola disponibilize um ambiente legal para a leitura, como um cantinho onde o aluno se sinta a vontade. Além disso acho muito importante a participação dos pais para o incentivo a leitura. (Aluno 89)

É necessário promover nos estudantes a consciência dos processos pelos quais se aprende, a leitura é um grande fator indispensável para alcançar o êxito no aprendizado em todas as disciplinas, sendo assim, ensinar e estimular a ler não é papel único da língua portuguesa, mas deve ser compromisso de todos os professores de outras disciplinas. A leitura passa a ser então uma estratégia eficaz no processo de ensino. Leitura de diferentes gêneros e diferentes ambientes contribuem para que haja interesse (*sic*). (Aluno 90)

Ao refletir sobre a citação de CAGLIARI, 1994, p.148, penso em minhas experiências, pois aprendi muito com meus professores e sei que tudo o que dividiram comigo, foram apenas pinceladas de conceitos gerais de diversas ramificações e que todo conhecimento aprofundado partiu de mim, pois conhecimento é algo que ninguém tira, só tente a aumentar se houver sede de descoberta. (Aluno 64)

Na ponta oposta às participações que imputavam ao professor a responsabilidade única pela aprendizagem do aluno estavam aquelas – ainda que poucas, somente 12 (doze) – que atribuíam ao aluno, exclusivamente, este fardo, por meio de trabalho de reflexão e esforço individuais (talvez como o que os professores atribuem a seu próprio processo de aprendizagem?). Tal efeito discursivo se construía especialmente pela conjugação dos verbos de performance (que indicam as ações efetivas nos períodos) a sujeitos representativos dos alunos. Tais contribuições estão exemplificadas na Figura 24 (código APdA):

Figura 24 – atribuição da responsabilidade da aprendizagem ao aluno.



Fonte: o autor.

Seguindo a mesma lógica de atribuição ao aluno da maior responsabilidade no processo, cinco contribuições identificaram a aprendizagem como resultado da formação de hábito, de treinamento:

Ler é um hábito que se controla (*sic*), de pouco em pouco todos pegam gosto por ler e vão percebendo a importância em seu cotidiano. (Aluno 48)

A leitura é importante para todas as idades, devemos incentivá-la (*sic*) desde cedo para que as crianças de hoje se tornem adultos com este hábito tão importante. (Aluno 31)

Realizei um projeto de leitura, onde cada criança da sala trazia um livro infantil que mais gostava (*sic*). Todos trouxeram e fizemos o rodízio destes livros semanalmente. Uma vez por semana, saíamos para ler em locais diferentes: Quadra, embaixo de uma árvore,

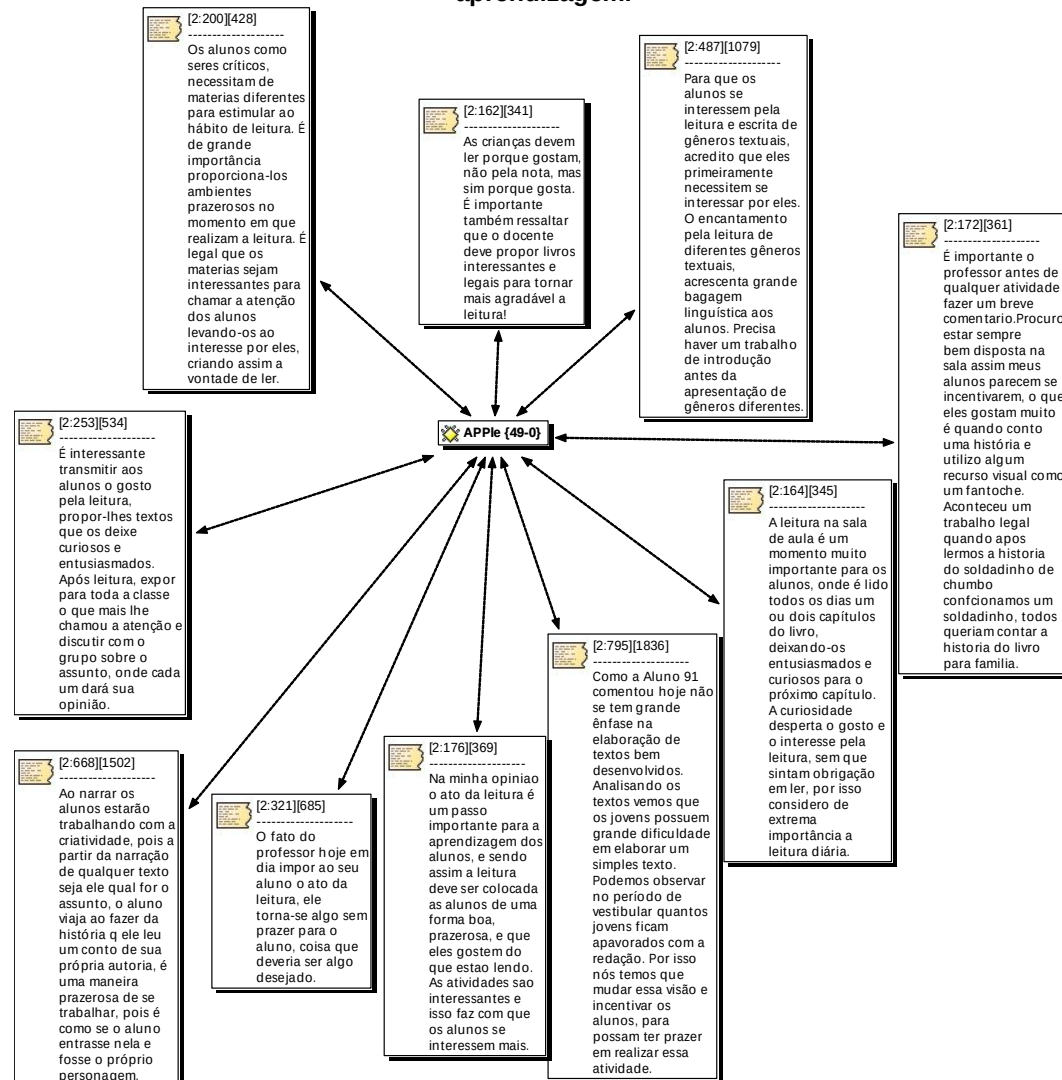
parque, etc... Em um semestre consegui que os alunos lessem 28 livros de maneira prazerosa. (Aluno 34)

O EDUCANDO PRECISA SER ESTIMULADO A LER, POIS GOSTAR DE LER É UM HÁBITO QUE SE ADQUIRE. ATRAVÉS DA LEITURA OS EDUCANDOS TRABALHAM A REFLEXÃO, ARGUMENTAÇÃO, CRIATIVIDADE, ETC. O RESULTADO DISSO SÃO INDIVÍDUOS QUESTIONADORES, AUTO-CONFIANTES QUE SABEM SE EXPRESSAR. (Aluno 16)

Redigir textos permitem aos alunos trabalhar as “Variedades Lingüísticas” . Redigir textos em três maneiras diferentes como é solicitado no espaço do [Ambiente] também é uma idéia de trabalho para realizar com as crianças. (Aluno 98)

O viés mais positivo em relação à exploração de como os Alunos contribuintes percebiam o processo de ensinar e aprender foi que, a despeito da numerosa maioria de contribuições que refletem maior afinidade com os paradigmas tradicionais de ensino (BEHRENS, 2007), houve 49 (quarenta e nove) participações que apontaram a importância do prazer, da alegria de ensinar e aprender para os melhores resultados. O cotejo dessas ocorrências contra as 751 (setecentas e cinquenta e uma) que não apresentaram ideia semelhante nos deixa em dúvida razoável sobre se estas passagens refletem uma preferência incipiente pela abordagem novo-paradigmática ou simplesmente um permear da prática tradicional pelo discurso (ainda que inócuo, de repetição) de novos ideais, na forma de senso comum acrítico. Em nome de um otimismo intrínseco, preferimos compreendê-las como sementes de mudança em diferentes estágios de maturação. Exemplos são expostos na Figura 25 (código *APPl*e).

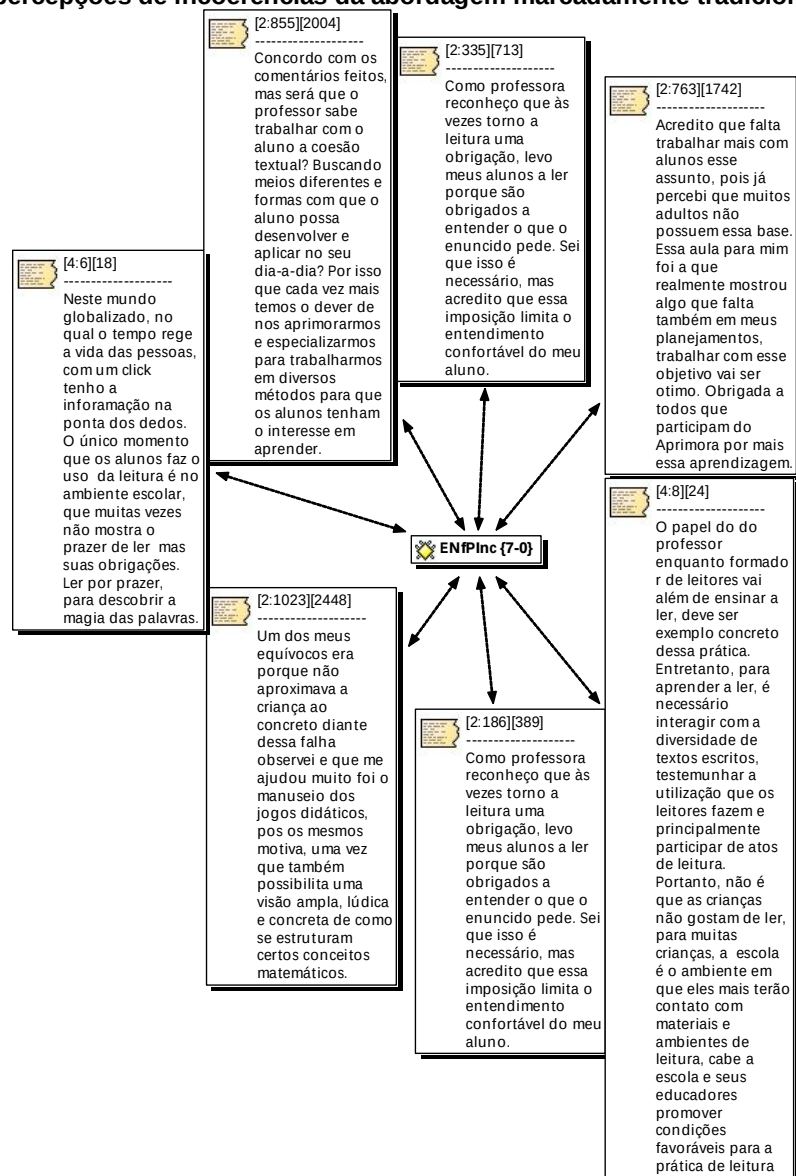
Figura 25 – exemplos de passagens que valorizam o papel do prazer no processo ensino-aprendizagem.



Fonte: o autor.

Um dos grandes ganhos desta fase da investigação do *corpus* foi levantar sete contribuições que muito bem ilustraram a validade do processo reflexivo proposto pelas teorias que embasaram o Ambiente, ainda que esta reflexão se tivesse originado nos momentos de recolhimento individual. Nessas passagens, os Alunos demonstraram ter identificado resultados incômodos de terem assumido posições docentes excessivamente tradicionais, resultados que, não raro, assumiram a forma de incoerências perceptíveis no fazer do magistério. Estas passagens estão retratadas na Figura 26 (código *ENfPInc*).

Figura 26 – percepções de incoerências da abordagem marcadamente tradicional de ensinar.



Fonte: o autor.

Um dos sinalizadores mais importantes da relevância que o processo reflexivo teve para estes sete docentes-Alunos é o fato de, exceto pela referência 4:6, todas as outras serem manifestações em primeira pessoa do singular, implicando pessoalidade, interiorização, busca de uma interlocução com um narratário-personagem (cf. verificado na análise do código *DEAAP*) e reconhecimento da prioridade desejável do ser aprendente sobre o objeto de aprendizado (cf. visto na análise do código *DEAc*), na possibilidade de apreendê-lo ativamente por meio da reflexão e de processos de ressignificação. O desconforto da percepção é compensado pela conclusão paralela de que os inconvenientes são solucionáveis

pela ação do próprio docente, como na recuperação do prazer no processo do aprender (referências 4:6 e 2:335), pela formação contínua do professor para novas abordagens (referências 2:855, 2:763 e 4:8) e pela atitude de não perder de vista essas limitações e refletir sobre elas (referências 2:186 e 2:1026).

De todo o processo de análise, foi esta a passagem que mais se aproximou das finalidades propostas na fundamentação teórico-metodológica do Ambiente. À satisfação de sua identificação correspondeu, também, um estranhamento (ainda que não aquele que se sente diante de uma exceção) de ter ocorrido a apenas sete de 112 (cento e doze) Alunos efetivamente participantes nos cursos, ou seja, a somente 6,2% (seis vírgula dois por cento) dessa população ativa nos cursos. Mais uma vez, isto veio em confirmação das impressões inicialmente identificadas nas respostas ao questionário de pesquisa: tendência ao trabalho individualizado e menor apreço pelas atividades colaborativas. A forma de encaminhar textualmente os resultados de reflexões sobre os assuntos tratados nos cursos também corroborou esta proposição.

5.5.3 A representação textual da reflexividade no Ambiente

Ainda que majoritariamente como eco do conteúdo que se apresentava nas aulas e nas contribuições em nível individual (e “individual”, neste sentido, se opõe à desejável *individualização* que ocorre no processo formativo – IMBERNÓN, 2010), ficou claro que ocorreu algum nível de reflexão nos cursos ofertados.

Pela expectativa criada na proposta metodológica dos cursos, o primeiro código criado para identificação de passagens relevantes sobre reflexividade foi *REAint*; este deveria nomear passagens em que ficasse patente que o processo de reflexão ocorrera a partir de interações Aluno/Aluno ou Aluno/Professor nos cursos, seguindo a lógica da formação *pela* e *para a* reflexão. Não obstante, confirmando as tendências até o momento identificadas, das 958 (novecentas e cinquenta e oito) contribuições identificadas que faziam quaisquer remissões de estilo comentário ao assunto tratado, *nem uma sequer* pôde ser identificada pelo código da reflexão interacional, ou colaborativa. A razão é que, ainda que parte dessas contribuições

tenha sido construída de forma assertiva⁸² (LOZANO, PEÑA-MARÍN e ABRIL, 2002, p.62), sua razão principal de enunciação não apresentava qualquer indício de envolver busca ou continuidade de uma ação colaborativa dirigida a um narratário-personagem (JOUVE, p.41). Tais colaborações, ainda que realizadas num ambiente de facilitação da construção de um ambiente cognitivo mútuo, ocorriam como exercícios de expressão individual, que era individual desde o processo de reflexão até sua realização textual.

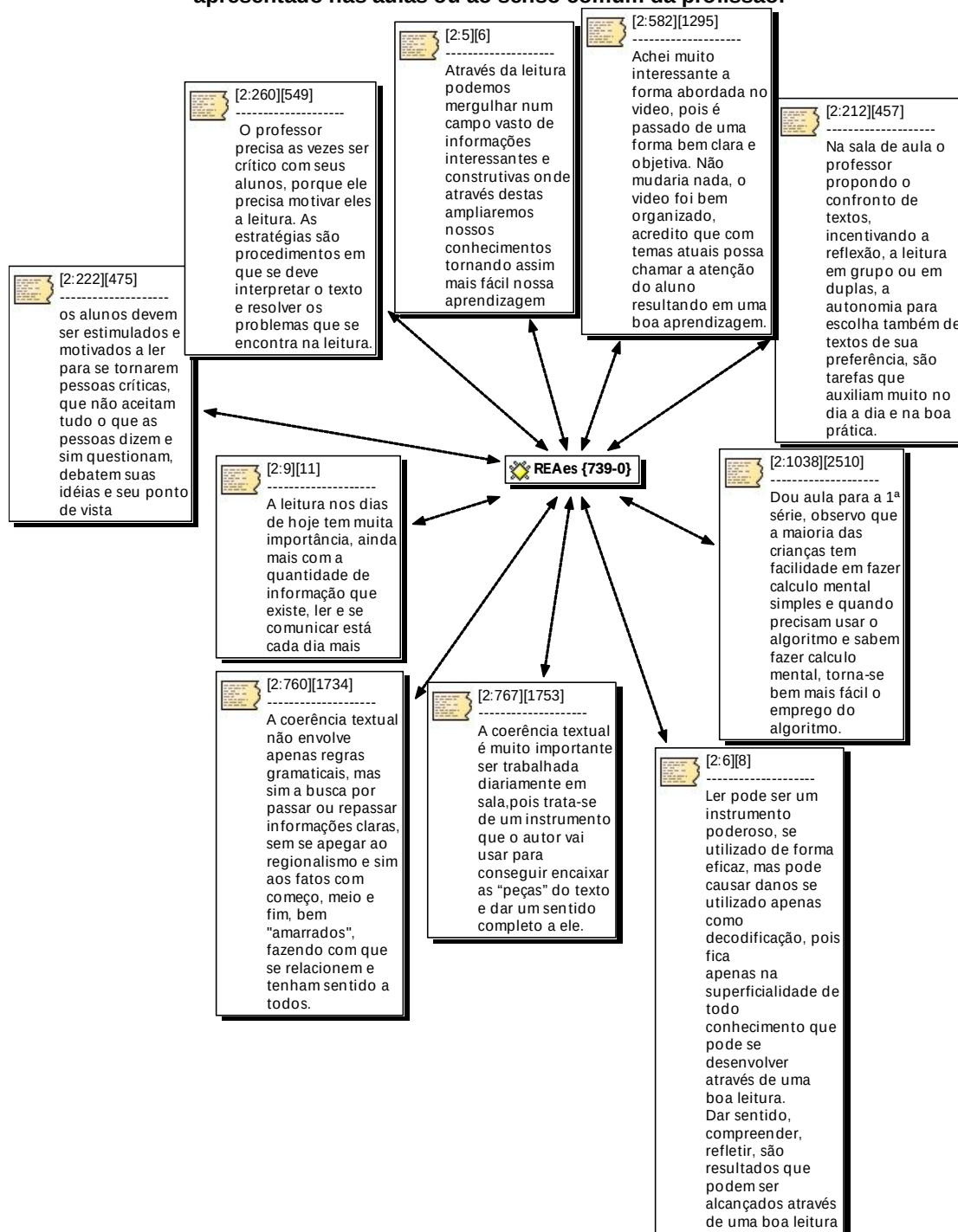
Das outras possibilidades de apresentação, e novamente confirmando a “coerência inversa” à fundamentação do Ambiente e seus cursos, 739 (setecentas e trinta e nove – 77% [setenta e sete por cento do total]) se encaixaram no código *REAes*, idealizado para identificar passagens em que a remissão ao assunto em tela não extrapolasse os limites da repetição (eco) do que se apresentava nas aulas, ou mesmo do que tradicionalmente se percebe como senso comum profissional sobre tais assuntos – a possível razão, proposta como constituinte de um lugar de maior segurança para o indivíduo, foi comentada anteriormente.

Em somente 212 (duzentas e doze – 23% [vinte e três por cento do total]) passagens se pôde aplicar o código *REAm*, idealizado para identificar passagens em que a remissão ao assunto de discussão ampliasse de alguma maneira o que se apresentava nas aulas, desafiando o senso comum profissional – ainda que em diferentes níveis de aprofundamento –, em maior consonância com a proposta de aprimoramento dos conhecimentos e competências profissionais presente em qualquer curso de formação contínua. Esta posição, que ocorreu em quase um quarto das contribuições, comprova o potencial intrínseco do Ambiente e de suas aulas para o estabelecimento de interações produtivas no sentido de superação da simples apresentação dos fatos, residindo sua não-realização total em problemas de estabelecimento de relações interpessoais de caráter pedagógico, especialmente pela pouca intervenção dos Professores, a quem caberia animar a possibilidade.

O primeiro dos casos apresentados (de estagnação do assunto ao nível do apresentado ou do senso comum da profissão) está exemplificado na Figura 27, enquanto o segundo (de ampliação do assunto e sua potencial resignificação), na Figura 28.

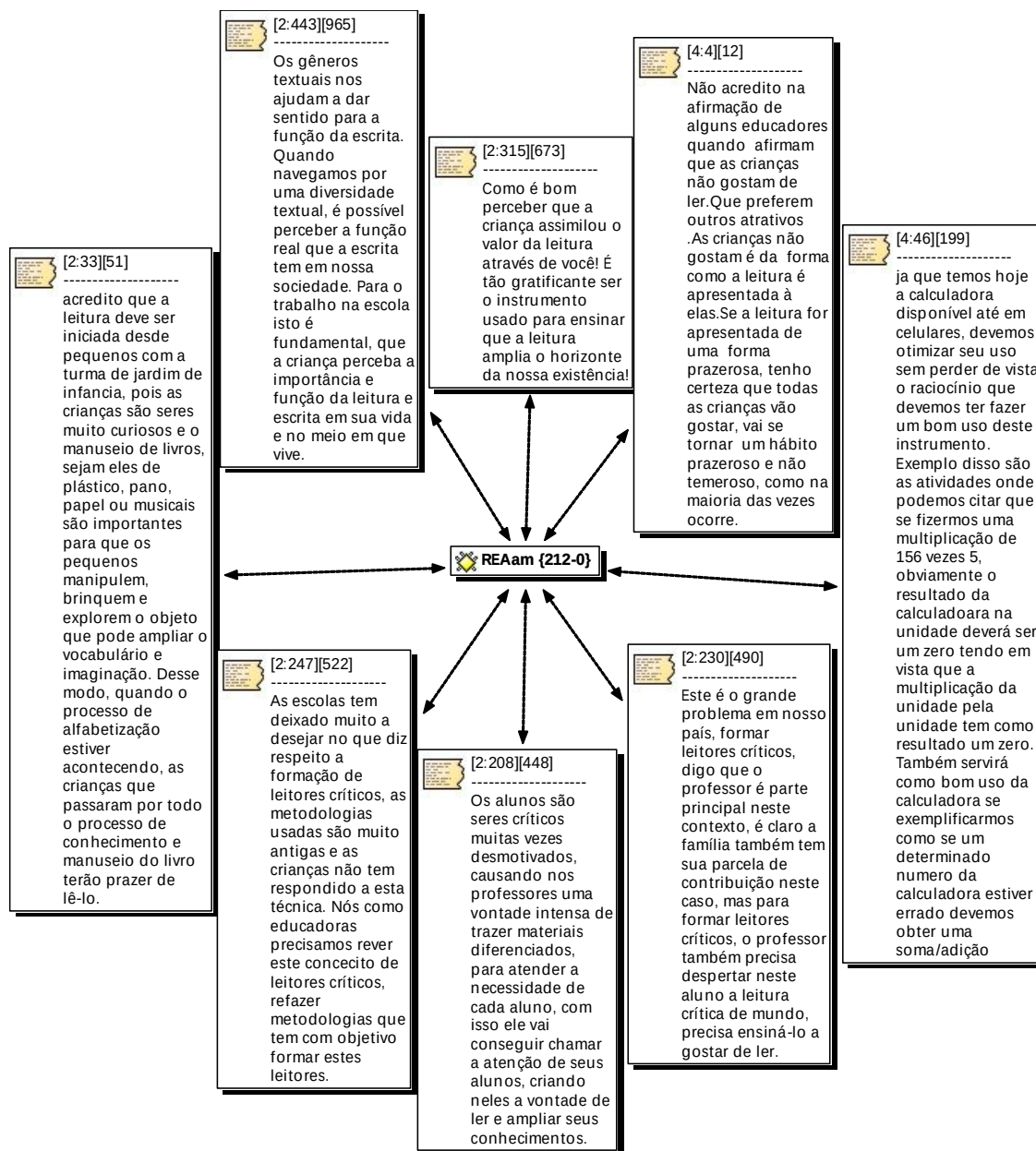
⁸² Situação em que o sujeito enunciador se torna garantidor do conteúdo da mensagem, por meio de implicar-se gramatical-discursivamente na enunciação. Exemplo disso são as passagens codificadas para indicação de posição dêitica voltada aos terceiros, *DEAAP*; como se pôde concluir agora, esta posição poderia indicar assertividade e colaboração, mas não exercício reflexivo colaborativo.

Figura 27 – exemplos de contribuições em que a reflexão se mostra estagnada ao que é apresentado nas aulas ou ao senso comum da profissão.



Fonte: o autor.

Figura 28 – exemplos de reflexão em que se amplia o escopo do assunto em discussão.



Fonte: o autor.

Em apenas três passagens identificadas, os Alunos também demonstraram que suas reflexões resultaram em maior valorização da significância das aprendizagens (cf. AUSUBEL, 1978), levando a ampliação das reflexões a um outro (e positivo) nível de implicação da participação nas atividades propostas (grifos nossos):

Como temos discutido aqui, é essencial que o professor oportunize ao aluno trabalhar com os diferentes gêneros textuais, entretanto o mesmo deve fazer com que o aluno não só conheça os tipos de

textos como possa refletir acerca dos mesmos. De nada adianta mostrar ao aluno o texto sem fazer com que ele discuta, reflita e critique a fim de ter um aprendizado significativo. (Aluno 7)

A narrativa é um tipo de texto que nos provoca a continuar a leitura, pois possui momentos de imaginação e de criatividade. Isso dá a oportunidade de planejar aulas dinâmicas, envolvendo todo o grupo, proporcionando momentos de socialização e significativos. (Aluno 102)

Como é importante a narração com os alunos, isso entra na imaginação de casa criança, isso se torna muito significativo (*sic*), a partir do momento, que você que sente, que a seu método, está dando resultados, e é muito significativo, usar a narração para as crianças, imaginarem um mundo novo, usar sempre a criatividade, a criação nesse tipo de contos, lendas, fábulas, isso ajuda muito no aprender. (Aluno 86)

Decidir se a reflexão “estagnada” pode ser resultante de pressa para completar os cursos ou menor vontade em contribuir mais significativamente com o coletivo dos participantes não é tarefa simples, talvez nem mesmo possível em se considerando a natureza dos dados disponíveis neste sentido. O que não parece, entretanto, ser possível é propor que ela reflita certo “assombro” advindo do desconhecimento dos conceitos fundamentais apresentados em cada aula, e para esta impressão concorre a Sinopse Estatística da Educação Básica 2009 (INEP, 2010), que indica que, na média, 61,2% (sessenta e um vírgula dois por cento) dos docentes atuando nas séries iniciais da Educação Fundamental no estado de São Paulo possuem formação superior, além de esta experiência com o Ambiente não ser mais que uma estratégia modal para a costumeira oferta de cursos de formação contínua de professores.

O que também se pode dizer, com base no *corpus* de análise, é que realizar ampliações a partir do que é apresentado não pressupõe, como outras instâncias, uma dêixis de voz determinada. Isto se deve, coerentemente com o que viemos observando, ao nível de independência que a reflexão individual assume em relação à possibilidade de sua socialização.

Assim sendo, se por um lado se tem um ganho reflexivo comprovável pela sua recorrência, por outro continua a se confirmar a perda de oportunidades de que isso ocorra em processo e em benefício coletivos, na contramão do que o Ambiente e seus cursos originalmente propunham.

5.5.4 Outras situações relevantes que emergiram da análise do *corpus*

Este subcapítulo, ligado diretamente ao quinto objetivo específico da pesquisa⁸³, comentará nuances não-originalmente previstas para análise, mas que se mostraram suficientemente recorrentes nas manifestações dos Alunos dos cursos para serem mencionadas e sugerirem outros aprofundamentos de pesquisa.

Estes aprofundamentos, por sua vez, não ocorrerão aqui ou agora, mas podem constituir razões para futuras investigações que gerem outros tipos de publicações científicas, complementares ou não a este trabalho.

Como primeira situação, ressalta-se que, apesar de os Professores estarem atuando em regime de reação, ainda assim faria parte de suas atribuições ler todas as contribuições feitas pelos Alunos participantes e, no caso de localização de enganos conceituais importantes, promover sua correção para o melhor aproveitamento dos cursos. Em relação a isso, além das vinte e três instâncias já citadas em que a intervenção corretiva foi observada, impressiona o fato de terem havido mais 46 (quarenta e seis) ocorrências graves que *passaram incólumes à revisão e intervenção dos Professores*. Exemplificamos.

Passagens (vinte e seis no total) em que os Alunos confundem o convite à discussão do gênero textual expositivo com avaliação da pertinência das aulas de caráter expositivo (que, quando muito, são apenas um exemplo da variedade oral da exposição):

Ao prepararmos uma aula e antes de iniciá-la devemos expor ao nossos alunos o que será realizado, de maneira clara e objetiva, despertando assim interesse e a curiosidade em realizá-la. (Aluno 70)

as aulas expositivas são também de grande importância, pois possibilita ao aluno expor suas dúvidas, críticas e pensamentos relacionado ao tema. É também uma aula diferente, que pode chamar a atenção do aluno fazendo assim que a sua atenção esteja voltada somente a aula. (Aluno 48)

E sempre importante trabalhar com as crianças de modo que chame atenção delas. Sendo assim é bem interessante ter uma proposta de aula sendo ela expositiva, pois incentiva a curiosidade do aluno, estimulando pensamento crítico por meio de questionamentos e

⁸³ “Apresentar, por meio das manifestações discursivas dos sujeitos da pesquisa, outras situações que venham a emergir do *corpus* de análise.”

problematizações proporcionando a aquisição de conhecimentos. (Aluno 14)

Cabe ao professor incentivar a turma, fazendo aulas expositivas, levando assuntos que despertem a atenção do aluno sendo assim a aula será prazerosa e aprendizagem também. (Aluno 89)

Passagens (dezesseis no total) em que os Alunos demonstram crer que exista uma forma “correta” de se falar a língua portuguesa, contradizendo diretamente a fundamentação teórico-metodológica da própria aula, que estava centrada na abordagem da variedade linguística como reflexo da cultura predominante de um grupo (cf. Marcos Bagno, que é citado várias vezes nas aulas), e que o ensino da forma padrão serve justamente para que se minimize o preconceito linguístico contra tais variações, todas válidas. Exemplificamos, com grifos nossos.

Nesse caso é uma questão cultural de cada região e de cada povo, que mesmo sendo ensinada a maneira correta, tanto na escrita como na fala, ao mesmo tempo deverá ser respeitada e principalmente não deverá ser descaracterizada, mantendo assim a história de cada povo. (Aluno 70)

Existem variações lingüísticas por todo o mundo, isso acontece de país para país de estado para estado e cidade para cidade cada pessoa tem sua maneira de se expressar, e todos nos devemos respeitar isso, o importante é falar corretamente seguindo as regras da língua. O professor deve ensinar o aluno, não basta apenas escrever correto a pronuncia tem que ser adequada também. (Aluno 89)

Algumas pessoas tem sua expressão errada, mais tudo isso se refere ao seu modo de falar. (Aluno 46)

A variedade lingüística varia de cada cultura, região, mais devemos mostrar para as nossas crianças que existem maneiras certas de falar e se expressar, pois as vezes uma variedade lingüística incorreta pode prejudicar a criança, em seu ambiente escolar, social, inclusive em sua vida adulta. Por isso devemos mostrar a elas que cada um tem um modo lingüístico de se expressar mais que devemos tomar cuidado, para não usarmos de formas incorretas e que possa prejudicá-las. (Aluno 25)

Cabe ao professor policiar a maneira de como seus alunos estão falando, e até como ele mesmo como professor está se colocando diante da turma. Pois deve perceber se não esta utilizando de gírias e dialetos, na hora de sua explicação. Caso existam alunos que falam de forma "errada", mostrar de forma sutil qual é a maneira correta de falar, mas sem deixar com que a criança se sinta ofendida. (Aluno 33)

Passagens (três no total) em que se observam enganos conceituais quanto à diferenciação entre coesão e coerência, quanto ao conceito de texto, que é tomado apenas em sua variedade escrita, e mesmo um engano conceitual que pode ser considerado residual de toda a discussão sobre o dever de se respeitar as variações dialetais: acabarmos achando que a gramática é um instrumento inválido para se conhecer e aprender a língua. Na ordem:

Ao escrever um texto devemos ter objetivo o entendimento do leitor, ou seja, o texto deverá ter concordância, fazendo com que a pessoa que está lendo consiga entender nossa ideia. (Aluno 70)

GÊNEROS TEXTUAIS NÃO TIVE A OPORTUNIDADE DE FAZER ESSA ATIVIDADE POIS MEUS ALUNOS SÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AINDA NÃO ESCREVEM. (Aluno 37)

O preconceito lingüístico vem acontecendo diariamente pelos meios de comunicação, que pretendem ensinar o que é "certo" e o que é "errado", sem falar nos instrumentos tradicionais de ensino da língua, como a gramática e os livros didáticos. (Aluno 43)

Há uma passagem, inclusive, em que o próprio Professor comete um engano ao corrigir a participação de um aluno que havia proposto que a construção de um personagem para dramatização pudesse ajudar a compreender e melhor usar o conceito de coesão. O professor não considerou, na resposta, o efeito coesivo da construção não-verbal do personagem e, mesmo, a importância das falas coesivamente construídas para o sucesso de uma dramatização.

Aluno 7, a sua sugestão é muito interessante. Mas, trabalhar com dramatização desenvolve e permite que o aluno compreenda e desenvolva a coerência e não a coesão. Reveja a aula 14, para que o conceito de coesão fique mais claro. (Professor de Língua Portuguesa)

Também identificamos duas passagens em que se perderam “ganchos” muito claros e importantes de desenvolvimento de conteúdo relevante. Na primeira, e talvez mais significativa para a reconsideração do *design* das aulas e dos cursos, um aluno propôs que o curso nega seu princípio de construção de conhecimentos ao constatar que, pela falta de tempo e de interações produtivas, o erro não levava a novos conhecimentos. Na segunda, o professor poderia ter aproveitado para estabelecer um diálogo sobre o que seria “ler muito”, e por que isso parecia estar

sendo citado como negativo à formação. Grifos nossos.

separar os cursos de matemática e português para períodos diferentes. em alguns momentos o aprendiz não tinha a oportunidade de fazer o jogo sugerido e já era avaliado. **o erro não levava à construção.** (Aluno 97)

Muitos professores que se formam, **acabam se cansando durante os anos de cursos, pois tinham que ler muito.** E acabam esquecendo que a leitura é essencial para seus alunos que estão começando adquirir conhecimentos através da escola. (Aluno 41)

Como segunda situação, a qualidade das contribuições feitas nos espaços de Matemática os Alunos mostrou-se mais propensa a posicionamentos dêiticos de equalização do status dos diversos pares (DEAAP) e à abordagem do objeto de estudo como instância moldável, ressignificável, passível de reconstruções constantes. A busca por opções viáveis que pudessem explicar o fato levou à observação da forma como o Professor de Matemática construía os enunciados presentes em seus fóruns e *blogs*, sempre muito mais provocativos e dialogais do que aqueles observáveis nos espaços de Língua Portuguesa, que repetiam uma mesma fórmula invariável. Exemplificamos o que pôde ser visto nos espaços de Matemática.

BLOG da aula 1 – Compartilhe com outros professores que materiais você usa em sala de aula e como utiliza esses materiais para explorar o Sistema de Numeração Decimal. Deixe seu registro e aproveite para conhecer o trabalho de outros colegas.

BLOG da aula 2 – Compartilhe com outros professores os possíveis equívocos cometidos por você ao trabalhar com o Sistema de Numeração Decimal em sala de aula. Aproveite para trocar ideias com outros professores sobre como registrar, por meio de uma operação matemática, a transformação de 183,9 milhões em um número natural.

BLOG da aula 3 – A maioria das pessoas que passou pela escola aprendeu que todo problema tem um único caminho e uma única solução. Será mesmo que isso é verdade? Tenho 1 real em moedas. Quantas moedas eu tenho no bolso? Essa é uma situação real. E quantas opções nós temos como resposta? Discuta com seus colegas, sobre a quantidade de opções que seriam aceitas como resposta.

BLOG da aula 4 – Como você faria a relação entre os procedimentos realizados no ábaco e o algoritmo (técnica operatória) da adição? Como você explicaria para seus alunos as passagens (trocas) feitas no ábaco (unidade para dezena e dezenas para centenas) no registro do algoritmo? A partir dessas atividades, reflita sobre o que

você pode explorar em sala de aula e o que você pode fazer diferente do que sempre fez. As suas ideias podem ser trocadas com outros professores. Participe! Sugira atividades!

BLOG da aula 11 – O gerente de um restaurante contratou 30 garçons para o atendimento às mesas em uma festa. Entre eles, 4 garçons foram especialmente dedicados: chegaram mais cedo, organizaram o salão e, ao final da festa, ainda ajudaram a limpar as mesas. Por isso, ele resolveu pagar a esses 4 garçons o dobro do que vai pagar aos outros. Se ele têm R\$ 2.890,00 para dividir entre os funcionários, quanto receberá cada um dos 4 garçons que vão ganhar mais? O problema apresentado não é do tipo que costumamos trabalhar na escola, com nossos alunos, mas, por outro lado, é um problema que poderia ser enfrentado no nosso cotidiano. Observe que, por não ser um problema de perfil escolar, você, provavelmente, não tem uma "receita pronta" para resolvê-lo. Entretanto, usando estratégias auxiliares, como desenhos ou usando dinheiro, você facilmente chega ao resultado. Como você resolveria esse problema? Experimente resolvê-lo com desenhos ou com diagramas. Publique aqui no blog a sua explicação para esse problema. Visite as soluções postadas por outros professores e opine sobre elas. E que tal postar outro problema desafiador, compartilhando-o com a comunidade do curso?

A influência direta da postura do professor nos AVA sobre a qualidade da resposta dos participantes e mesmo sobre sua (deles) decisão em continuar ou não nos cursos não é novidade para a pesquisa sobre EaD. Maria Luiza Belloni (1999), por exemplo, confere ao perfil do professor-tutor (nomenclatura mais comumente utilizada para definir o papel que, nesta pesquisa, descrevemos como de Professor) tem por função

orientar os alunos nos estudos da disciplina pela qual é responsável, esclarecendo dúvidas e explicando questões relativas aos conteúdos, mas não somente isso. Ele deve fazer com que os alunos busquem e que não esperem uma resposta já decifrada, pois é precisamente esta situação que eles vão encontrar na vida e no trabalho. ([s.p.])

O próprio conceito de *distância transacional*, proposto por Michael Moore (2008), e que está na base de inúmeros estudos sobre processos educacionais realizados com mediação em AVA, não foi observado para a definição e execução do papel do Professor no Ambiente. O conceito deliberava que o contato humano, em ambientes *online* ou cursos quaisquer realizados com tutoria remota, não deixava de existir, mas passava a ser um construto derivado das condições de diálogo presentes em cada infraestrutura utilizada. Quanto maior e mais próxima foi

a possibilidade de contato dos alunos com o tutor remoto, e quanto mais este se mostrava presente e ativo no AVA, menor a distância transacional entre eles, e melhor o rendimento de ambas as partes naquilo que o curso propusesse.

No caso específico do Ambiente, a distância transacional estabelecida entre Professores e Alunos seria definida, segundo a proposição de Moore, como *longa*, ou seja, com grande estruturação do Ambiente, mas baixo diálogo – derivado não somente da postura requerida do Professor, mas também pela predominância de ferramentas assíncronas de comunicação (fóruns e *blogs*) que, por sua vez, foram utilizadas de maneira inferior às suas reais possibilidades (como pudemos descrever em relação aos enunciados construídos nos espaços de Língua Portuguesa⁸⁴) e mesmo ao fato de os Professores das duas áreas utilizarem ambas as ferramentas como se tivessem a mesma finalidade, não estabelecendo, em momento algum, o que diferenciaria a discussão em um e outro.

Outro indício preocupante foi o que permitiu que inferíssemos que os Professores de Língua Portuguesa viam as discussões nos fóruns e *blogs* como sequências de monólogos independentes em vez de conversações coerentes com potencial de ampliação construtiva e reflexiva contínuas. O índice foi a repetição de respostas pré-prontas em pontos diferentes dos espaços, sem remissão às participações anteriores ou tentativas de unir Alunos com as mesmas dúvidas ou contribuições numa mesma interação – o que muito provavelmente contribuiu para que os próprios Alunos passassem a agir nos espaços de forma semelhante, especialmente quando preferiam se dirigir a um leitor ideal. Alguns exemplos de respostas que se repetiram são os que seguem.

Aluno “x”, todo falante nativo usa sua língua conforme as regras próprias de seu dialeto, espelho da comunidade linguística a que está ligado. Ter consciência desse fato significa compreender que o aluno falante da variedade não padrão possivelmente terá menos facilidade que um falante da variedade padrão na aquisição da escrita dessa variedade. Ao ter sua variedade linguística reconhecida e respeitada, muda-se a postura no ensino. Pode-se, por exemplo,

⁸⁴ Interessantemente, o Professor de Língua Portuguesa “se redime” em uma passagem do fórum da disciplina, em que demonstrou saber como construir enunciados provocativos, instigantes, como cabe ao espaço (“É muito comum se dizer que as crianças de hoje não gostam de ler, que preferem assistir à televisão ou jogar videogame (*sic*). O que você pensa sobre essa questão? Debata este assunto com seus colegas aqui no fórum “A importância da leitura”). A incoerência com o que foi mostrado em outras instâncias faz pensar se o autor foi outro ou se um mesmo autor sofreu pressões posteriores para “pasteurizar” sua forma de comunicação – o que não parece verdadeiro, visto que o Professor de Matemática manteve a coerência por todos os seus espaços de interação.

mostrar ao aluno que determinada fala cabe em determinada situação, em outras não; que na escrita, a regra ortográfica é única, embora na fala, dependendo da situação, não haja problema pronunciá-la de outra forma, e assim por diante.

Aluno “x”, segundo alguns teóricos desse tema, muita confusão na aprendizagem acontece porque a língua falada é comparada à língua escrita. E o que precisa ser entendido é que a língua escrita é apenas uma representação simbólica da língua falada e não um retrato fiel dela. Essa confusão será ainda maior se a variedade falada pela criança não corresponder à variedade padrão, pois a criança reproduzirá a sua variedade na escrita. Se o professor tiver consciência disso, poderá mostrar a ela que são duas variedades distintas. Sugiro que você reveja a aula 16.

Não existe certo e errado, pois todo falante nativo usa sua língua conforme as regras próprias de seu dialeto, espelho da comunidade linguística a que está ligado. Ter consciência desse fato significa compreender que o aluno falante da variedade não padrão possivelmente terá menos facilidade que um falante da variedade padrão na aquisição da escrita dessa variedade. Ao ter sua variedade linguística reconhecida e respeitada, muda-se a postura no ensino. Pode-se, por exemplo, mostrar ao aluno que determinada fala cabe em determinada situação, em outras não; que na escrita, a regra ortográfica é única, embora na fala, dependendo da situação, não haja problema pronunciá-la de outra forma, e assim por diante. Reveja a aula 17.

É propício que retomemos, para finalizar esta parte reforçando seu foco, a participação anteriormente citada do Aluno 3, que dava voz às dificuldades criadas pela “ausência” dos Professores: “Outra coisa importante seria a comunicação do coordenador [*representado, na comunicação direta com o Aluno, pelo Professor*] com o aluno, fazendo observações sobre o curso e o andamento do mesmo. Senti falta disso. As vezes me sinto perdida.”

Uma passagem que trazia um gancho muito importante para criação de novas discussões (e, muito provavelmente, um novo curso), também ficou sem qualquer comentário dos Professores responsáveis. O Aluno 23 fez um comentário muito incisivo sobre os PCN, que estavam na fundamentação prática dos assuntos das aulas disponibilizadas no Ambiente, e não poderia ter passado despercebido:

O Brasil está se equivocando completamente com os PCNs, lá está uma realidade que não cabe mais a nossa época, também precisamos investir na pesquisa que no Brasil e principalmente relacionada a Educação é quase nula. Os PCNs são uma grande junção de palavras e frases ambíguas, ele deve ser totalmente reavaliado.

Todas estas observações, ainda que paralelas ao principal foco desta tese, contribuíram para a construção das respostas a que ela se propunha a chegar, e a elas se remete, direta ou indiretamente, em todas as principais considerações que se puderam e podem fazer a respeito do Ambiente pesquisado.

5.6 ARTICULANDO OS DADOS E PROPONDO NOVAS ANÁLISES A PARTIR DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

A forma mais adequada de realizarmos este subcapítulo nos pareceu ser pela articulação daquilo que pudemos analisar com a pergunta e os objetivos originais da pesquisa. Começamos, então, pela atenção à nossa pergunta de pesquisa, que deu origem ao objetivo geral da investigação (que, pela similaridade de construção sintática fica, aqui, omitido) e cuja resposta também se aplica ao primeiro objetivo específico de pesquisa, listado logo abaixo da pergunta:

Que tipo de relações interpessoais de caráter pedagógico se estabelecem nas atividades dos cursos pesquisados, e qual a percepção dos Alunos sobre a importância dessas relações para a qualidade de sua experiência nestes mesmos cursos? (PERGUNTA DE PESQUISA)

Investigar e analisar, por meio das respostas aos questionários e dos sinalizadores registrados (manifestações discursivas) dos professores-Alunos sujeitos da pesquisa, sua percepção sobre o estabelecimento de relações interpessoais de caráter pedagógico e da importância do outro para o sucesso da construção de aprendizagens nos cursos pesquisados. (PRIMEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO)

A resposta à pergunta – e, conseqüentemente, ao maior objetivo de todo o trabalho – foi problemática, e apresentá-la da forma como faremos exigiu doses semelhantes de cuidado e ousadia: *elas não se estabeleceram*. Ao menos, não nos limites dos registros no Ambiente pesquisado.

Tudo o que até agora se apresentou aponta para o desenvolvimento de uma economia relacional de estudos que valorizou e sustentou-se na performance individual, no sentido de dispensar a co-participação de colegas e, mesmo, de um professor-tutor. Num cenário tecnicista, de instrução e treinamento simples, isso não

causaria qualquer desconforto científico, mas a maneira como esta manifestação prática desmentiu a proposta teórico-metodológica do Ambiente foi marcante.

Um projeto de formação contínua à distância *pela e para a* reflexão e (re)construção coletiva do conhecimento exige o contato aproximado, constante e colaborativo, ainda que por um período determinado, de um grupo com problemas e interesses comuns sob a orientação de um profissional mais experiente, exercendo uma tutoria provocadora e facilitadora. Às próprias trocas entre os participantes do grupo, Alunos e Professores, é que cabe o papel de substrato da (re)construção contínua e reflexiva das soluções e novas propostas, mas estas trocas foram praticamente nulas na realidade pesquisada, apesar de todo o potencial tecnológico disponível para sua realização plena.

Desde o início, estivemos cientes, em maior ou menor grau, de que buscávamos identificar manifestações de uma ecologia relacional que estava potencialmente expressa na justificativa, na perspectiva teórica e nas possibilidades das várias ferramentas do Ambiente, mas que falhou em ocorrer por questões de desvalorização dos elementos-chaves de oportunidade e manutenção de uma rede de relacionamentos interpessoais.

A primeira dessas questões comprometedoras foi a ação reativa de nível de intervenção mínimo dos Professores nas áreas colaborativas do Ambiente. Esta forma de ação, aparentemente não sustentada num processo-padrão de intervenções, chegou a confundir os Professores quanto ao que se consideraria razoável em termos de sua performance. Na prática, a maior manifestação dessa confusão esteve nas várias passagens em que os Alunos apresentaram erros conceituais de diversos níveis em suas contribuições e não foram alertados quanto a isso. Também foi emblemático o fato de que a soma das intervenções de simples reforço e de correção por parte dos Professores superasse aquela em que sua contribuição ampliava positivamente o assunto em discussão, conforme previa o arcabouço teórico apresentado para sustentar tanto o Ambiente quanto o *design* pedagógico de suas aulas.

A partir do que se pôde colher do que foi registrado pelos Alunos, a não-percepção ou a menor relevância por eles atribuída ao estabelecimento de relações interpessoais nos cursos ficou patente desde as escolhas manifestadas dos passos favoritos das aulas, que pendeu com força para as ferramentas e as atividades que puderam ser utilizadas e realizadas individualmente, também passando pela maioria

de respostas dando conta de que os contatos interpessoais praticamente não existiram. Os que efetivamente existiram, realizaram-se fora do Ambiente e suas ferramentas, presencialmente. Dão testemunho disso a resposta à nona pergunta do questionário, demonstrando que os interlocutores preferenciais para as dúvidas eram colegas da mesma escola que também realizavam os cursos. A potencial ambivalência dessas relações preferenciais com o mundo “real” também pôde ser notada pela contribuição de ao menos um Aluno informando sobre pressões negativas realizadas externamente ao Ambiente e que o levaram à desistência de outras participações coletivas nos cursos. Ou seja, nem mesmo as relações presencialmente estabelecidas poderiam ser consideradas, de imediato, contributoras do desenvolvimento de cada participante.

Como as relações interpessoais (transacionais) em cursos *online* baseados em uma visão construtiva e reflexiva são fundamentais para o sucesso da ocorrência de aprendizagens significativas, pode-se também dizer que o alto nível de desistências adveio não só da tão decantada resistência dos professores à modalidade; também se deveram à falha em fazer com que tais relações se estabelecessem com o nível suficiente de proximidade transacional de forma a expandir aquela formação societal inicial, ligada discursivamente pela mesma profissão e alguns interesses comuns, até o patamar de uma nova conformação societal de co-responsabilidades colaborativas no processo de formação contínua de cada participante, em que a dúvida de um pudesse servir ao esclarecimento de todos.

Aqueles Alunos cujo desejo de buscar algum objetivo mais prático por meio dos cursos (tenha sido profissional, de valorização financeira ou de puro diletantismo) não deixaram de corroborar a impressão anterior: muitos acabaram adotando uma posição dêitica de distanciamento das possibilidades de interlocução, reportando-se fria e burocraticamente a um leitor ideal, usando para isso uma voz despersonalizada. Era o registro pelo registro, a prova de passagem pelo assunto, sem que esta compusesse qualquer indício de superação de dúvidas iniciais ou contribuição efetiva ao repertório profissional do Aluno.

Houve, conforme anteriormente exposto, Alunos que adotaram posição ativa, usando sua própria voz de autor para registrar suas contribuições e até privilegiar a discussão com outros colegas. Estes poucos, inclusive, tiveram sua voz manifestada entre as dos respondentes primários que afirmaram ter achado “ótima” ou “boa” a

experiência nos cursos, e que os indicariam a outros. Entretanto, a diferença em favor daqueles que adotaram a posição mais “neutra”, de “submissão” aos conteúdos pré-idealizados e, assim, não saíram de uma zona de conforto a partir do senso comum, foi grande demais para não ser considerada.

Assim, acabamos, de alguma maneira, por fazer uma crônica do não-encontrado, a qual, mesmo estando na direção oposta daquilo que procurávamos, também se provou uma conclusão válida. Afinal, não chegar aonde se previa também significa chegar a algum lugar, uma vez que a meta seja o caminhar, cabendo ao pesquisador saber apontar os desencontros e prever conseguir realizar algum tipo de contribuição para a correção de rotas.

Não encontrar o que se propunha que acontecesse revelou uma importante disparidade entre proposição e performance, entre potencialidade e atualização, que se manifestou, de forma especial, por uma dificuldade institucional de garantir que as ferramentas idealizadas para um encaminhamento metodológico fossem utilizadas sob a perspectiva de um paradigma contraditório de ação. Com isso, aquele tipo antropológico sofisticado, que talvez o Aluno médio dos cursos nem fosse ainda, não pôde tirar proveito desta sofisticação posta a sua disposição (até para o *vir a ser*) durante o tempo dos cursos. A indicação mais presente disso foi justamente o grande número de desistências e as pouquíssimas certificações realizadas, ainda que todo o grupo participante tivesse todas as condições tecnológicas mínimas necessárias para o melhor acesso e aproveitamento dos cursos.

Portanto, se temos como produzir e oferecer cursos ricos em possibilidades de interação virtual e formação de novas comunidades de discussão que possam estabelecer entreajudas independentes do tempo-espço presente, possibilitando reflexões e (re)construções que permeiem também o espaço não-virtual, por que insistir em realizá-los fora do escopo do pensamento mais atual da complexidade e da colaboração? A resposta mais simples dá conta da priorização de objetivos não-imediatamente educacionais, que relutamos em crer que tenham sido a explicação para a realidade específica que pesquisamos.

Debruçamo-nos, agora, sobre o segundo objetivo específico da pesquisa, citado abaixo:

Investigar e analisar, por meio das manifestações discursivas dos

sujeitos da pesquisa, a relação entre impressões anteriores sobre cursos à distância e posteriores à experiência prática dos cursos ofertados e pesquisados de formação contínua na modalidade de EaD. (SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO)

A manifestação inicial sobre o assunto, feita na terceira pergunta aberta do questionário de pesquisa, apresentou metade dos dez respondentes afirmando que a percepção das possibilidades de cursos de formação contínua realizados à distância havia melhorado após a experiência nos cursos do Ambiente. Esta manifestação teria sido mais significativa caso o segundo lugar das percepções não tivesse cabido às respostas de natureza não-definível (com quatro ocorrências).

Ainda recorrendo somente aos cinco que afirmaram melhora em sua impressão anterior, quatro apresentaram suas razões para tal, e metade delas não se referia imediatamente às características de cursos idealizados especificamente para a modalidade. Vejamos: “superou minhas expectativas na medida em que me envolvia com as atividades propostas” – referência 3:44.

Dentre as leituras possíveis da razão apresentada, uma parece representar uma faceta comum a todas: o que chamou a atenção do Aluno foi o fato de ele, *individualmente*, descobrir-se suficientemente motivado para envolver-se com as atividades propostas. Tal percepção poderia ter ocorrido em qualquer modalidade de curso (presencial ou não) e sob qualquer orientação metodológica (mesmo de autoinstrução). O Aluno se referiu a um processo interno, de motivação, que não se traduz facilmente, neste caso, a uma relação perceptível de causa e consequência para sustentar uma melhora da percepção da modalidade em si.

“Eu não tinha muita noção do que seria o curso e fiquei muito impressionado com a qualidade dos textos, das atividades, das dicas e referência bibliográfica” – referência 3:45. Mais uma vez, o que o Aluno apresenta como fundamental para uma mudança de percepção são dados perfeitamente observáveis em materiais didáticos desenvolvidos para qualquer tipo de curso. Ele pode ter sido um dos participantes que desenvolveu todas as atividades do curso de forma autodidata e distanciada da colaboração e da reflexão partilhadas. Ainda que esta última suposição não possa ser provada, também não pode ser desmentida imediatamente pelo que o Aluno pontuou na resposta à questão.

Das outras duas participações, houve uma com algumas indicações de maior pertinência, ainda que não necessariamente comprovasse que o Aluno efetivamente

compreendera a extensão das implicações do que se perguntava em relação ao que ele respondia: “este é o 3º curso que faço a distância e sua metodologia e ilustrações foram indispensáveis” – referência 3:38. Neste caso específico, por apresentar experiência anterior com a modalidade (ainda que sem estabelecer julgamento quanto a ela), ficou mais confortável subentendermos que o Aluno realmente elogiava a metodologia de oferta destes cursos específicos, realizados no Ambiente, além de as ilustrações para eles produzidas (mais provavelmente se referia aos vídeos, animações e outras instâncias de contextualização multimídicas). Ainda assim, com o que foi possível constatar da incoerência entre a proposta metodológica original dos cursos e a forma como efetivamente ocorreram, qual metodologia o Aluno está elogiando? A que se apresenta em potencial ou a que se efetivou na prática observável? Em se considerando que o Aluno respondente participou de uma lógica de oferta identificada como tradicional e voltada à autoinstrução quase não-mediada, tendemos a crer que ele mais provavelmente elogie esta última.

Apenas uma das quatro respostas mostrou de forma clara que o Aluno fazia comentários positivos sobre qualidades que percebeu efetivamente na modalidade de EaD em oposição à presencial: “Mudaram para melhor, pois achava que cursos à distância eram constituídos de conteúdos vagos, descontextualizados da realidade em sala de aula. Porém, provaram, mais uma vez, a competência e compromisso com educação de qualidade” – referência 3:39.

O que conseguimos ver, então, é que somente um dos doze respondentes primários, privilegiados justamente por terem participado dos cursos e ainda colaborado voluntariamente com a pesquisa, conseguiu fazer uma alusão (positiva) ao que foi percebido como característica ainda não-conhecida dos processos de ensinar e aprender da EaD. Fazendo uma rápida expansão do cálculo, mantendo a proporção estatística, veremos que este um-doze-avos dos respondentes correspondeu aproximadamente à décima parte dos participantes efetivos dos cursos (112 no total). Temos, daí, a perspectiva (ainda que retórica) de que não mais do que dez por cento dos participantes efetivos podem ter conseguido atingir um nível de mudança fundamentada de percepção (positiva ou negativa) sobre a modalidade. Na melhor das hipóteses, isto poria a percepção majoritária num patamar de quase-indiferenciação em relação ao que se poderia também perceber num cenário tradicional de cursos individualizados, de autoestudo; na pior, faria a

proposta da EaD igualar-se, sem vantagens, ao que poderia ser percebido em qualquer outro cenário tradicional, o que seria uma predicação assustadora para quem trabalha dedicadamente pela modalidade: parecer não ter compromisso com qualquer avanço na qualidade do processo.

O terceiro objetivo específico propunha o seguinte:

Analisar, por meio das manifestações discursivas dos sujeitos da pesquisa, impactos na prática pedagógica ou na autopercepção profissional dos conteúdos trabalhados nos cursos analisados.
(TERCEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO)

A origem deste objetivo remonta à expectativa de que os momentos de colaboração dos cursos, conforme sua base teórico-metodológica, propostas dos passos das aulas e ferramentas disponibilizadas para interação, propiciassem uma rica fonte de dados sobre possíveis alterações da prática pedagógica a partir da participação nos cursos.

A realidade, entretanto, conforme se veio apresentando, desmentiu a expectativa. As interlocuções sobre os efeitos dos trabalhos na prática profissional não se estabeleceram diretamente, sendo apenas tangenciadas por registros de sugestões de atividades ora dirigidas aos outros atores participantes dos cursos (nos posicionamentos dêiticos *DEAAP*⁸⁵, em que a colaboração era claramente de Aluno para demais atores – *COAa*⁸⁶), ora expostas como texto para leitores ideais, abstratos, à guisa de “prova de participação” (nos posicionamentos dêiticos do tipo *DEAL*⁸⁷, em que a colaboração, se é que pode receber este nome quando não tem destinatário correto, era do tipo Aluno para leitor ideal – *COAL*⁸⁸).

Em *nenhuma* das participações analisadas se estabeleceu uma continuidade conversacional sobre uma sugestão dada e, em somente um caso já abordado (sobre a pertinência ou não das correções textuais coletivas), se pôde encontrar uma cadeia de mais quatro participações no mesmo tópico. Também não se observou qualquer tópico de discussão sobre mudanças na autopercepção profissional dos Alunos a partir da realização dos cursos ofertados, exceto em

⁸⁵ Observável em pouco mais de 25% (vinte e cinco por cento) das participações registradas.

⁸⁶ 60% (sessenta por cento) das colaborações efetivas.

⁸⁷ Aproximadamente 75% (setenta e cinco por cento) das participações registradas.

⁸⁸ 40% (quarenta por cento) das colaborações efetivas.

espaço específico do questionário de pesquisa.

Ainda assim, é preciso que se leve em conta o fato já apresentado de muitas relações referentes aos cursos terem ocorrido fora do Ambiente. Houve Alunos que optaram por apenas seguir as leituras, quase sem participação nas atividades coletivas e, ainda que isso contribuísse para o estabelecimento da “coerência inversa”, certamente gerou uma gama de dados sobre ganhos não-imediatamente observáveis, só exploráveis num esforço de pesquisa dirigido exclusivamente a este levantamento. Este fato se faz notar, por exemplo, por um e-mail enviado no início de 2009 à coordenação dos cursos do Ambiente pelo Aluno 3, que teve somente três participações nos espaços de discussão de Língua Portuguesa e nenhuma nos de Matemática. O conteúdo da mensagem foi este:

Eu sou professora da Rede Municipal de Ensino de [omitido] e fiz o curso de Língua Portuguesa [do Ambiente]. Esse curso me ajudou muito a realizar a prova do Estado de SP. Consegui média 8,3 pontos. Os professores que obtivessem um percentual de até 20% das melhores notas conseguiriam um aumento de salário por mérito e eu fui uma delas. Estou aguardando a homologação desse resultado e gostaria de agradecer os coordenadores desse curso que me ajudaram a realizar uma boa prova.

A mensagem dá testemunho do potencial de aprimoramento que pode ser atingido por meio do Ambiente e de seus cursos, e reforça a constatação de que este poderia atingir mais e melhores objetivos senão pela forma de condução efetiva de seus cursos, que entrou em choque com o que era originalmente proposto em termos metodológicos e, por isso, passou a exigir de seus participantes um nível de autonomia e conforto tecnológico ainda não-dominado pela maioria dos brasileiros, o do tipo antropológico sofisticado (cf. BOHADANA e VALLE, 2009) que caracterizaria o *Homo Zappiens*⁸⁹.

O quarto e quinto objetivos podem ser trabalhados paralelamente, posto que se ligam de forma direta, ainda que o quinto já tenha sido parcialmente discutido neste mesmo capítulo. Suas redações são:

⁸⁹ Denominação emprestada dos pesquisadores Wim Veen e Ben Vrakking, dada ao cidadão pleno da Sociedade da Informação. VEEN, Wim e VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Investigar e analisar, por meio das manifestações discursivas dos sujeitos da pesquisa, possibilidades e possíveis limites a serem superados para a futura oferta de projetos de formação contínua de professores à distância mediada pelo ambiente pesquisado e suas ferramentas. (QUARTO OBJETIVO ESPECÍFICO)

Apresentar, por meio das manifestações discursivas dos sujeitos da pesquisa, outras situações que venham a emergir do corpus de análise. (QUINTO OBJETIVO ESPECÍFICO)

As possibilidades do Ambiente, denominação para identificar suas características mais positivas, são diversas. Por análise de sua proposta teórico-metodológica, da arquitetura de sua suíte de ferramentas, pelas manifestações (e mesmo alguns silêncios) dos participantes dos cursos, pudemos elencar algumas que pareceram mais relevantes pelos objetivos desta pesquisa.

A primeira constatação positiva é que não há contradições entre a proposta teórico-metodológica que subjaz ao Ambiente e suas aulas e as ferramentas disponibilizadas para os cursos e seus participantes. Todos os discursos dos paradigmas complexos do ensino e aprendizagem, das TIC aplicadas à Educação, do trabalho colaborativo, da influência das redes de conhecimento na ampliação dos horizontes individuais e coletivos e das possibilidades da formação *pela* e *para a* reflexão encontram suporte na arquitetura funcional do Ambiente. Suas ferramentas de facilitação comunicacional (todas já descritas) podem promover o contato contínuo de indivíduos e grupos, sustentando práticas específicas de grupos culturais, ainda que geográfica e cronologicamente dispersos.

As aulas, também já descritas, seguiam o mesmo compasso de coerência com a proposta teórico-metodológica do Ambiente, apresentando todas as etapas do caminho teoria-prática-teoria preconizado pelas teorias da formação reflexiva, conjugando problemáticas contextualizadas a propostas teóricas sólidas e espaços ricos de possibilidades de aplicação e discussão de cada tema.

Aos espaços e possibilidades de discussões alongadas e frutíferas e às aulas coerentemente autoradas, se une, em confirmação da coerência teoria/*design*, a interface amigável ao usuário doméstico. Servindo à amenização da experiência para o participante cujo nível de conforto com os procedimentos computacionais mais complexos ainda não fosse suficiente, o acesso e manipulação das ferramentas disponibilizadas, de forma especial as utilizadas para compleição das atividades das aulas, eram simples. De navegação na Internet, o usuário só

precisaria saber abrir o navegador, digitar um endereço e completar um nome de usuário e senha. Uma vez dentro do Ambiente, nada era exigido que fugisse ao protocolo comum de operação do Windows num computador caseiro. Clicar em *links* para saltar instâncias na arquitetura das aulas era o menos linear dos procedimentos, e não se pode dizer que este procedimento seja difícil.

Em nível potencial, o Ambiente apresenta uma possibilidade quase inacabável de melhoramentos futuros. Na forma como foi apresentado, já fazia uso de um *mix* completo de mídias em suas propostas de formação. Este *mix* poderia ser quase indefinidamente refinado por novas aplicações desenvolvidas e por desenvolver voltadas ao ensino e aprendizagem mediados na Internet, uma vez que as limitações do meio vêm caindo constantemente, e o Ambiente poderia ser, de imediato, complementado por ferramentas de autoria típicas da Web 2.0, altamente colaborativas e de partilha social, acompanhando sua proposta teórico-metodológica geral.

Unimos à constatação anterior o fato de o Ambiente já apresentar acessos a diversas bases de dados de conhecimentos confiáveis, públicas e privadas, facilitando a ocorrência de pesquisas *online*, o que se tem apontado como o grande diferencial desta ferramenta para a era da informação: acesso imediato a conteúdos de diversas origens e orientações teóricas. Quanto a isso, exatamente como o que se disse do *mix* de mídias, a tendência não é outra senão de aprimoramento constante.

Ainda assim, a toda coleção de possibilidades correspondem alguns limites a transpor. Afinal, ao que não tivesse o que melhorar se deveria atribuir caráter de perfeição, e fazê-lo, a qualquer instrumento dependente de desenvolvimentos teóricos, técnicos e metodológicos, seria contradição em termos. Baseados no que veio sendo ressaltado a partir das análises dos dados do *corpus*, passamos a apresentar as limitações mais perceptíveis do Ambiente e de suas aulas.

Em relação ao objetivo principal desta pesquisa, e uma das mais prováveis causas de sua não-consecução prática, ressalta-se a lacônica atuação do corpo de Professores responsáveis pelo acompanhamento dos cursos. Sua fração de contribuições nos momentos em que seriam mais valiosas (a parte colaborativa dos cursos) ficou muito aquém, em quantidade e qualidade, daquilo para o que os tutores são geralmente formados: faltaram provocações ao debate, proposições de ampliação dos assuntos mais polêmicos, correções pontuais em momentos de

enganos conceituais expressos, atendimento às solicitações diretas dos Alunos, organização das subdiscussões nos fóruns e *blogs* em blocos temáticos (também para provocar a colaboração), utilização de voz de comando atenuada para as correções pontuais realizadas, para nos atermos aos aspectos já identificados anteriormente.

Como não tivemos acesso a informações concernentes às possíveis causas dessas lacunas na atuação dos Professores, precisamos construir inferências lógicas a partir, somente, do que se observou nos registros linguísticos. Do que se apontou como as falhas mais importantes de realização da função, *todos* os aspectos são cobertos em projetos pedagógicos de cursos de formação para tutoria *online*⁹⁰. Se se houvesse percebido lacunas pontuais ou localizadas somente em uma ou outra área dos cursos, poderíamos ter a coincidência por hipótese, que restou eliminada justamente por tais dificuldades se apresentarem como uma constante independentemente de a que área os Professores se ligassem.

Para que futuros planejamentos e ofertas de cursos à distância de formação contínua de professores baseados no pensamento complexo possam obter maior êxito de execução, é fundamental que os Professores a quem caberá a tutoria sejam prévia e amplamente formados para as especificidades do ensino não-presencial, as quais, pela simples análise quantitativa e qualitativa das participações dos Professores nos momentos colaborativos, não foram observadas. Fica muito mais adequado inferir desconhecimento, neste sentido, do que qualquer outra opção que implique menor vontade de realizar bem o trabalho.

Também é importante que se cite que, no caso de os Alunos participantes terem estado suficientemente prontos à e desejosos *de* participação, o número de Professores destacados para a tutoria de cada área, para acompanhamento de cada grupo de alunos, precisa ser revisto. Os critérios de avaliação e reavaliação de propostas de cursos à distância atualmente utilizados pelo MEC, e dos quais têm surgido alguns Termos de Saneamento de Conduta⁹¹, têm proposto, para cursos com atividades majoritariamente à distância, uma proporção de um professor-tutor

⁹⁰ Para conferência da afirmação, foram examinados os projetos do curso de tutoria ofertado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), da capacitação para tutoria do projeto EaD Extensão da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), da especialização para formação de tutores da Universidade Estácio de Sá (Estácio – RJ) e pelo programa de formação para tutoria e mentoria da Fundação Getúlio Vargas (FGV – RJ).

⁹¹ Tivemos acesso, para esta análise, a dois: um assinado com uma Universidade da região Sudeste e, outro, com uma da região Sul, cujos nomes serão omitidos a pedido das instituições.

para cada 40 (quarenta) ou 45 (quarenta e cinco) alunos matriculados em determinado curso. Na realidade pesquisada, este número, a partir do que foi possível inferir pela identificação estilística das contribuições dos Professores, foi apenas uma fração mínima do que tem sido preconizado pelo Ministério, certamente um complicador para o trabalho que se pretende realizar com qualidade.

Um terceiro aspecto que necessita de correção imediata é o equilíbrio entre quantidade de temas propostos e tempo de realização dos cursos. Esta dificuldade surgiu em passagens dos próprios alunos, e pôde ser argumentada pela previsão numérica que apresentamos mais cedo neste mesmo capítulo.

No caso do projeto-piloto com o Ambiente, este equilíbrio não poderia ter ocorrido; a resolução mais simples seria selecionar menos aulas e realizar mais ofertas, ao longo de um período pré-estudado. Seria possível, por exemplo, ter trabalhado as aulas referentes ao ensino dos gêneros literários num espaço de tempo maior e, em outro momento, as referentes ao ensino da língua padrão. A mesma lógica de secção temática pode ser proposta para Matemática, e os momentos de oferta podem acompanhar, antecipando um pouco, o momento de trabalho efetivo dos Alunos, em suas classes regidas, com os temas a discutir; isto facilitaria a ampliação da discussão e o acompanhamento dos resultados efetivos dos cursos.

Finalmente, mas não menos importante, fica também aparente a impessoalidade a partir do lado institucional dos cursos (o Ambiente em si, suas aulas e seus Professores), o que criou desequilíbrio desnecessário de vozes entre Professores e Alunos e pode ter contribuído muito fortemente para o tom impessoal assumido pela maioria dos Alunos em suas contribuições – já apresentado e comentado.

Esta impessoalidade assumiu várias formas, a começar pela característica dêitica da maioria dos textos das aulas: produzidos em terceira pessoa do singular, fazendo uso quase exclusivo da função referencial, repetiam, no ambiente virtual, um uso da linguagem típico das mídias impressas mais antigas (jornais, revistas e livros, especialmente), que previam um leitor passivo. Neste ponto, especificamente, a produção das aulas negava sua base teórica: se a arquitetura dos passos e das ferramentas era reflexiva e colaborativa, a voz que se manifestava por ela era de transmissão formal, repasse de informações. Estava criada uma incoerência grave que dificilmente passaria despercebida pelos Alunos, e a prova maior foi a

preferência que estes assumiram para suas contribuições: devolver na mesma voz, por lhes parecer mais adequado.

Se a voz do curso (textos apresentados no Ambiente e formas de expressão dos Professores) assume um aspecto diferente daquele que prevê sua base teórica, será percebida com preferência pelo Aluno, que a emulará. Consequentemente, se a reflexão e (re)construção coletiva não estiverem na proposta e na voz de curso, dificilmente serão assumidas pelos participantes – e as análises comprovaram isso em nossa pesquisa. Reproduzimos, abaixo, algumas passagens que o demonstram com clareza:

O ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas a fim de promover o desenvolvimento do educando numa dimensão integral. Nessa perspectiva, como você⁹² realiza atividades em sala de aula para desenvolver em seus alunos a capacidade de identificar um intertexto?

Todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis [...]. (Roland Barthes) – TRECHOS DO PASSO “AGINDO E REFLETINDO” DE UMA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Observem-se, também, os seguintes trechos:

O texto literário é um palimpsesto. O autor antigo escreveu uma ‘primeira’ vez, depois sua escritura foi apagada por algum copista que recobriu a página com um novo texto, e assim por diante. Textos primeiros inexistem tanto quanto as puras cópias; o apagar não é nunca tão acabado que não deixe vestígios, a invenção, nunca tão nova que não se apoie sobre o já-escrito. (SCHNEIDER, 1990)

É comum, ao ler um texto pela primeira vez, que surja a impressão de já se ter lido ou ouvido algo que está nele. Isso acontece porque nos textos há frequentes referências, alusões e até mesmo a existência de trechos de outros textos já conhecidos. Os textos “conversam” entre si, de modo mais explícito ou implícito, e a essa relação entre eles dá-se o nome de intertextualidade, palavra cujo significado é “interação entre textos”.

Isso significa que a compreensão de um texto relaciona-se às experiências de vida, às vivências, às leituras e ao conhecimento de mundo do leitor. Há uma relação direta entre esses conhecimentos e

⁹² Esta aparente pessoalização, pelo uso do pronome você, não é mais que a aplicação de um recurso de simulação de dialogia iniciado em uma segunda “geração” de livros didáticos, inclusive os aplicados à EaD. Dizemos que não é mais que uma simulação porque o trecho é uma passagem isolada, cujo convite ao diálogo nunca chega a se estabelecer, posto que não há espaço para isso. Situação diferente teria sido utilizar o chamamento em um momento de entrada para uma instância colaborativa da aula, o que não ocorreu.

a sua competência de leitura, pois ele conseguirá perceber o diálogo desse texto com outros, reconhecendo as citações, alusões e referências. (TRECHOS DO PASSO “POSIÇÕES TEÓRICAS” DE UMA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA)

Seguindo o pensamento de Ademilde Sartori e Jucimara Roesler (2005) sobre a produção textual de materiais didáticos para EaD, precisamos lembrar que

o material didático tem dinâmicas internas específicas de redação e de estrutura, pois pressupõe os leitores e deles necessita para adquirir significação. Sua estrutura e linguagem têm função de quebra da característica monológica do livro que separa produtores de leitores. Em EaD, a interação entre esses dois sujeitos é insistentemente perseguida, seja por mediação tecnológica (materiais didáticos, fax, e-mail, telefone, FAQs etc.) ou humana (sistema tutorial). (p.64. Grifos nossos.)

A impessoalidade do lado do Ambiente também se apresentava no passo dedicado à sugestão de práticas inovadoras aos Alunos (Sua Sala de Aula). Já abordamos o fato de este se estruturar totalmente como “receita de bolo” e, para isso, também lança mão da linguagem impessoal.

Outra forma de manifestação da impessoalidade do lado do Ambiente, esta também muito forte, foi pelo já comentado fato de que os Professores e Coordenadores do curso nunca fossem identificados para além de seus títulos (Professor de Língua Portuguesa ou Coordenador do Ambiente). Desta forma, o Aluno (este, sim, automaticamente identificado por nome e sobrenome a cada contribuição) tinha a sensação de estar se relacionando com um ente institucional na acepção direta da palavra: não com uma pessoa que representa a instituição, mas com uma instância de ajuda que poderia nem mesmo estar relacionada ao curso, ser trocada a cada momento sem que isto implicasse qualquer solução de continuidade ao serviço, posto que o nome e a atitude seriam mantidas. Ainda que tenhamos podido, no trabalho de análise dos dados da pesquisa, identificar razoavelmente algumas diferenças de estilo que poderiam indicar pessoas diferentes por trás das *personas* fixas, a atitude geral (também despersonalizada) se mantinha. E se refletiu pelos próprios Alunos, como se pôde ver.

Como última consideração quanto a riscos futuros, fica a forte sugestão de que a prática de oferta dos cursos acompanhe o mais diretamente possível a base teórico-metodológica pela qual os serviços são previstos e descritos. Para isso, no

caso específico do Ambiente e seus cursos, é preciso um grande esforço de formação de pessoal e adaptação de materiais e planos criados para as aulas de maneira a estabelecer o tom reflexivo, colaborativo, dialógico e dialético presentes em sua fundamentação e que refletem os paradigmas da complexidade próprios da EaD atual. Isto ou reescrever a fundamentação teórico-metodológica de forma a refletir coerentemente o caráter instrucional e de autoformação que se pôde observar. E nisso não há qualquer mal, posto que a coerência nunca é má ideia; mesmo que não reflita a nossa coerência, não pode deixar de refletir a coerência de planejamento e oferta de quem desenvolve os cursos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*So make the best of this test, and don't ask why.
It's not a question, but a lesson learned in time. (...)
It's something unpredictable, but in the end it's right.
I hope you had the time of your life.⁹³*

Trecho da canção Good Riddance, da banda **Green Day**.

Este trabalho que, simultaneamente, aqui termina e começa, foi fruto de um esforço que aliou a vontade de estudar novas possibilidades da Educação e seus diversos atores em cenários de inovações técnicas e tecnológicas aplicadas ao ensino e à aprendizagem. Realizar uma Etnografia Virtual enraizada nas indicações das interações discursivas registradas num espaço de convivência pedagógica, numa proposta arque-etnográfica que, ainda que utilizasse conceitos e procedimentos da Análise do Discurso, não se limitava a ela, foi um desafio complexo, mas prazeroso.

A tarefa exigiu fôlego em diversos aspectos. Ainda que o *corpus* de análise das contribuições dos participantes fosse grande e rico em possibilidades, não termos tido acesso a outros dados que enriqueceriam nossas inferências⁹⁴ desafiou nossa criatividade, mas não tirou dos resultados a possibilidade terem sua validade analisada plausivelmente.

Como impressão mais forte, ficou a de que, neste desafio, acabamos nos deparando com uma realidade bipartida, em que a concepção pedagógica, teórico-metodológica do Ambiente e suas aulas, centrada nos pressupostos da complexidade, da reflexão e da colaboração, chocou-se contra a prevalência da prática da autoinstrução, exigente de um nível pouco comum de resiliência e autonomia. Este choque, criador da referida “coerência inversa”, certamente colaborou para a desistência ou decisão pela não-colaboração e não-proatividade de grande número de Alunos matriculados, situações corroboradas pelos dados de participação.

⁹³ “Então, tire o melhor proveito que puder deste teste, e não pergunte por quê. / Não é uma pergunta, mas uma lição que se aprende com o tempo. (...) / É algo imprevisível, mas que, no final, está certo. / Espero que você tenha vivido a melhor época de sua vida.” (Tradução nossa.)

⁹⁴ Como, por exemplo, qual o processo e o conteúdo da formação dos Professores responsáveis para a tarefa de tutorar os Alunos à distância, o número de alunos certificados na turma que pesquisamos, se a postura de coerência inversa à fundamentação teórico-metodológica do Ambiente e suas aulas assumida pelos Professores foi livre deliberação ou direção institucional etc.

Dialogando com as condições de formatação e oferta de cursos de formação reflexiva de professores que expusemos no capítulo 3, p.72-4, a partir de diversos autores, podemos trazer à luz alguns achados da experiência da pesquisa que contribuem para melhor compreender muito do que foi relevante no processo.

Em primeiro lugar, a oferta dos cursos, feita como possibilidade aberta, sem custos ou contrapartidas exigidas dos Alunos, pode ter funcionado como uma experiência menos positiva de descrição; o convite aberto pode ter sido entendido como menor prezo da autoridade do Município quanto à necessidade ou, especialmente, pertinência de sua realização. A falta de um trabalho de conscientização da importância e dos objetivos da oferta pode ter funcionado como obstáculo ao maior envolvimento de todos com as aulas e atividades. Tal importância talvez devesse ter sido refletida num trabalho de discussão prévia das necessidades profissionais de atualização por meio de uma via tecnologicamente inovadora ou, até, como atividade que futuramente facilitaria maior reconhecimento profissional, especialmente em termos de ascensão na carreira.

Em segundo lugar, ainda que o conteúdo das aulas refletisse as disposições dos PCN, seguidas mais à risca nos projetos públicos de Educação, além de também trabalhar as dificuldades mais prementes apresentadas em programas de avaliação da performance docente, ele não foi desenvolvido com a participação direta dos futuros Alunos, diminuindo sua sensação de co-autoria e pertença em relação ao projeto como um todo, potencializando o que se descreveu no parágrafo anterior.

A teoria apresentada nas aulas dos cursos, perfeitamente conectada ao pensamento pedagógico mais atual, não poderia ser recontextualizada de acordo com as premissas da prática de cada professor, a não ser por meio das contribuições constantes, colaborativas e reflexivas nos espaços de interação aberta, o que não aconteceu por falta de mediação mais consistente, sistemática e presente dos Professores escalados para tal. Também contribuiu para isso a grande diferença entre o que se esperava que pudesse ser alcançado pelos alunos e o tempo disponibilizado para realização dos cursos, apesar de o programa, como um todo, constituir um *praticum* válido aos seus objetivos; por mais esforçados que os Alunos se mostrassem em relação à consecução dos objetivos dos cursos, o tempo disponível não propiciava um retorno ao cenário prático para aplicação dos princípios e posterior discussão aprofundada nos espaços abertos.

Por fim, conforme explanado, o processo de interação colaborativa se viu tolhido por uma série de situações pontuais que, combinadas, tiraram dos Alunos a naturalidade e o desejo de serem mais autônomos e participativos, de acordo com o que a fundamentação do Ambiente e dos cursos fazia esperar. Esta, talvez a mais grave das situações a emergir, exige de ofertas futuras um programa de formação e acompanhamento de Professores-tutores, além de um de sensibilização dos Alunos para as especificidades do cursar e do relacionar-se via mediação de um AVA.

Ampliando nosso foco de visão de modo que encampe também as linhas mestras que propúnhamos para a formatação e oferta de programas de formação contínua de professores (p.57-63), encontramos diversas inadequações, a maioria das quais geradas por falhas metodológicas na oferta e gerenciamento dos cursos:

- a) o fato de não haver ocorrido uma política e uma prática de colaboração constante;
- b) a dificuldade, se não impossibilidade, de fazer com que os conteúdos de curso efetivamente partissem *da* e retornassem à prática diária dos professores participantes;
- c) a desorientação dos Alunos causada pela pouca participação dos Professores nos espaços de colaboração, bem como pela “liberdade” de se seguir as aulas na sequência desejada pelos Alunos, que acabou por desconcertar tanto a eles quanto aos Professores no trabalho de acompanhamento;
- d) a falta de instrumentos e atitudes de provocação e avaliação contínuas tanto dos resultados da participação nos cursos, especialmente quanto à percepção de eventuais modificações da prática pedagógica dos Alunos;
- e) o direcionamento focalizado preferencialmente sobre as questões técnicas do ensinar/aprender, não conseguindo ultrapassá-las no sentido de aproximar-se do *ser*, e f) a sobreposição negativa que restou de confundirem-se *individualidade* com *individualismo* no processo formativo.

Nenhum desses problemas foi causado propositadamente, mas ficou parecendo muito claro que por desconhecimento das (ou desatenção às) publicações dos estudos mais atuais sobre a metodologia de ensino colaborativa, melhor adaptada à prática da EaD *com* e *para* aprendentes adultos.

Independentemente da modalidade em que se realize, qualquer processo educacional enraizado nos pressupostos dos paradigmas da complexidade e da colaboração é densamente dependente do estabelecimento de relações *interpessoais*, síncronas ou não, mas *pessoais*. Não que delas dependa, inescapavelmente, todo aprendizado, mas delas depende, inextricavelmente, o

sucesso de todo aprendizado que se pretenda deixar enriquecer pela interação. Nesta última categoria, podemos localizar todo pensamento que conceba o conhecimento válido, significativo, como aquele capaz de facilitar e mediar situações de necessidade ou de conflito coletivos.

Educar sem dar às especificidades do estabelecimento de relações interpessoais dialógicas e dialéticas é uma possibilidade, e já foi testada por toda a escola tecnicista e de autoinstrução. Mas, para isto, é preciso que se traga à luz desde o início a opção metodológica principal para que os Alunos potenciais possam optar informadamente por seguir ou não determinado curso. Não foi o que se observou, mas sim um choque entre o que se propunha e o que se realizava que confundiu não só Alunos, mas todos os atores envolvidos no processo. Corrigir este choque, conforme propusemos no final do capítulo anterior, não é só interessante, é fundamental para que se estabeleça a clareza necessária a todo processo de formação contínua, pois, como diziam nossos mais antigos professores: “uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa” – e precisamos saber a qual “coisa” nos estamos ligando, para também sabermos o que esperar dela e o que ela esperará de nós.

Em contato recente com profissionais do Grupo, fomos informados de que grande parte das dificuldades que relatamos também foram identificadas durante a oferta dos cursos pesquisados, por outros atores do processo e por iniciativas de pesquisa e análise paralelas à nossa. Esta detecção, informaram, deu origem a uma nova versão do Ambiente, mais colaborativa, equilibrada, e a uma nova formação, mais completa e complexa, dos Professores responsáveis pelos cursos ofertados. Não duvidamos de que o novo Ambiente, ainda não apresentado publicamente, e de que a proposição de oferta dos novos cursos devam ser superiores ao projeto-piloto que pudemos acompanhar, mas de forma nenhuma invalidam os resultados desta pesquisa: em sistematizando suas descobertas e contribuições, ela pôde desvelar outras implicações a que, também soubemos pelo contato, outros atores e esforços não haviam chegado. É um trabalho, então, primordialmente de colaboração, que era nossa pedra de toque, em termos de princípios de pesquisa aplicada, desde o início. Deixou-nos satisfeitos podermos notar que a opção feita pelo Grupo foi de aprimoramento para ir ao encontro da fundamentação teórico-metodológica original, e não seu abandono por outra, menos representativa do pensamento educacional mais atual.

Portanto, as conclusões a que foi possível que chegássemos estão, desde já, condicionadas à observação *desta* realidade específica que pesquisamos, à reavaliação argumentativa *destes* indicadores discursivos que encontramos e são reaplicáveis apenas como princípios a qualquer outra realidade. O desafio maior, que ocorreu paralelamente aos estudos realizados, foi a experiência concreta de uma metodologia que, se não absolutamente nova (seus primeiros registros são do final dos anos 1990), ainda está em princípio de desenvolvimento no meio acadêmico brasileiro, e cuja aplicação se torna mais vantajosa à medida que a Educação e seus processos se vão imiscuindo aos espaços de interação digital. Por isso, nos permitimos crer que também construímos uma contribuição válida aos que vierem se unir ao interesse teórico-metodológico da Etnografia Virtual. O desafio de conhecer, analisar e aperfeiçoar não termina nunca: ele é de *formação contínua*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, Marguerite. *As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar*. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. (p.23-35)

ANDRÉ, Marli E.D.A. e ROMANOWSKI, Joana P. *O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996*. In: **Reunião Anual da Anped, 22, Anais...**, 1999. Caxambu (MG): Anped, 1999.

ANDROUTSOPOULOS, Jannis. *Potentials and limitations of discourse-centred online ethnography*. In **Language @t Internet**. v.5, 2008. Disponível em <http://www.languageatinternet.de/articles/2008/1610>. 13 NOV 2010.

AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology: a cognitive approach**. 2.ed. Austin (Texas, USA): Holt, Rinehart e Winston, 1978.

BAILEY, Craig. **Best practices for online teaching: perceptions of South Dakota award-winning online University faculty**. Tese de Doutorado em Educação. The University of South Dakota (EUA), 2008. Disponível em http://www.wdt.edu/uploadedFiles/WDT_Online/Online_Resource_Center/Faculty/Craig%20Bailey%20Dissertation.pdf. 13 NOV 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARRETO, Raquel G.; GUIMARÃES, Glaucia C.; MAGALHÃES, Ligia K.C. e LEHER, Elizabeth M.T. *As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores*. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.31, JAN-ABR 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony e LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo : Editora da UNESP, 1997.

BEHRENS, Marilda A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. *O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários*. In: **Revista Educação**. Ano XXX, v.63, n.3. SET/DEZ 2007. (p.439-55)

BELLONI, Maria L. *Ensaio sobre a educação a distância no Brasil*. In: **Educação e Sociedade**. Ano XXIII, n.78, ABR/2002. (p.117-42)

_____. **Professor coletivo: quem ensina a distância?** Coleção Educação a Distância. [s.l.]: Editores Associados, 1999.

BITTENCOURT, Agueda B. *Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação*. In: FERREIRA, Naura Syria C. (org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (p.65-93)

BOHADANA, Estrella e VALLE, Lílian do. *O quem da educação a distância*. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.42, SET-DEZ 2009. (p.551-64)

BRANSFORD, John; CREWS, Thad; BISWAS, Gautam; GOLDMAN, Susan; MITCHELL, Nathan e VARMA, Sashank. **AdventurePlayer: macrocontext plus microworlds**. Nashville, USA: Vanderbilt University, 1995. Disponível em <http://www.vuse.vanderbilt.edu/~biswas/Research/ile/papers/postscript/aied95.pdf>. 03 JUL 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622** de 19 de dezembro de 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Portaria Normativa MEC n.º 2**, de 10 de janeiro de 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – Ensino de primeira à quarta série**. 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática – Ensino de primeira à quarta série**. 1997b.

BRUFFEE, Kenneth A. **Collaborative learning : Higher education, interdependence, and the authority of knowledge**. Baltimore (Maryland, USA): The Johns Hopkins University Press, 1999.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses e Dissertações**. <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. 09 SET 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. *Modelos de formação contínua e estratégias de mudança*. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (p.138-158)

CHARLIER, Évelyne. *Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática*. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. (p.85-102)

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil**. Disponível em <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>. 09 SET 2010.

CONTRERAS DOMINGO, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRICHTON, Susan and KINASH Shelley. *Virtual ethnography: interactive interviewing online as method*. In **Canadian Journal of Learning and Technology**. v.29, n.2. Spring, 2003. Disponível em <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/viewArticle/40/37>. 13 NOV 2010.

DAVENPORT, Thomas H. e PRUSAK, Laurence. *Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação*. In: **Revista Inf.Inf**, v.4, n.º1, Londrina: UEL, 1999. (p.53-58)

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DELORS, Jacques. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI*. In: UNESCO e MEC. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

ESTRELA, Maria Teresa. *A formação contínua entre a teoria e a prática*. In: FERREIRA, Naura Syria C. (org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (p.43-64)

FERREIRA, Naura Syria C. (org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Formação continuada e gestão da educação no contexto da "cultura globalizada"*. In: FERREIRA, Naura Syria C. (org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (p.17-42)

FIOCRUZ. **Ex-ministro da Educação destaca importância da EaD para desenvolvimento do país**. Disponível em <http://www.ead.fiocruz.br/noticias/index.cfm?matid=21736>. 06 SET 2010.

FOLHA DIRIGIDA. Revista de EaD. **Novo Censo EAD desmente as altas taxas de evasão**. Disponível em <http://ead.folhadirigida.com.br/?p=480>. 09 NOV 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GUIMARÃES JR., Mário J.L. *Doing Anthropology in cyberspace: fieldwork boundaries and social environments*. In HINE, Christine (ed.). **Virtual methods : Issues in social research on the Internet**. New York: BERG, 2005. (p.141-56)

HALL, Edward T. **Beyond culture**. 15.ed. New York: Anchor Books/Doubleday, 1989.

HINE, Christine. **Virtual ethnography**. London: SAGE, 2008.

_____. (ed.). **Virtual methods : Issues in social research on the Internet**. New York: BERG, 2005.

HOLMBERG, Börje. **Theory and practice of distance education**. 2nd edition. Routledge: London and New York, 1995. (Prefácio da obra)

IKEDA, Ana A.; BACELLAR, Fátima C.T. e CAMPOMAR, Marcos C. *Aspectos do uso da tecnologia no ambiente educacional*. In: **Contrapontos**. v.5, n.1, p.65-79. Itajaí, SC: Univali, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Sinopse estatística da Educação Básica 2009**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>. 06 SET 2010.

JOINSON, Adam N. *Internet behaviour and the design of virtual methods*. In HINE, Christine (ed.). **Virtual methods : Issues in social research on the Internet**. New York: BERG, 2005. (p.21-34)

JOUE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KIESLER, S.L.; SIEGEL, J. e MCGUIRE, T.W. *Social psychological aspects of computer-mediated communication*. In: **American Psychologist**. v.39, n.10, p.1.123-34, 1984.

KIVITS, Joëlle. *Online interviewing and the research relationship*. In HINE, Christine (ed.). **Virtual methods : Issues in social research on the Internet**. New York: BERG, 2005. (p.35-50)

KNOWLES, Malcolm; HOLTON, Elwood F., III and SWANSON, Richard A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 6th ed. Burlington (Massachusetts, USA): Elsevier, 2005.

LAKATOS, Imre. **Falsificação e metodologia dos programas de investigação científica**. Lisboa: Edições 70, 1999.

LOZANO, Jorge; PEÑA-MARÍN, Cristina e ABRIL, Gonzalo. **Análise do discurso: Por uma semiótica da interação textual**. São Paulo: Littera Mundi, 2002.

LUCENA, Marisa; FERNANDES, Maria Cristina P. e LERNER, Miriam. *Usando um ambiente de EAD via Web para a formação de professores em regime semi-presencial*. In: **Anais do XXVI Congresso da SBC**. p.318-326. Campo Grande (MS), julho de 2006.

MARCONDES, Danilo. **Filosofia, linguagem e comunicação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCELO-GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. (p.50-75)

MELO, Pedro A.; MELO, Michelle B. e NUNES, Rogério da S. *A Educação a distância como política de expansão e interiorização da Educação Superior no Brasil*. In: **Revista de Ciências da Administração**. v.2, n.24. MAI/AGO 2009. (p.278-304)

MENDES, Mirian R.M. **O desenvolvimento de comunidades de aprendizagem como estratégia para a formação continuada de professores**. Brasília: UnB, 2007.

MEY, Jacob L. **As vozes da sociedade: Seminários de pragmática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOON, Bob. *O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento*. In: **Revista Educação e Sociedade**. v.29, n.104, p.791-814. Campinas: Unicamp, Outubro de 2008.

MOORE, Michael G. **Handbook of distance education**. 2.ed. Mahwah (New Jersey – USA): Lawrence Earlbaum Associates, Inc. Publishers, 2008.

MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 a ed. Campinas: Papirus, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a forma, reformar o pensamento**. 2a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. 7 a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOBRE, Cláudia V. **Dialogando com os vários atores envolvidos no processo de transição de tutoria presencial para a tutoria a distância em programas de educação a distância**. 2005. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/127tcf5.pdf>. 23 JAN 2008.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Eloiza da S.G.; REGO, Marta Cardoso L.C. e VILLARDI, Raquel M. *Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância*. In: **Revista Educação e Sociedade**. v.28, n.101, p.1.413-34. Campinas: Unicamp, dezembro de 2007.

ORGAD, Shani. *From online to offline and back: moving from online to offline relationships with research informants*. In HINE, Christine (ed.). **Virtual methods : Issues in social research on the Internet**. New York: BERG, 2005. (p.51-66)

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, Carmem Lúcia L.; BARREIRO, Cristhianny B. e SILVEIRA, Denise do N. *Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito*. In **Revista Thema**. v.7, n.1, 2010. Disponível em <http://www2.ifsul.edu.br/~revistathema/index.php/thema/article/viewArticle/19>. 02 NOV 2010.

ROMANOWSKI, Joana P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2002.

_____. **Formação e profissionalização docente**. 3.ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

RUTTER, Jason e SMITH, Gregory W.H. *Ethnographic presence in a nebulous setting*. In HINE, Christine (ed.). **Virtual methods : Issues in social research on the Internet**. New York: BERG, 2005. (p.81-92)

SANTOS, João Vianney V. dos. **As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e alunos do ensino superior presencial**. Tese de Doutorado em Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *O estudo de caso etnográfico em Educação*. In ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília P. de e VILELA, Rita Amélia T. **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DPeA, 2003. (p.137-79)

SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. **Educação superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão – SC: Unisul, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. (p.76-92)

_____. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, Inc., 1983.

SCHULTE, Daniel e KRÄMER, Bernd J. **The impact of new technologies on distance learning students**. Disponível em http://www.ericsson.com/ericsson/corpinfo/programs/the_impact_of_new_technologies_on_distance_learning_students/resources/impact_kraemer_and_schulte.pdf. 08 JUL 2009.

SILVEIRA, Jane R.C. da e FELTES, Heloísa Pedroso de M. **Pragmática e cognição: A textualidade pela relevância**. 3.ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2002.

SPROULL, L. e KIESLER, S.L. *Reducing social context cues: electronic mail in organizational communication*. In: **Management Science**. v.33, n.11, p.1492-1512, 1986.

TARAPANOFF, Kira. **Panorama da educação corporativa no contexto internacional**. 2004. Disponível em <http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes/universidadecorporativa/panoramaeducacaocorporativa-contextointernacional.pdf>. 26 AGO 2007.

TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório online de aprendizagem : Uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Tubarão (SC): Editora da Unisul, 2004.

TOURAINE, Alain. **A sociedade post-industrial**. Lisboa (Portugal): Moraes Editores, 1970.

_____. **Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006.

VAN DEN AKKER, Jan. *Principles and methods of Development Research*. In: _____ et alli (Editores). **Design approaches and tools in education and training**. Londres: Kluwer Academic Publishers, 1999.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. 14.ed. Boston (Massachusetts, USA): Harvard University Press, 1978.

ZAINKO, Maria Amélia S. *Desafio da universidade contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação*. In: FERREIRA, Naura Syria C. (org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (p.187-217)

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

_____. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90.*
In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
(p.114-137)

APÊNDICE I

Questionário de pesquisa que foi transformado em formulário eletrônico para resposta dos participantes dos cursos.

Parte 1: área de levantamento sociográfico, a ser produzida na Enquete e cujos resultados devem ser exportados conjuntamente, como resultados percentuais ou em números brutos.

1) Quanto à idade, você está:

- a. Abaixo dos 20 anos.
- b. Entre 20 e 25 anos.
- c. Entre 26 e 30 anos.
- d. Entre 31 e 35 anos.
- e. Entre 36 e 40 anos.
- f. Com 41 anos ou mais.

2) Quanto ao tempo de experiência como docente, você conta:

- a. Até 5 anos.
- b. De 6 a 10 anos.
- c. De 10 a 15 anos.
- d. De 16 a 20 anos.
- e. 21 anos ou mais.

3) Quanto a locais de trabalho, hoje você:

- a. Leciona somente na Rede Pública.
- b. Leciona parte do tempo na Rede Pública e outra parte na Rede Particular.

4) Antes de participar desses cursos, você já tinha realizado algum outro na modalidade de Educação a Distância?

- a. Sim
- b. Não

5) Dos momentos fixos de cada uma das aulas do curso, marque abaixo três que você tenha considerado mais interessantes para suas atividades de estudo. (Atividade de múltipla seleção, não importando a ordem de preferência. O resultado deve apenas indicar os três itens escolhidos.)

- a. A Sala Mundial
- b. Agindo e Refletindo
- c. Posições Teóricas
- d. Clique para Saber
- e. Sua Sala de Aula
- f. Suas Idéias na Rede
- g. Estou Sabendo
- h. Sugestão de Leitura
- i. Referências Bibliográficas

6) Agora, indique três momentos fixos das aulas que você tenha considerado menos interessantes para o desenvolvimento de suas atividades/estudos. (Atividade de múltipla seleção, não importando a ordem de preferência. O resultado deve apenas indicar os três itens escolhidos.)

- a. A Sala Mundial
- b. Agindo e Refletindo
- c. Posições Teóricas
- d. Clique para Saber

- e. Sua Sala de Aula
- f. Suas Idéias na Rede
- g. Estou Sabendo
- h. Sugestão de Leitura
- i. Referências Bibliográficas

7) Pela sua experiência de estudos anteriores, os momentos de construção coletiva, em que experiências e novidades eram trocados com colegas e professores-orientadores:

- a. Praticamente não existiram. Meu estudo foi quase que totalmente realizado individualmente.
- b. Foram poucos, podendo ser incrementados em próximas edições.
- b. Foram suficientes, nem demais e nem de menos.
- c. Foram ótimos. Superaram as expectativas e, ao mesmo tempo, não cansaram os participantes.
- d. Foram excessivos. Seria melhor termos mais tempo para estudarmos individualmente.

8) Em análise mais cuidadosa, os novos conhecimentos que você adquiriu nos cursos realizados:

- a. Praticamente não existiram. Quase não houve novidade teórica ou prática.
- b. Foram poucos. Aproveitei alguns novos conhecimentos, mas poderia ter havido mais novidades.
- c. Foram suficientes para que eu possa me sentir um pouco mais confiante em relação à minha competência profissional.
- d. Foram ótimos. Superaram minhas expectativas positivamente, contribuindo para me fazer sentir bem melhor como profissional.

9) Quando você se deparava com algum assunto mais complicado de compreender, o que você fazia primeiro?

- a. Tentava resolver a dúvida individualmente. Se não desse, deixava-a de lado.
- b. Procurava o auxílio do professor-orientador.
- c. Solicitava ajuda de colegas da mesma escola que estivessem fazendo o curso.
- d. Buscava ajuda dos colegas e professores-orientadores de curso dentro do ambiente virtual.

10) Em relação a cursos de formação continuada neste formato de que você acabou de participar, você:

- a. Não faria outros e não os recomendaria a outros profissionais, pois não parecem alternativa válida para construção e aprimoramento de competências docentes.
- b. Acha válidos, mas não faria outros até que sofressem modificações para que os participantes tivessem suas dúvidas atendidas de forma melhor ou na estrutura das aulas virtuais.
- c. Acha válidos e faria outros, apesar de ver a necessidade de algumas modificações na estrutura dos cursos.
- d. Acha ótimos, faria outros, e os indicaria a colegas como alternativa válida para construção e aprimoramento de competências docentes.

Parte 2: questões dissertativas com identificação. Os resultados devem ser exportados em formato Word, individualmente por respondente iniciando pela sua identificação abaixo.

Sinta-se à vontade para responder da forma mais sincera e livre possível às perguntas abaixo. Sua prontidão em nos auxiliar na pesquisa é que faz toda a diferença num trabalho como o que fazemos, de professores para professores.

11) Nos momentos de estudo do curso, o que foi mais importante para que você conseguisse compreender os conteúdos trabalhados: seu esforço individual de estudo, trocas com os colegas participantes do curso ou respostas diretas do professor orientador? Escreva um pouco sobre o papel daquele item que você percebeu como mais importante e apenas indique quais ficariam no segundo e no terceiro lugares.

(Espaço para resposta – se for controlado, até 2.000 caracteres.)

12) Nos momentos em que foi preciso pôr novos conhecimentos em prática e discutir o que estava sendo feito com outros participantes e com o professor-orientador, o que foi mais importante para que você conseguisse refletir sobre novas práticas para a sala de aula: suas próprias experiências práticas ou os momentos de participação em fóruns de discussão ou outras formas de atividades participativas com os colegas de curso e o professor-orientador? Escreva um pouco sobre o item que você percebeu como mais importante.

(Espaço para resposta – se for controlado, até 2.000 caracteres.)

13) Quando você se deparava com assuntos mais complicados de compreender, que estratégias, que “saídas” você mais utilizava para não ficar sem aprender? Escreva um pouco sobre o que fazia nessas situações.

(Espaço para resposta – se for controlado, até 2.000 caracteres.)

14) Suas percepções sobre como seria um curso à distância e o que ele poderia lhe oferecer para o aprimoramento profissional mudaram com a participação nestes cursos? Se sim, foi para melhor ou para pior? Se não, por quê?

(Espaço para resposta – se for controlado, até 2.000 caracteres.)

15) Depois de participar dos cursos, você se sente mais valorizado(a) pessoal e profissionalmente? Os cursos contribuíram para fazer de você um(a) profissional ainda melhor? Por quê?

(Espaço para resposta – se for controlado, até 2.000 caracteres.)

16) O que você entende que sejam “práticas colaborativas de aprendizagem”? Elas existiram nos cursos de que você participou? Como e /ou por quê?

(Espaço para resposta – se for controlado, até 2.000 caracteres.)

17) Se lhe fosse dada a oportunidade de participar de discussões sobre futuros cursos como esses, quais seriam suas sugestões para que pudessem ser ainda melhores?

(Espaço para resposta – se for controlado, até 2.000 caracteres.)

APÊNDICE II
Códigos criados para exploração e codificação dos dados do corpus de análise.

CODIFICAÇÃO TEMÁTICA UTILIZADA NO ATLAS.ti

POSIÇÃO DÊITICA EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO, AO PROFESSOR E AOS OUTROS ALUNOS		
Código	Nominalização	Implicação
DEAc	Aluno sobreposto ao conteúdo	Relação estabelecida entre Aluno e conteúdo trabalhado é uma em que o Aluno se torna sujeito do conteúdo. Neste caso, o conteúdo é uma instância desejável e ressignificável da formação.
DECa	Conteúdo sobreposto ao Aluno	Relação estabelecida entre Aluno e conteúdo trabalhado é de preferência do conteúdo sobre o Aluno, ou seja, o conteúdo surge como uma instância pré-existente e superior às possibilidades e necessidades do aluno: uma “imposição necessária” à formação.
DEAP	Aluno aproximado do Professor	Interlocuções entre Aluno e Professor em que estes aparecem em situação similar de argumentação, de discussão construtiva (que pode estar apresentada em qualquer uma das vozes).
DEPa	Professor sobreposto ao Aluno	Interlocuções entre Aluno e Professor em que o Professor aparece em situação superior de argumentação, como em momentos de correção unilateral do caminho de aprendizagem (que pode estar apresentada em qualquer uma das vozes).
DEAAP	Aluno aproximado de Aluno e professor	Interlocuções entre Aluno e Aluno ou Aluno e Professor em que estes aparecem em situação similar de argumentação, de discussão construtiva (que pode estar apresentada em qualquer

		uma das vozes).
DEAa	Aluno sobreposto a Aluno	Interlocuções entre Alunos em que um deles aparece em situação superior de argumentação, como em momentos de correção unilateral do caminho de aprendizagem (que pode estar apresentada em qualquer uma das vozes).
DEAL	Aluno aproximado do Leitor Ideal	Interlocuções artificiais criadas pelo Aluno em relação a um Leitor Ideal não presente no processo de ensino/aprendizagem. Geralmente se apresenta quando o Aluno faz intervenções que simplesmente repetem o conteúdo apresentado nas aulas sem qualquer acréscimo, como quando se busca impressionar o interlocutor com capacidade mnemônica.
INDICADORES DE COLABORAÇÃO		
COLint	Colaboração interpares sem diferenciação	Indicações de que houve colaboração mútua entre Professores e Alunos livremente, sem haver necessidade de partir deliberadamente de um dos lados.
COAa	Colaboração de Aluno para Aluno	Interlocuções produtivas – ou ao menos provocadas por exemplos dados em primeira pessoa – entre Alunos em que se cria um ambiente de co-reflexão via provocação positiva para ampliação ou ressignificação do conteúdo.
COAp	Colaboração de Aluno(s) para Professor(es)	Interlocuções produtivas provocadas por Aluno(s) para Professor(es) em que se cria um ambiente de co-reflexão via provocação positiva para ampliação ou

		ressignificação do conteúdo.
COPa	Colaboração de Professor(es) para Aluno(s)	Interlocuções produtivas provocadas por Professor(es) para Aluno(s) em que se cria um ambiente de co-reflexão via provocação positiva para ampliação ou ressignificação do conteúdo.
COAL	Colaboração de Aluno(s) para Leitor Ideal	Interlocuções artificiais, ainda que aparentemente buscando produtividade, provocadas por Aluno(s) em relação a um Leitor Ideal não presente no processo de ensino/aprendizagem. Geralmente se apresenta quando o Aluno faz intervenções que simplesmente repetem o conteúdo apresentado nas aulas sem qualquer acréscimo, como quando se busca impressionar o interlocutor com capacidade mnemônica.
COPL	Colaboração de Professor(es) para Leitor Ideal	Interlocuções artificiais, ainda que aparentemente buscando produtividade, provocadas por Professor(es) em relação a um Leitor Ideal não presente no processo de ensino/aprendizagem. Geralmente se apresenta quando o Professor faz intervenções ampliadoras não direcionadas especificamente a nenhum outro participante do processo, como uma forma de impressionar pelo domínio do conteúdo.
INDICADORES DE REFLEXIVIDADE		
REAap	Reflexão por aplicação a partir do Aluno	Participação de Aluno que indique reflexão sobre o conteúdo a partir de sua

		revisão por aplicação.
REAam	Reflexão por ampliação a partir do Aluno	Participação de Aluno que indique reflexão sobre o conteúdo a partir da ampliação do que está apresentado.
REaint	Reflexão por ampliação a partir da interação.	Participação de Aluno que indique reflexão sobre o conteúdo a partir de interações com colegas e professores sobre o que está apresentado
REaes	Reflexão com indicador de estagnação a partir do Aluno	Participação de Aluno que indique reflexão sobre o conteúdo apesar de não parecer haver ampliação ou ressignificação do que está apresentado, ficando a participação no nível do senso comum sobre o assunto.
REPap	Reflexão por aplicação a partir do Professor	Participação de Professor que indique reflexão sobre o conteúdo a partir de sua revisão por aplicação.
REPam	Reflexão por ampliação a partir do Professor	Participação de Professor que indique reflexão sobre o conteúdo a partir da ampliação do que está apresentado.
REPes	Reflexão com indicador de estagnação a partir do Professor	Participação de Professor que indique reflexão sobre o conteúdo apesar de não parecer haver ampliação ou ressignificação do que está apresentado.
INDICADORES DE ATITUDES DO PROFESSOR		
ATPs	Atitudes confirmativas simples do professor	Participação do professor em que este simplesmente reafirma posições do Aluno de forma simplista, sem haver outra contribuição.
ATPc	Atitudes corretivas simples do professor	Participação do professor em que este simplesmente busca indicar a necessidade de correção de rota ao Aluno de forma simplista, sem haver outra contribuição.

ATPa	Atitudes ampliadoras do professor	Participação do professor em que este busca contribuir com o Aluno pela ampliação ou ressignificação do conteúdo sendo trabalhado (ainda que em forma de um convite que não se concretize dialogalmente depois).
ATPsMat	Atitudes confirmativas simples do professor de Matemática	Participação do professor em que este simplesmente reafirma posições do Aluno de forma simplista, sem haver outra contribuição.
ATPcMat	Atitudes corretivas simples do professor de Matemática	Participação do professor em que este simplesmente busca indicar a necessidade de correção de rota ao Aluno de forma simplista, sem haver outra contribuição.
ATPaMat	Atitudes ampliadoras do professor de Matemática	Participação do professor em que este busca contribuir com o Aluno pela ampliação ou ressignificação do conteúdo sendo trabalhado (ainda que em forma de um convite que não se concretize dialogalmente depois).
INDICADORES DE PERCEPÇÃO DA FUNÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM		
ENfP	Ensino como função exclusiva do professor	Participações que denotem a compreensão de que ensinar é uma função que cabe exclusivamente ao Professor, sendo o Aluno paciente do processo.
ENfPInc	Percepção, por parte do Aluno, de incoerências cometidas pelo professor em sua função de ensinar.	Aluno reconhece que há distância importante entre a prática pedagógica comum e o que seria mais interessante do ponto de vista dos novos conceitos apresentados pelos cursos.
ENfC	Ensino como função	Participações que

	colaborativa	denotem a compreensão de que ensinar e aprender são processos que se cumprem dialogalmente, na troca entre todos os atores do processo, sendo o Aluno sujeito dialogal.
ENfD	Ensino como função delimitada aos limites da escola	Participações que denotem a compreensão de que o ensino e a aprendizagem sejam processos que ocorrem ou devam ocorrer exclusivamente nos limites da escola, sem interface com a “vida externa”, independentemente de o aluno ser visto como sujeito ou paciente do processo.
ENfAb	Ensino como função aberta	Participações que denotem a compreensão de que o ensino e a aprendizagem sejam processos que ocorrem ou devam ocorrer em interface constante, de “mão dupla”, com a “vida externa”, sendo o Aluno sujeito dialogal do processo.
ENdmP	Ensino como dever moral do Professor	Participações que denotem a compreensão de que ensinar se defina como um dever moral do professor que se sobreponha a qualquer outra percepção do processo.
ENdmE	Ensino como dever moral da Escola	Participações que denotem a compreensão de que ensinar se defina como um dever moral da instituição escolar, que se sobreponha a qualquer outra percepção de suas funções.
ENCid	Ensino como processo de construção da cidadania	Participações que denotem a compreensão de que ensinar seja um

		processo em que também se promove a construção da cidadania dos participantes, e não apenas sua competência em conteúdos.
ENCon	Ensino centrado no conteúdo	Participações que denotem a compreensão de que ensinar se defina como um processo centrado no conteúdo em si, em que o fim supere os meios.
ENMet	Ensino centrado no método	Participações que denotem a compreensão de que ensinar também se defina pelo método, denotando a importância deste para o trabalho com o conteúdo.
APTr	Aprendizagem como consequência da repetição, do treino	Participações que denotem a compreensão de que aprender é um processo marcadamente de memorização ou obtenção de habilidades pela repetição e treino constantes. Também denota que aprender é sinônimo de acumular conteúdo.
APRei	Aprendizagem como consequência da reflexão individualizada	Participações que denotem a compreensão de que aprender é um processo que dependa de reflexão sobre e ressignificação individualizada constante do conteúdo. Também denota que aprender é sinônimo de crescimento marcadamente individual.
APLe	Aprendizagem como consequência de uma experiência estética prazerosa para o aluno.	Denota que aprender é resultado de uma experiência individual prazerosa que pode ser estimulada pelo professor.
APRec	Aprendizagem como consequência da reflexão colaborativa	Participações que denotem a compreensão de que aprender é um

		processo que dependa de reflexão sobre e ressignificação coletiva constante do conteúdo. Também denota que aprender é um processo social de construção e ressignificação coletivas, de promoção das competências individuais, coletivas e de cidadania.
APRCid	Aprendizagem [geral ou de alguma competência específica] como condição para construção ou ampliação da cidadania.	Participações que denotem a compreensão de que aprender seja um processo em que também se promove a construção da cidadania dos participantes, e não apenas sua competência em conteúdos.
APdA	Aprendizagem como dever do aluno	Participações que denotem a compreensão de que aprender é uma obrigação exclusiva do aluno, que deve dar conta dessa função como obrigação de cobrança individual, como processo de autoformação.

CODIFICAÇÃO ESPECÍFICA PARA QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Nos momentos em que foi preciso pôr novos conhecimentos em prática e discutir o que estava sendo feito com outros participantes e com o professor-orientador, o que foi mais importante para que você conseguisse refletir sobre novas práticas para a sala de aula: suas próprias experiências práticas ou os momentos de participação em fóruns de discussão ou outras formas de atividades participativas com os colegas de curso e o professor-orientador? Escreva um pouco sobre o item que você percebeu como mais importante.

PRAind	Prática individual	Preferência por referir-se à própria prática profissional.
PRAcol	Prática colaborativa	Partilhar com colegas, via fórum, blog ou outras formas de discussão.
PRApro	Procura ao professor	Busca direta de interlocução com Professor.
PRAindCol	Prática mista: individual e colaborativa	
PRAindPro	Prática mista: individual e	

	com o professor.	
2. Quando você se deparava com assuntos mais complicados de compreender, que estratégias, que “saídas” você mais utilizava para não ficar sem aprender? Escreva um pouco sobre o que fazia nessas situações.		
BUSind	Busca individual	Trabalho autônomo de resolução.
BUScol	Busca colaborativa	Recurso a colegas.
BUSpro	Procura ao professor	Recurso às respostas do professor.
BUSindCol	Busca individual e com colegas.	Estratégia mista: individual e colaborativa.
BUSindPro	Busca individual e com professor.	Estratégia mista: individual e com professor.
3. Suas percepções sobre como seria um curso à distância e o que ele poderia lhe oferecer para o aprimoramento profissional mudaram com a participação nestes cursos? Se sim, foi para melhor ou para pior? Se não, por quê?		
PERbet	Percepção melhorada	
PERwor	Percepção piorada	
PERbetRea	Razões para percepção melhorada	
PERworRea	Razões para percepção piorada	
PERind	Percepção indefinida	Justificativa do aluno não foi suficientemente clara para sabermos se sua percepção havia melhorado ou piorado.
PERsam	Percepção inalterada	Ainda que sem justificar-se claramente, Aluno deixa a entender que sua percepção anterior, qualquer que fosse, não se alterou.
4. Depois de participar dos cursos, você se sente mais valorizado(a) pessoal e profissionalmente? Os cursos contribuíram para fazer de você um(a) profissional ainda melhor? Por quê?		
VALbet	Sentimento de valorização ampliada	Aluno percebe-se mais valorizado pessoal e/ou profissionalmente.
VALbetRea	Razões para o sentimento de valorização ampliada	
VALsam	Sentimento inalterado quanto à valorização pessoal ou profissional	Aluno percebe-se menos valorizado pessoal e/ou profissionalmente ou nenhuma mudança quanto a este aspecto.
5. Nos momentos de estudo do curso, o que foi mais importante para que você conseguisse compreender os conteúdos trabalhados: seu esforço individual de estudo, trocas com os colegas participantes do curso ou respostas diretas do professor orientador? Escreva um pouco sobre o papel daquele item que você		

percebeu como mais importante e apenas indique quais ficariam no segundo e no terceiro lugares.		
ESTind	Estudo individual	Estratégia valorizada para compreender os assuntos em estudo, aula após aula.
ESTcol	Estudo colaborativo	Troca com colegas.
ESTpro	Estudo com professor	Busca imediata de respostas com professor.
ESTind1	Estudo individual – primeiro lugar	Estratégia valorizada para compreender os assuntos em estudo, aula após aula.
ESTcol1	Estudo colaborativo – primeiro lugar	Troca com colegas.
ESTpro1	Estudo com professor – primeiro lugar	Busca imediata de respostas com professor.
ESTind2	Estudo individual – segundo lugar	Estratégia valorizada para compreender os assuntos em estudo, aula após aula.
ESTcol2	Estudo colaborativo – segundo lugar	Troca com colegas.
ESTpro2	Estudo com professor – segundo lugar	Busca imediata de respostas com professor.
ESTind3	Estudo individual – terceiro lugar	Estratégia valorizada para compreender os assuntos em estudo, aula após aula.
ESTcol3	Estudo colaborativo – terceiro lugar	Troca com colegas.
ESTpro1	Estudo com professor – terceiro lugar	Busca imediata de respostas com professor.
6. O que você entende que sejam “práticas colaborativas de aprendizagem”? Elas existiram nos cursos de que você participou? Como e /ou por quê?		
CCPos	Demonstra conhecer ou aproximar-se do conceito de práticas colaborativas de aprendizagem.	
CCNeg	Demonstra desconhecer ou pouca aproximação do conceito de práticas colaborativas de aprendizagem, incluindo apontar o conceito de cooperação em seu lugar.	
CCIndef	Resposta não deixa saber se o usuário conhece ou não o conceito de colaboração.	

OCPos	Afirma terem ocorrido práticas colaborativas no curso, e há coerência de eventuais exemplos apresentados com a afirmação.	
OCNeg	Afirma não terem ocorrido práticas colaborativas no curso, e há coerência de eventuais exemplos apresentados com a afirmação.	
OCIndef	A resposta não deixa saber se o usuário consegue ou não definir se houve práticas colaborativas no curso.	
7. Se lhe fosse dada a oportunidade de participar de discussões sobre futuros cursos como esses, quais seriam suas sugestões para que pudessem ser ainda melhores?		
SugNeg	Afirma não ter sugestões a fazer ao atual modelo.	
SugNegRea	Apresenta razões para não fazer sugestões ao modelo.	
SugPos	Apresenta sugestões para melhora do modelo.	
SugPosInt	Apresenta sugestões para aumento das inter-relações entre os participantes, como mais atividades colaborativas.	
SugPosInd	Apresenta sugestões para aumento das atividades que privilegiem a performance ou vantagens pessoais/individuais, com menor colaboração.	
SugRec	Sugestão implica desejo de aumento do reconhecimento pessoal/profissional pela realização dos cursos.	
SugInd	Resposta não permite definir se o aluno teria ou não sugestões a fazer.	