

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

DANIELA JORDÃO GARCIA

**O PAPEL DO MEDIADOR TÉCNICO-PEDAGÓGICO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE
PROFESSORES EM SERVIÇO**

Presidente Prudente
2006

DANIELA JORDÃO GARCIA

**O PAPEL DO MEDIADOR TÉCNICO-PEDAGÓGICO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE
PROFESSORES EM SERVIÇO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen.

Presidente Prudente
2006

TERMO DE APROVAÇÃO

Dedico este trabalho à minha mãezinha querida, Aurélia Garcia Parra Jordão (*in memoriam*), que me ensinou a viver um momento de cada vez, sempre olhando para o lado positivo da vida, mesmo nos momentos mais difíceis. Por me ensinar a encontrar Deus nas coisas simples, como o cair da chuva ou o desabrochar de uma flor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por estar sempre presente em minha vida dando-me força, coragem e paciência.

Ao grande amor da minha vida José Aurélio, pelo carinho, paciência e incentivo.

Ao casal Klaus e Elisa por me adotarem como filha intelectual oportunizando-me desafios e experiências de aprendizagem que serão lembradas para sempre.

Aos Professores Fernando Almeida, Marcus Matempi, Ann Berger Valente e Odete Sidericoudes por aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa e pelas contribuições e orientações para a pesquisa.

Aos professores Mônica Furkotter, Raquel Morelatti, Ana Maria Menin, Milton Shimabukuro, Fátima Salum, Yoshie, Rita Filomena, Alberto Albuquerque, Cristiano Di Giorgi, Tereza Higashi pelos momentos de aprendizagem e aos funcionários Márcia, Erynat, Ivonete, Edmilson e Washington pela paciência e compreensão durante esta investigação.

Aos professores do departamento de Matemática e de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia que desde a graduação em Matemática contribuíram com o meu processo de formação.

Aos cursistas do curso a distância “Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento” pelo carinho e amizade durante a realização do trabalho de campo desta pesquisa.

Aos amigos do NEC, em especial Adriana Terçariol, Danielle Santos, Héilton Augusto, Flaviana Silva, Flávia Silva, Marcos Omíno, Marco Antônio, Livia Bardy, Renata Hernandez, Oscar Fujita, Éder Santana e Jane Santana.

Ao meu pai e meus irmãos Denice, Rinaldo e Claudinei (*in memoriam*) que não mediram esforços para me apoiar.

Aos meus sobrinhos queridos Francisco Otaviano, Ana Cláudia, Bárbara, Beatriz, Giovana, Mariana, Gabriela, Miguel e Julia pelo amor sincero e incondicional.

À todos os meus tios e primos, em especial Ursulina, Antônio, Marisa, Maria, Denirce, Ademir, Zelinda, Laura, Neide, Doraci, Neusa, Delma, Rosinéia, Samuel, Aguinaldo, Maria Isabel, Célia, Taise, Ellen e Caline por estarem presentes em minha casa nos momentos mais difíceis.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio financeiro concedido nos dois últimos anos desta pesquisa.

Aos meus avós pelo exemplo de vida.

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa é investigar princípios que norteiam o papel do Mediador Técnico Pedagógico (MTP) em cursos de formação continuada a distância de professores em serviço, numa abordagem contextualizada e reflexivo-afetiva. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, por ter como objetivo aprofundar o nível de compreensão de uma situação do contexto real e examinar o fenômeno de interesse em seu ambiente virtual. Nestes cursos de formação continuada a distância de professores, em sua maioria, encontra-se a participação do Mediador Técnico-Pedagógico (MTP), cujo papel é auxiliar pedagógica e tecnicamente o formador. No presente trabalho avaliou-se a participação do MTP do curso de aperfeiçoamento a distância “Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento”, da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, que interagiu semanalmente por meio do ambiente de aprendizagem a distância (e-Proinfo), procurando atuar como uma “ponte segura” entre o aluno e o formador de acordo com princípios teóricos que privilegiem a formação docente. Para a análise dos dados, os conteúdos foram recortados em elementos, denominados indicadores e, para elucidar a importância de cada indicador na atuação do MTP, buscou-se situações representativas para cada um deles dentro do conteúdo analisado. Os sujeitos participantes da pesquisa são os MTPs, formadores, cursistas e coordenadores. O plano teórico da pesquisa busca aportes na contextualização histórica da Formação de Professores a distância no Brasil até os dias atuais; nas teorias contemporâneas sobre a formação de professores e nos discursos veiculados nas produções teóricas das áreas da mediação pedagógica, contexto, reflexão e afetividade. O plano prático refere-se às práticas trabalhadas e produzidas pelos MTPs participantes da pesquisa, considerando o contexto de atuação e buscando apreender, em suas manifestações e enunciados, registrados no ambiente de aprendizagem a distância, procedimentos e estratégias mobilizadas e construídas. Os resultados da pesquisa apontam alguns indicadores para a atuação do MTP em cursos de formação a distância de professores em serviço. Dentre eles, destaca-se a necessidade do MTP estimular a interação reflexivo-afetiva entre os cursistas, para que, por meio dela, possa conhecer o seu contexto de atuação e proporcionar situações de aprendizagem relacionadas com a prática e focadas em problemas reais e contextualizados.

Palavras-chave: Educação a Distância. Mediação. Abordagem Contextualizada e Reflexivo-Afetiva.

ABSTRACT

The general objective of the research is to investigate the principles that rule the role of Pedagogical Technician Mediator (PTM) in courses of continuous teachers in work formation at distance, in a contextualized and reflexive-affective approach. It concerns a project of qualitative perspective, in a pattern of a case study, having the aim of examining carefully the understanding level of a real context situation, and analysing the interest phenomenon in its virtual environment. In these courses of continuous teachers' formation at distance, in its majority, it is detected the PTM participation, whose function is to help pedagogical and technically the former. In such a way, it was evaluated the PTMs participation in the improvement courses at distance "Learning: Alternative Attendance Ways", help by the Education State Bureau of Goiás, that interacted weekly by means of a learning environment at distance (e-Proinfo) trying to act as a "safe bridge" between the student and the former, according to theoretical principles that favour the scholar upbringing. For the data analysis, it was tried to cut out the contents into elements, called indicators. In order to make clear the importance of each indicator in the PTMs performance, representative situations for each of them are searched inside the analysed content. The research participative subjects are the PTMs, the formers, the course attendants and the co-ordinators. The research theoretical plan searches for subsidies in the historical contextual view of Teachers' Formation at distance in Brazil till nowadays; in the contemporary theories about teachers' formation and in the propagated addresses in the theoretical works in the areas of pedagogical mediation, context, reflexion and affectivity. The practical planning refers to the practices dealt with and produced by the PTMs who participated in the research, considering the actuation context and trying to apprehend, in their manifestations and propositions, registered in the learning environment at distance, procedures and strategies mobilized and constructed. The research results point at some indicators for the PTMs actuation in courses of teachers in work formation at distance. Among them, it is outstanding the PTMs necessity to stimulate the reflexive-affective interchange among the course attendants, in order to, through it, be acquainted with their actuation context as well as provide learning situations related to the practice, focused on the real contextual problems.

Key words: Distance Learning. Mediation. Contextualized and Reflexive-Affective Approach.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Funções docentes no Ensino Médio por Formação do professor.....	18
Tabela 2: Funções docentes nos anos/séries finais do Ensino Fundamental por Formação do professor.....	18
Tabela 3: Funções docentes nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental por Formação do professor.....	19
Tabela 4: Instituições de Ensino Superior credenciadas pelo MEC para ministrar cursos a distância.....	20
Tabela 5: Fontes de Dados disponíveis para a pesquisa.....	81
Tabela 6: Cursistas selecionados para a análise do memorial reflexivo.....	84
Tabela 7: Indicadores para a atuação do MTP.....	87
Tabela 8: Indicadores identificados na análise da ferramenta Fórum.....	89
Tabela 9: Distribuição da ocorrência dos indicadores nos Fóruns.....	90
Tabela 10: Participações dos formadores, MTPs e cursistas nos fóruns Referencial Teórico e Atividades.....	91
Tabela 11: Síntese dos Memoriais Reflexivos elaborados na primeira etapa do curso.....	111
Tabela 12: Análise do 3º Memorial Reflexivo.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Participação dos sujeitos da pesquisa nos fóruns Referencial Teórico e Atividades.....	91
Gráfico 2: Número de cursistas em cada <i>chat</i> realizado.....	103
Gráfico 3: Participação dos cursistas nos <i>chats</i> organizados por localidade.....	105

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	
1.1	Origem do Problema: Trajetória Acadêmica e Profissional	11
1.2	Contextualizando a problemática: O Campo de Investigação	16
1.3	Justificativa e relevância da Pesquisa.....	17
1.4	Organização da Dissertação	23
2	HISTÓRICO DA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE PROFESSORES NO BRASIL	
2.1	Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB)	25
2.2	Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI)	27
2.3	LOGOS I e II	28
2.4	Projeto Ipê	29
2.5	Secretaria de Educação a Distância – (SEED)	30
	2.5.1 TV Escola.....	31
	2.5.2 Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo).....	32
	2.5.3 Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação)	33
2.6	Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries – UFMT.....	35
2.7	Programa de Educação Continuada – PEC – Formação Universitária	36
2.8	Iniciativas atuais do MEC em relação à formação superior de professores a distância	38
2.9	Contexto Legal atual da EaD no Brasil	40
3	REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	
3.1	Um contexto de Mudanças na Sociedade do Conhecimento.....	43
3.2	A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento	46
	3.2.1 Formação de Professores: Contexto e Reflexão	47
	3.2.2 Formação Continuada a Distância de Professores em Serviço.....	53
3.3	O Contexto e a Reflexão no Desvelar da Mediação Pedagógica.....	62
4	OBJETIVOS E DELINEAMENTO METODOLÓGICO	
4.1	Objetivos Geral e Específicos.....	72
4.2	Cenário de Estudo e Investigação	73
	4.2.1 Objetivos do Curso.....	73
	4.2.2 Público alvo do Curso	74
	4.2.3 A equipe responsável pela elaboração e desenvolvimento do Curso.....	74

4.2.4	A Estrutura do Curso	75
4.2.5	A Avaliação dos Cursistas e do Curso	77
4.3	Delineamento Metodológico da Pesquisa	78
4.4	Critérios para Seleção e Análise dos Dados.....	80
4.4.1	O Fórum	81
4.4.2	O <i>Chat</i>	82
4.4.3	O Memorial Reflexivo.....	83
4.4.4	A Lista de Discussão.....	84
4.4.5	O Questionário	85
4.5	Buscando um Sentido para os Dados.....	85
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	
5.1	O Fórum	89
5.1.1	Estimular os cursistas para a Interação.....	90
5.1.2	Estimular os cursistas para a Expressão dos Sentimentos.....	96
5.1.3	Estimular os cursistas para a Reflexão.....	99
5.2	O <i>Chat</i>	102
5.3	O Memorial Reflexivo.....	109
5.3.1	O Memorial Reflexivo como Instrumento de Avaliação.....	110
5.3.2	O Memorial Reflexivo como Instrumento de Reflexão.....	114
5.4	A Lista de Discussão.....	120
5.4.1	Elaboração e Disponibilização de Materiais no e-Proinfo.....	120
5.4.2	Critérios Comuns para Avaliar as Atividades Enviadas pelos Cursistas....	123
5.4.3	Estratégias pedagógicas.....	125
5.5	O Questionário.....	126
6	CONCLUSÕES E REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO	
6.1	Retomando o Problema.....	131
6.2	Princípios norteadores para a atuação do MTP.....	132
6.3	Considerações Finais.....	134
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICES.....	146
	ANEXOS.....	151

Capítulo I

Introdução

1 INTRODUÇÃO

Início esta dissertação relatando fatos e experiências pessoais e acadêmicas que me conduziram para o problema desta pesquisa, em seguida mostro o campo de investigação e a relevância deste trabalho no processo de formação continuada a distância de professores em serviço.

1.1 Origem do problema: Trajetória Acadêmica e Profissional

Para que se possa entender o caminhar que conduziu ao problema da pesquisa, começo relatando sobre minha opção por fazer um curso de graduação na área de Ciências Exatas. A escolha do vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática deu-se, não porque me considerava excelente para a área, mas sim, como uma fuga das relações pessoais e das linguagens oral e escrita.

Contudo, no início da Graduação em 1999, percebi que não encontrava significado em ficar resolvendo problemas das disciplinas como Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra, Geometria, entre outras. Não enxergava uma aplicação prática para esses conceitos, mas, mesmo assim, concluí o Curso com sucesso e sem nenhuma reprovação, uma vez que tenho como característica não desistir facilmente de um desafio. Tendo em mente que a Matemática não me satisfazia plenamente, percebi que era necessário buscar outros caminhos. Surgiu então na Universidade um curso de Extensão Universitária sobre a linguagem Logo¹, oferecido pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa e Suporte em Educação e Tecnologia – GPSETE². Como havia feito o Magistério e um curso Técnico em Processamento de Dados, matriculei-me naquele curso e identifiquei-me com ele, pois integrava a Informática, a Lógica e a Educação.

¹ A linguagem LOGO teve sua origem no Instituto de Tecnologia de Massachusetts -MIT, nos EUA, na década de 1970. Foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores liderados pelo professor e pesquisador Seymour Papert. A sua principal característica está no fato de ser uma linguagem de fácil assimilação, que permite a exploração de atividades espaciais, possui uma fácil terminologia e possibilita a criação de novos termos ou procedimentos. Atualmente, possui versões com recursos de multimídia e de redes.

² Grupo de pesquisa da FCT/Unesp que tinha como objetivo investigar diferentes usos das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação no processo de Formação de Educadores.

Nos anos seguintes (2000 e 2001), trabalhei como estagiária do GPSETE, em atividades de pesquisa e extensão, a fim de vivenciar algumas experiências relacionadas à formação inicial e continuada de professores para o uso da tecnologia como uma ferramenta pedagógica. Essa experiência se deu por meio da participação em cursos de capacitação, cujos objetivos consistiam em propiciar aos professores elementos para transformar suas salas de aula em ambientes Construcionistas, Contextualizados e Significativos – CCS (SCHLÜNZEN, 2005)³.

Meu papel, como estagiária desses cursos de formação, era de descobrir, juntamente com esses professores, novas estratégias para aprimoramento da prática pedagógica. Além disso, a meta neste processo era a de orientar os professores para serem pesquisadores de seu fazer pedagógico, para que se tornassem mais críticos e reflexivos, capazes de compreender e investigar temas ou questões do contexto escolar que, muitas vezes, se transformam em desafios para a sua prática cotidiana.

Com essas experiências, constatei que é possível mudar a forma de atuação de alguns professores, pois aqueles envolvidos nas formações, que até então mantinham práticas instrucionistas, passaram a ser mais reflexivos e críticos, contextualizando os conceitos e procurando dar um significado para aquilo que o aluno estava aprendendo.

Em busca de mais subsídios para a formação de professores, no ano de 2002, participei como aluna ouvinte das disciplinas “Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva” e “Tópicos Especiais”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) – UNESP. Durante as aulas, por meio de estudos teóricos e práticos, passei a ver a Educação a Distância (EaD) como uma alternativa para a formação de professores em serviço.

Procurando uma forma de aliar a teoria a uma atividade prática, foi desenvolvido nessas disciplinas, o protótipo de um Portal com o tema “Educação para Todos⁴”, cujo objetivo era oferecer aos professores um espaço de aprendizado, troca de experiências, diálogo e formação. Nesse momento, percebi a necessidade de vivenciar, como aluna, o aprendizado em cursos a distância. Para tanto, inicialmente acompanhei a realização das atividades de um curso de formação de professores universitários para uso das

³ Construcionista, porque o aluno usa o computador como uma ferramenta para produzir um produto palpável na construção do seu conhecimento e que é de seu interesse (VALENTE, 1997, *apud* SCHLÜNZEN, 2005, p. 81); Contextualizado, porque o tema do projeto parte do contexto da criança, desenvolvendo-se a partir da vivência dos alunos, relacionando-o com a sua realidade;

Significativo, quando os alunos se deparam com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor media a formalização dos conceitos. Cada aluno deve conseguir dar significado ao que está sendo aprendido, atuando conforme as suas habilidades, resolvendo o problema de acordo com aquilo que mais se identifica. (SCHLÜNZEN, 2005, p. 81)

⁴ Pode ser acessado em: <http://www.nec.prudente.unesp.br/inclusao/index.htm>

ferramentas de EaD. Em seguida, participei de outros dois cursos: um deles sobre Inclusão, e o outro sobre Projetos Educacionais.

No primeiro, em que apenas acompanhei uma das participantes durante a realização das atividades, o formador disponibilizava textos e *slides*, não criando no ambiente de aprendizagem a distância um espaço para reflexão e troca de experiências entre os cursistas. Nesse curso, houve momentos presenciais, porém, a interação a distância não aconteceu. Como alguns cursistas eram da mesma localidade, formaram-se grupos locais para a realização das atividades em equipe, o que desestimulou ainda mais a interação a distância.

No curso de Inclusão, por sua vez, as atividades propostas pelo formador eram meramente mecânicas e individuais. O *feedback* era sempre o mesmo para todos os cursistas, o que me fez acreditar que as atividades enviadas para o ambiente de aprendizagem não eram avaliadas. Este fato desestimulou-me, fazendo com que entregasse os trabalhos sem uma preocupação acentuada com a qualidade, uma vez que não havia questionamentos por parte dos formadores. Desta forma, a impressão que ficou é de que o que importava era a quantidade de atividades realizadas e remetidas. Com isso, obtive 100% de aproveitamento, mesmo com qualidade discutível.

Assim, nesses dois primeiros cursos, os recursos tecnológicos eram usados apenas para “entregar” a informação ao aluno; nem mesmo as mensagens dos fóruns eram respondidas, não havendo qualquer interação entre o formador e os aprendizes, muito menos entre os próprios aprendizes, uma vez que não eram estimulados para isso.

Diante destas experiências, até então não acreditava na EaD como uma modalidade educativa que pudesse provocar mudanças na prática pedagógica dos professores, porque em minhas vivências no processo de formação presencial, já havia notado que, quando ocorria um acompanhamento constante por parte dos formadores, as mudanças na prática pedagógica dos professores aconteciam mais depressa e com maior qualidade.

Por outro lado, no curso sobre Projetos Educacionais, coordenado pela professora Dra. Maria Elizabeth B. de Almeida, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foi possível vivenciar a criação de uma rede de aprendizagem virtual, na qual, formador, monitores e cursistas (professores e estudantes de cursos de licenciatura) interagiam constantemente. Assim, foi possível ampliar os conceitos relacionados ao desenvolvimento de projetos em sala de aula e analisar exemplos de projetos desenvolvidos com o uso do computador nos contextos dos cursistas. Desta forma, esse curso buscou transformar os cursistas e seus respectivos alunos em autores e construtores ativos de seu próprio conhecimento com o uso da tecnologia.

Vale salientar que a formadora selecionou monitores, entre os cursistas, para serem os responsáveis pela articulação do trabalho em equipe e estímulo à participação de todos, havendo um monitor para cada grupo de quatro alunos. Assim, aumentando a interação que, em alguns momentos, chegava a ser diária. Os cursistas usavam as ferramentas de interação do ambiente de aprendizagem a distância para relatar suas ações e obtinham comentários com as opiniões do formador, dos colegas e principalmente do monitor.

Ao analisar os resultados obtidos nas três experiências que vivenciei, enquanto aluna a distância, foi possível refletir sobre as possibilidades, problemas e necessidades desta modalidade educacional. Verifiquei, principalmente, que o formador de cursos a distância necessita de um profissional para lhe auxiliar no trabalho de acompanhamento dos cursistas.

Após este processo, no início do ano de 2003, fui convidada para auxiliar dois formadores no curso de especialização a distância intitulado: “Telemática⁵ na Educação”, oferecido pelo Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)⁶, em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco.

O principal objetivo desse curso foi desenvolver a competência tecnológico-pedagógica dos participantes, professores das redes de ensino e multiplicadores dos Núcleos Tecnológicos Educacionais (NTEs) para: capacitar professores e equipes administrativas das escolas; assessorar escolas que usam a tecnologia no processo educacional; planejar e executar ações para articular o projeto político-pedagógico às atividades de gestão, atuando como agentes de mudanças educacionais.

Nesse curso havia diversas disciplinas, divididas em salas virtuais, com objetivos e conteúdos diferentes, mas todas articuladas a uma específica, denominada “sala de Projetos”. Nesta sala de aula virtual, atuei como monitora, auxiliando os formadores de duas turmas, estimulando a interação entre os participantes, por meio das ferramentas do ambiente de aprendizagem e-ProInfo⁷. Para tanto, observava o desenvolvimento das atividades, verificando a participação e identificando os avanços e dificuldades, no intuito de oferecer o máximo de subsídios aos formadores. Além disso, mantinha um diálogo diário com os

⁵ De acordo com Oliveira (2002, p. 92) telemática é uma “conjunção dos meios eletrônicos de comunicação a distância (telecomunicação) com os meios eletrônicos de processamento de informações (informática).”

⁶ Programa Nacional de Informática na Educação oferece equipamentos e apoio tecnológico e pedagógico às escolas públicas.

⁷ O e-ProInfo <<http://www.eproinfo.mec.gov.br/>> é um Ambiente Digital Interativo, elaborado e administrado por profissionais do MEC, que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância ao processo ensino-aprendizagem.

cursistas incentivando as relações sociais, de modo que pudessem aprender uns com os outros em um ambiente colaborativo. Desta forma, possibilitava que os formadores fizessem um melhor acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, enquanto apoiavam os cursistas.

Com isso, mantive os formadores permanentemente informados sobre o desenvolvimento dos cursistas e de suas atividades e ações, possibilitando intervenções mais precisas e pertinentes.

Assumir esta atividade foi um desafio, entretanto, bem orientada pelos formadores, procurei superar as falhas que detectei durante minhas experiências enquanto aluna a distância. Desta forma, juntamente com os formadores, minhas ações foram norteadas para acolher os cursistas e, conseqüentemente, fazendo-os sentirem-se motivados para o curso, contribuindo para que o percentual de evasão fosse praticamente nulo em uma das turmas, o que, atualmente, constitui um dos grandes problemas em EaD.

Após observar os resultados obtidos pelos cursistas neste curso, passei a ver na EaD uma solução para pessoas que, como eu, têm dificuldades para se expressar oralmente. Pois, nos momentos assíncronos a distância, não existe a pressão de uma resposta imediata, permitindo um tempo para a reflexão no momento da escrita. Assim, observei que nos ambientes virtuais foi mais fácil para os cursistas mostrarem as dificuldades, os sentimentos e as angústias que muitas vezes são difíceis de serem expressos presencialmente.

Desta forma, o “virtual” permitiu a tranquilidade para refletir e escrever e, assim, ofereceu a possibilidade de constatar do que somos capazes, ajudando na conquista da auto-confiança e, portanto, do preparo para o real.

Estas constatações causaram grandes indagações sobre o processo de aprendizagem nas formações a distância. Dentre estes questionamentos era muito importante definir um tema significativo que respondesse as crenças construídas a partir das vivências anteriores à pesquisa de mestrado. Neste sentido, Goldenberg (2003, p. 19), salienta que os cientistas sociais “buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado”.

Desta forma, os questionamentos, para que eu pudesse delimitar o tema desta investigação, são frutos das opções que fiz durante minha vivência universitária, sempre relacionada ao uso da tecnologia e da EaD na formação de professores. Após essas experiências, a questão que ficou foi: **Quais são os princípios que norteiam as ações do**

auxiliar do formador em cursos de formação continuada a distância de professores em serviço, numa abordagem contextualizada e reflexivo-afetiva?

Com o problema definido, passei a buscar o campo de investigação.

1.2 Contextualizando a Problemática: O campo de investigação

Ao concluir o projeto desta pesquisa, em dezembro de 2003, fui convidada a atuar como monitora⁸ no curso de aperfeiçoamento intitulado “Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento”, que buscava a capacitação de professores para atuar em ações de formação a distância.

Este curso foi promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) e Superintendência de Educação a Distância e Continuada, Divisão de Inovações, ambas do Estado de Goiás, e oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), sob a coordenação de pesquisadores experientes na área⁹, durante o período de 01 de dezembro de 2003 a 11 de junho de 2004.

Ao participar como monitora deste curso de aperfeiçoamento, tive a oportunidade de usá-lo como objeto de investigação. A idéia de coletar os dados no curso se deu devido a mostrar-se como campo fértil para o desenvolvimento desta pesquisa, pela abordagem adotada e pela possibilidade de atuar como auxiliar do formador de uma das turmas, indo ao encontro da minha proposta de pesquisa.

Para o desenvolvimento do curso, foi usado o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo com o objetivo de formar os cursistas para integrar distintas tecnologias em ações de formação a distância, via Internet.

Visando a criação de um ambiente que enfatiza a qualidade das interações, o trabalho colaborativo, a confiança e a amizade entre os sujeitos da pesquisa, os cursistas, que eram professores que atuavam como profissionais dos programas do Ministério da Educação

⁸ Monitor é o nome usado, no ambiente de aprendizagem a distância e-ProInfo, para referir-se ao profissional que auxilia o formador na mediação pedagógica.

⁹ A coordenação foi de responsabilidade dos professores Doutores José Armando Valente e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida.

(MEC): ProInfo, Proformação¹⁰ e TV Escola¹¹, foram levados a desenvolver práticas de formação de professores a distância, em seus contextos de atuação, tendo como princípios a interação, a mediação e a produção colaborativa de conhecimento.

Assim, além dos conceitos teóricos, durante a formação, os cursistas vivenciaram a experiência de serem os responsáveis por cursos de formação continuada a distância de professores em serviço. Esta prática se deu por meio da realização de cursos pilotos, com duração aproximada de um mês, nos quais os integrantes dos grupos elaboraram as atividades que iriam propor aos seus cursistas/piloto e, posteriormente, dividiram-se em grupos para acompanhar o desenvolvimento das atividades.

Desta forma, para levantar os princípios que norteiam o papel do auxiliar do formador em cursos de formação continuada a distância de professores em serviço, foram selecionados como sujeitos desta pesquisa os cinco monitores do curso, bem como, seus cursistas e formadores.

Definidos o problema da pesquisa e o contexto para o seu desenvolvimento, verifica-se a relevância desta pesquisa no campo da formação continuada a distância de professores em serviço.

1.3 Justificativa e Relevância da Pesquisa

O Brasil tem um grande número de professores que não têm habilitação legal (licenciatura) para o exercício da função. Visando a diminuição do número de professores que não possuem curso de licenciatura, o artigo 87 da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, diz que, a partir de 2006, “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Nas Tabelas 1, 2 e 3, a seguir, faz-se uma comparação entre a formação dos professores do Ensino Médio e Fundamental nos anos de 1996 e 2005.

¹⁰ O Programa de Formação de Professores em Exercício é um curso a distância, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/proform/>>. Acesso em: 16 out. 2006.

¹¹ A TV Escola é um programa da Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação – MEC, dirigido à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública.

Tabela 1: Funções docentes¹² no Ensino Médio por Formação do professor.

Ano	Ensino Médio				
	Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
		Incompleto	Completo		
1996	326.827	71	997	43.418	282.341
2005	508.423	0	12	22.200	486.211

Fonte: MEC/INEP

Analizando a Tabela 1, referente à formação dos professores atuantes no Ensino Médio, nota-se que em 1996, dos 326.827 professores que atuavam nestas séries, 282.341 possuíam Curso Superior completo, ou seja, pelo menos 13,6% dos professores que atuavam nestas séries não possuíam a formação adequada, uma vez que o artigo 30 da lei 5.692 de 1971¹³ especificava que para atuar no ensino médio o professor deveria ter curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

Em 2005, a porcentagem dos professores do Ensino Médio que não possuíam ensino superior caiu para 4,5% do total.

Na Tabela 2, comparam-se os dados referentes às séries finais do ensino fundamental.

Tabela 2: Funções docentes nos anos/séries finais do Ensino Fundamental por Formação do professor.

Ano	Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série				
	Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
		Incompleto	Completo		
1996	611.710	526	5.634	154.766	450.784
2005	848.819	29	251	142.297	706.242

Fonte: MEC/INEP

Em 1996, dos 611.710 professores que atuavam nas séries finais do ensino fundamental, 450.784 possuíam curso superior completo, ou seja, aproximadamente, 26% do total não possuíam curso superior. Em 2005, esta porcentagem cai para 16%.

A Tabela 3 diz respeito à formação dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

¹² O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

¹³ Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>>. Acesso em: 16 out. 2006.

Tabela 3: Funções docentes nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental por Formação do professor.

Ano	Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série				
	Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
		Incompleto	Completo		
1996	776.537	63.257	55.225	500.238	157.817
2005	821.565	1.839	7.987	154.349	391.964

Fonte: MEC/INEP

Em 1996, dos 776.537 professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, apenas 157.817 possuíam curso superior completo, ou seja, aproximadamente 80% destes professores não possuíam curso superior completo.

Em 2005, dos 821.565 professores que atuavam nestas séries 391.964 possuíam curso superior completo, ou seja, nove anos após a LDB entrar em vigor, aproximadamente 52% não possuía a formação exigida.

Analisando as tabelas acima se obtém que em 2005 ainda existiam no Brasil, sem a formação adequada:

- 22.212 Professores do Ensino Médio;
- 142.577 Professores dos anos finais do Ensino Fundamental;
- 429.601 Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mas estes números podem ser maiores, haja vista que estas pesquisas não diferenciam os cursos de licenciatura plena dos demais cursos superiores.

Desta forma, ainda há no Brasil uma grande demanda de professores necessitando de um curso de licenciatura. Neste sentido, a LDB prevê que, cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deveriam: “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, **os recursos da educação a distância**” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Desta forma a Educação a Distância (EaD) está sendo vista como uma alternativa para favorecer a formação de professores em todo o Brasil, independente da região geográfica. Assim, se explica o fato da principal clientela, atendida nos cursos de graduação a distância, ser justamente formada por professores. Segundo dados do MEC, em outubro de 2005 existiam no país 38 instituições credenciadas e autorizadas para ministrar 51 cursos de formação universitária a distância e, desses, 45 têm como objetivo a formação de professores¹⁴.

¹⁴ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16133.shtml>>. Acesso em: 16 out. 2006.

Entretanto, apesar da quantidade de cursos existentes, ainda há poucas informações oficiais que possam atestar a qualidade destas iniciativas. Observando a Tabela 4, é notável que mais de 83% dos cursos de graduação a distância foram autorizados pelo MEC entre os anos de 2003 a 2006. Desta forma, a maior parte dos cursos ainda é muito recente e não possui alunos concluintes para que seja possível uma avaliação mais criteriosa por parte no MEC. Vale destacar que nem todas as instituições credenciadas estão com seus cursos ativos.

Tabela 4: Instituições de Ensino Superior credenciadas pelo MEC para ministrar cursos a distância.

Ano	Instituições Credenciadas	%
1998	2	2,17
2000	2	2,17
2001	7	7,6
2002	4	4,34
2003	7	7,6
2004	16	17,39
2005	22 (até agosto)	23,9
2006	32 (de set/05 a set/06)	34,78
Total	92	100,0

Fonte: MEC

O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (2005), organizado pelo Instituto Monitor e a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em 2005, mostra dados de todos os níveis de ensino oficialmente credenciados por conselhos de educação (federal, estadual e municipal) e informações das seis maiores entidades que atuam no setor.

Porém, na pesquisa para o Anuário, não conseguem responder questões como:

1. Quais são os fatores determinantes para a alta ou baixa evasão nos cursos a distância?
2. Quais são as características de um material didático que atenda às expectativas dos cursistas?
3. Existe, e como é realizado o treinamento dos profissionais responsáveis pela mediação pedagógica?
4. Como é realizado o acompanhamento do aprendizado do cursista?
5. Que paradigma educacional está inserido nos cursos?

Estas e outras questões, apesar de relevantes, não são respondidas pela pesquisa devido a sua amplitude.

Desta forma, mostra-se necessário ampliar os estudos sobre esta modalidade educacional, no intuito de aprimorar as práticas pedagógicas que estão sendo aplicadas, haja vista o alto índice de evasão destes cursos.

De acordo com Maia e Meireles¹⁵ (2004), em uma pesquisa sobre a situação do ensino superior a distância no Brasil, o índice de evasão nos cursos de graduação a distância estava em torno de 68%. A esse respeito, na mesma pesquisa, estes autores afirmam que “nos cursos aonde há menores índices de evasão, a interação é muito intensa entre os participantes do curso e, deste fato, pode-se concluir que o aluno que se sente "abandonado" desiste com maior facilidade”.

Valente (2003) e Maia e Meireles (2004), defendem a idéia de que o interesse do aluno no curso a distância é despertado por uma mediação pedagógica mais presente, com a qual o aluno sinta-se assistido em suas necessidades.

Portanto, conclui-se que, para diminuir essa taxa de evasão e oferecer cursos a distância de qualidade, é necessário criar estratégias para favorecer um ambiente de aprendizado a distância, no qual os aprendizes consigam sentir-se envolvidos afetiva e cognitivamente, atuando como construtores de seu conhecimento.

Por outro lado, os docentes da EaD são profissionais que foram formados para atuarem na modalidade presencial de ensino, e, portanto, confrontam-se com situações não vivenciadas anteriormente como alunos, com um tempo e espaço organizados de uma forma diferente. Além disso, a relação aluno/professor se estabelece diferentemente, sem contar com os olhares e gestos, sem ter uma reação instantânea do que foi apresentado e proposto. De acordo com Souza (2005), estes fatores implicam “num conjunto de conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas novas, que colocam, em muitos casos, em xeque encaminhamentos dados para situações presenciais” (SOUZA, 2005, p. 66).

É neste sentido que se salienta a importância do auxiliar do formador, para ajudá-lo nesta nova tarefa, buscando auxiliar o professor identificar as necessidades e desejos dos cursistas, ou seja, apresentando o máximo de elementos para um melhor acolhimento. Assim, poderá promover circunstâncias nas quais “possam se expressar num clima de liberdade e confiança e sejam capazes de exteriorizar seus pensamentos, suas emoções, suas sensações e utilizar diversas formas de linguagem” (TAVARES-SILVA, 2003, p.120), favorecendo, desta forma, a criação de um ambiente que propicie a interação.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/137-TC-D2.htm>>. Acesso em: 16 out. 2006.

Diante dos resultados observados a partir das experiências reais vivenciadas nos cursos de formação de professores a distância, verifica-se a necessidade de um estudo teórico e prático, visando definir os princípios que norteiem o papel do auxiliar do formador, para contribuir na consolidação da EaD como uma modalidade de Educação com qualidade e para todos.

Neste sentido, realizou-se uma análise do estado da arte de pesquisas realizadas na área do conhecimento, que abrange uma amostra de produções científicas, relacionadas ao tema desta pesquisa. Procurou-se conhecer as tendências mais atuais nesta linha de pesquisa. Dos trabalhos identificados e analisados, destacam-se os seguintes:

1. Bruno (2002), em sua dissertação de mestrado, pesquisou sobre linguagem utilizada, e a emoção dos sujeitos da aprendizagem, envolvidos nos cursos em ambientes telemáticos, para favorecer as relações e interações nestes ambientes;
2. Sapucaia (2004), investigou como os responsáveis pela administração de sistemas computacionais podem contribuir para a integração entre os aspectos técnico-administrativos e os aspectos pedagógicos, envolvidos no desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem via Internet;
3. Souza (2005), em seu doutorado, analisou como os professores mobilizam e constroem os saberes relativos à docência para atuar na EaD;
4. Alves (2005), explicita como as reflexões, as experiências de vida, suas historicidades e convivências, com seus incidentes críticos e seus diversos tempos, se revelam em relatos dos formadores no curso intitulado “Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento”, e influenciam em suas mediações pedagógicas.
5. Alonso (2005), em sua tese de doutorado, analisou os fatores e elementos que permitiriam o reconhecimento social e pedagógico do curso Licenciatura a distância em Educação Básica: 1ª a 4ª séries da Universidade Federal de Mato Grosso, em dois sentidos: na formação superior de professores em exercício e na organização da EaD.

A partir deste levantamento, foi possível detectar quais as necessidades de produção do conhecimento seriam relevantes para o aprimoramento do trabalho do auxiliar do formador em cursos de formação continuada a distância de professores em serviço.

Neste sentido, a presente dissertação está organizada de modo a retratar o levantamento bibliográfico e a análise da prática dos sujeitos desta pesquisa.

1.4 Organização da Dissertação

Capítulo II: Histórico da Formação a Distância de Professores no Brasil, neste capítulo busca-se resgatar o caminhar histórico da formação a distância de professores, ressaltando as principais iniciativas ocorridas no Brasil. Ainda neste capítulo, aborda-se o contexto legal atual da EaD no Brasil.

Capítulo III: Referencial Teórico da Pesquisa, a partir do contexto de mudanças da atual sociedade, identifica-se as alterações na forma de aprender e ensinar. Em seguida, aborda-se o conceito de formação continuada de professores a distância, numa abordagem contextualizada e reflexivo-afetiva. Além disso, aborda-se os conceitos de Mediação Pedagógica e Afetividade e suas relações com a EaD.

Capítulo IV: Objetivos e Delineamento Metodológico, apresenta-se os objetivos e o objeto de estudo da presente pesquisa. Além disso, mostra-se a justificativa por optar pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, bem como os instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados.

Capítulo V: Apresentação e Análise dos Dados, a partir dos dados coletados e selecionados para análise, inicia-se um trabalho de leitura e re-leitura, a fim de identificar indicadores para a atuação do Mediador Técnico-Pedagógico em cursos de formação continuada a distância de professores em serviço.

Capítulo VI: Conclusões e Reflexões sobre o Estudo, neste capítulo apresenta-se os indicadores identificados no capítulo anterior com o objetivo torná-los princípios norteadores para a atuação do MTP a partir das práticas trabalhadas e produzidas por eles no campo desta investigação.

Capítulo II

Histórico da Formação a Distância de Professores no Brasil

2 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE PROFESSORES NO BRASIL

Neste capítulo, serão descritos os caminhos percorridos pela Educação a Distância (EaD) no Brasil de acordo com as experiências ocorridas no campo da formação de professores. Ao longo deste histórico será possível notar qual foi o papel da EaD na formação de professores e como ocorreu o avanço no processo de mediação pedagógica, desde o século passado, quando são encontrados os primeiros registros a este respeito.

O levantamento dos dados referentes às iniciativas que serão citadas investiga informações sobre os métodos pedagógicos usados, bem como a análise dos resultados obtidos. Assim, estas informações permitem verificar se os cursos foram adaptados ao contexto dos cursistas e se provocavam reflexões críticas, visando transformações sobre a realidade.

Com base nos estudos efetuados, pode-se notar que no início da formação de professores a distância no Brasil, foi priorizada abordagem empirista, privilegiando a transmissão de informações descontextualizadas, fortemente estruturadas. Mas, com o tempo, os idealizadores de cursos desta natureza perceberam que aquela sistemática contribuía para o desinteresse dos professores, e então passaram a valorizar o contexto e o diálogo reflexivo.

A primeira iniciativa de EaD voltada para a formação de professores que encontrou-se registros foi do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB).

2.1 Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB)

O IRDEB, constituído na mesma época em que se desenvolvia o projeto Minerva¹ (1969 a 1977), concebeu, produziu e veiculou inúmeros programas de rádio e televisão educativos de educação básica e secundária. As diferenças entre os projetos IRDEB e Minerva dizem respeito ao fato do primeiro ter incluído a formação de professores ao

¹ O Projeto Minerva foi um programa de alfabetização em massa que na década de 1960 se estendeu por todo o país. Para tanto, usou 1.200 (mil e duzentas) emissoras de rádio aliadas ao material impresso. De acordo com Moraes (2000), 300.000 pessoas tiveram acesso às emissões radioeducativas, destas, 60.000 solicitaram o exame para prosseguir os estudos, no entanto, somente 33% delas foram aprovadas.

programa e às mídias utilizadas, uma vez que o IRDEB usou além do rádio e do correio, também, a televisão. Contudo, o que mais se destacou no projeto IRDEB foi o apoio pedagógico, por meio de monitorias presenciais.

Vale ressaltar que o Estado da Bahia já possuía prática na formação a distância e comunitária, desenvolvida antes mesmo do Movimento de Educação de Base (MEB)², o que lhe deu autonomia para desenvolver este projeto.

De acordo com Moraes (2000), o Estado da Bahia se negou a participar do Minerva por causa da “concepção centralizadora tanto da organização dos conteúdos, quanto dos cursos propostos no Minerva” (p. 115).

Segundo Alonso (1996),

78.106 pessoas foram atendidas pelo IRDEB [...]. De 38 monitores em 1970, o projeto chegou a 208 em 1977, cada um deles atendia a 30 estudantes. A evasão (ou o abandono, como se denomina na EAD), de todos os cursos foi ao redor de 15% em 1977 (p. 58).

Em relação à taxa de abandono, comparando-se o IRDEB com o projeto Minerva, constata-se que o IRDEB obteve resultados muito mais satisfatórios, pois no projeto Minerva apenas 20% dos alunos fez o exame final e destes apenas 33% foram aprovados no curso e puderam prosseguir seus estudos no 2º grau. Desta forma, nota-se que a metodologia adotada pelo Estado da Bahia, que se preocupava com o acompanhamento da aprendizagem dos cursistas por meio de tutorias presenciais e com a formação de professores, sem esquecer-se de respeitar o contexto dos participantes, foi mais eficiente.

O segundo curso que vale ser destacado é o Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) que surgiu por meio de uma parceria entre o MEC e o Centro Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq).

² É um organismo da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), em colaboração com o Ministério da Educação e Desporto, que atua há 37 anos a serviço da Educação Popular. Foi criado na década de 60, com a implantação de Escolas Radiofônicas, permitindo um amplo processo de alfabetização nas diversas regiões do País, principalmente, no Nordeste e Norte do Brasil. O objetivo é alfabetizar pessoas jovens ou adultas entre as populações mais carentes. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=272>>. Acesso em: 16 out. 2006.

2.2 Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI)

O Projeto SACI foi planejado durante os anos de 1967 e 1968 pelo Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE). As atividades educacionais tiveram início em 1972, com o treinamento de supervisores e professores que seriam os responsáveis pela primeira edição. Nos anos de 1973 e 1974, iniciou-se a experiência piloto no Estado do Rio Grande do Norte com a oferta de aulas pré-gravadas, no formato de telenovelas transmitidas via satélite, e suporte em material impresso para alunos das séries iniciais e professores leigos.

Em 1976, um total de 1.241 programas de rádio e TV foram realizados, com recepção em 510 escolas de 71 municípios daquele Estado.

Sobre as causas do fracasso do projeto, Sganzerla (2002), aponta que as principais foram:

... as diferenças culturais entre o perfil dos programas produzidos no interior de São Paulo e a clientela preferencial, alunos e professores do interior do Estado do Rio Grande do Norte, na região Nordeste (p. 29).

Assim, nota-se que não houve uma preocupação por parte dos organizadores do projeto em respeitar o contexto dos aprendizes, bem como suas necessidades. O que pode ser justificado pelo fato de que na década de 1970, a educação a distância foi usada considerando tão somente que um bom material didático poderia atingir rapidamente a milhares de pessoas, e para este fim, eram convidados os melhores técnicos para prepará-los. Essa estratégia foi adotada em função da escassez de professores e/ou do mau preparo dos existentes, e, em última instância, considerava a tecnologia do ensino como uma categoria à parte, capaz de, por si mesma, provocar grandes mudanças, substituindo os docentes (Hawkins, 1995 *apud* BARRETO, 1997).

Porém, com os equívocos cometidos nas iniciativas de EaD daquela época, constatou-se:

que os bons resultados obtidos nos moldes do ensino a distância estavam aliados à **qualidade da monitoria prestada aos alunos**, de sorte que não se tratava de dispensar os agentes humanos, mas de apoiá-los nas suas tarefas educativas (BARRETO, 1997, p. 320, grifo nosso).

No entanto, não foram encontrados registros sobre a existência de uma monitoria no projeto SACI, bem como informações sobre o material de ensino para que fosse possível analisar se as diversidades regionais foram respeitadas.

A seguir serão abordados os projetos LOGOS I e II que usava o material impresso para a formação de professores “leigos”.

2.3 LOGOS I e II

Em 1973, mediante parecer 699/72 do MEC, foi criado o projeto LOGOS. As atividades do projeto tiveram início em 1975, quando foi realizado um projeto piloto no Estado do Paraná, onde a Secretaria de Estado e o Centro de Treinamento de Professores (CETEPAR), criaram o Projeto Hapront para habilitar os professores leigos do ensino fundamental de nível de segundo grau. Com este projeto o Estado formou aproximadamente 10.000 professores.

Em 1976 o Projeto Logos II foi desenvolvido, na fase de expansão do projeto para o país, com objetivo de habilitar professores leigos sem afastá-los da docência. Para tanto, utilizava material didático impresso elaborado pelo Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Além do material impresso, os alunos contavam com uma tutoria local ou por meio de uma central de atendimento por carta ou telefone. De acordo com Sganzerla (2002), o projeto foi desenvolvido em 19 estados brasileiros.

Segundo Alonso (1996), as críticas ao projeto Logos II estão relacionadas aos seguintes aspectos:

- a- não reconhecimento do contexto sócio-econômico-cultural dos professores, dificultando com isto o cumprimento do curso;
- b- material de ensino, que não respeitava as diversidades regionais e era extremamente fragmentado;
- c- a manipulação política que ocorria, principalmente, nas prefeituras municipais que se utilizavam tanto do projeto, como dos professores em proveito eleitoral (p. 61).

Tendo em vista os dois primeiros projetos anteriormente citados, o IRDEB e o SACI, nota-se que este projeto cometeu os mesmos equívocos que o projeto Minerva cometera na década de 1960, ou seja, os conteúdos não foram adaptados à realidade da

população das diferentes regiões do país, que já haviam sido superados no Estado da Bahia, por meio do projeto IRDEB.

Ainda de acordo com Alonso (1996), o projeto atendeu a 50.000 alunos, diplomando 70% deles.

A seguir, será abordada uma iniciativa de formação de professores a distância do Estado de São Paulo.

2.4 Projeto Ipê

O Projeto Ipê foi criado em 1984, pela Fundação Padre Anchieta e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Consistiu na produção e distribuição de cursos de atualização e aperfeiçoamento para professores de 1º e 2º graus, por meio de programas transmitidos pela TV Cultura.

Este projeto se constituiu na época em que assume o poder o primeiro governador do Estado de São Paulo, André Franco Montoro, eleito pelo povo após longo período de regime militar.

De acordo com o Dicionário Interativo da Educação Brasileira³, este projeto capacitou mais de 400 mil alfabetizadores do Estado de São Paulo, de 1984 a 1992, e foi um dos precursores da TV Escola.

Além disso, foi por meio dele que, a partir de 1984, os professores paulistas que atuavam nos dois primeiros anos do ensino fundamental foram formados para a implantação do ciclo básico, “um projeto político que se propunha a alterar as relações excludentes do ensino fundamental, marcado que era pela reprovação escolar” (DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, 2005, p. 84). Para tanto, a proposta do ciclo básico visava uma mudança qualitativa na concepção e na prática pedagógica desses professores.

De acordo com estes autores, na formação contínua dos professores, foi usado, além dos programas do Projeto Ipê, a discussão monitorada de pequenos grupos com textos sobre os temas dos programas em tele-postos. Entretanto, esta formação não trabalhou a transformação da prática pedagógica desses professores.

³ Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=432>>. Acessado em: 16 out. 2006.

Esse tipo de formação, embora tenha a vantagem de atingir grandes contingentes em curto período, constitui um trabalho de superfície, funcionando mais como divulgação de idéias e propostas. Sua principal desvantagem é o fato de trabalhar pouco com as concepções e pressupostos mais arraigados no ideário pedagógico e com a transformação da prática efetiva dos docentes em sala de aula (DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, 2005, p.95).

A formação não se pautou na realidade desses professores, mas buscou disseminar idéias e propostas, que se tornavam difíceis de ser incorporadas por eles.

Com este levantamento de informações sobre as primeiras iniciativas de formação de professores a distância, nota-se que entre os projetos IRDEB, SACI, LOGOS I e II e IPÊ, apenas o IRDEB buscou o reconhecimento do contexto sócio-cultural dos professores em formação e apenas o projeto SACI não faz referência ao acompanhamento dos cursistas, por meio de tutoria local.

Com a análise das pesquisas encontradas sobre cada uma das iniciativas, observa-se que os bons resultados estavam aliados à qualidade do processo de acompanhamento da aprendizagem dos professores em formação, e ao reconhecimento do contexto sócio-cultural dos mesmos.

Estas primeiras iniciativas foram desenvolvidas em nível estadual e só em 1996, o MEC criou a Secretaria de Educação a Distância (SEED) que atribui novo papel de destaque a Educação a Distância no cenário nacional.

2.5 Secretaria de Educação a Distância (SEED)

Em 1996 foi criada, na estrutura do MEC, a SEED, que

formula e implementa, em todos os níveis e modalidades de ensino, políticas de universalização e de democratização da educação e do conhecimento, por meio da infoinclusão e de programas de formação inicial e continuada a distância (BRASIL, 2004a, p. 25).

Desde então, a SEED desenvolve os seguintes programas voltados para a formação inicial e continuada de professores: TV Escola; Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) e Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício (Proformação), os quais serão descritos a seguir.

2.5.1 TV Escola

A TV Escola é um canal de televisão, via satélite, destinado exclusivamente à educação, que entrou no ar, em todo o Brasil, em 4 de março de 1996. Seus principais objetivos são a capacitação, atualização, aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública de Ensino Fundamental e Médio e o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem⁴.

De acordo com o Balanço Geral da União 2004, da Secretaria de Educação a Distância - Ministério da Educação (SEED – MEC), no ano de 2004 havia:

- 33.000 escolas públicas com o *kit* composto por antena parabólica analógica, aparelho de TV e vídeo;
- 15.800 antenas parabólicas digitais adquiridas, distribuídas e instaladas em substituição às analógicas em 18.000 escolas públicas e Núcleos de Tecnologia Educacional;
- 32 milhões de alunos com acesso a esse tipo de tecnologia;
- 1,3 milhões de professores beneficiados;
- 5.406 municípios atendidos, faltando apenas 155 para abranger todo o país (BRASIL, 2004b).

Na pesquisa “O ensino a distância na formação de professores: Análise da implantação da TV Escola em Santa Catarina”, realizada durante os anos de 1999 e 2000, Belloni (2002) afirma que:

os professores que mais utilizam os programas da TV Escola são os especialistas das diferentes disciplinas das séries finais do ensino fundamental e médio, e que a grande maioria os utiliza como materiais didáticos em suas disciplinas específicas, em sala de aula com os estudantes. O uso desses programas para sua própria formação é muito minoritário entre os professores (p. 128).

Com os resultados da pesquisa de Belloni (2002), podemos afirmar que a TV Escola está atingindo parcialmente os seus objetivos de capacitar, atualizar, aperfeiçoar e valorizar os professores da rede pública de Ensino Fundamental e Médio, uma vez que os que mais precisam de uma formação continuada não possuem as condições mínimas para usufruí-la, seja por falta de hábito de praticar um estudo autônomo, seja pelas jornadas duplas de trabalho para melhorar a remuneração, ou ainda por falta de acesso a tecnologia.

O próximo programa “Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)”, que será abordado na sequência, buscou trabalhar a formação do professor para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e configurava-se como uma outra

⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=69&Itemid=199>>. Acesso em: 16 out. 2006.

alternativa para uso de tecnologia e capacitação docente com o intuito semelhante ao programa TV Escola de beneficiar alunos em escolas públicas brasileiras.

2.5.2 Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)

Em 09 de abril de 1997 foi criado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria 522, o ProInfo, tendo a “intenção de formar 25 mil professores e atender a 6,5 milhões de estudantes, através da compra e distribuição de 100 mil computadores interligados à Internet” (TAVARES, N.R.B., 2006, p.6).

De acordo com as diretrizes do programa, esses equipamentos seriam distribuídos às escolas que possuíssem mais de 150 alunos e que tivessem um projeto de uso pedagógico das TIC aprovado pela Comissão Estadual de Informática na Educação, e, além disso, dispusessem de:

- (a) recursos humanos capacitados para implementar tal projeto;
- (b) ambiente adequado para instalação de equipamentos.

Conforme Portaria 478 de 28/04/97, para a efetivação do ProInfo foram implantados os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que são locais dotados de infraestrutura de informática e comunicação, que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*. Os profissionais que trabalham nos NTEs são especialmente capacitados pelo ProInfo para auxiliar as escolas em todas as fases do processo de incorporação das TIC. De acordo com informações no portal do Proinfo, suas principais funções são:

- (a) capacitação permanente de professores e técnicos de suporte;
- (b) suporte pedagógico e técnico às escolas (elaboração de projetos de uso pedagógico da telemática e respectivo acompanhamento, suporte a professores e técnicos etc);
- (c) pesquisas⁵.

Para as atividades de formação de professores, os NTEs contam com o professor-multiplicador, um especialista em capacitação de professores para uso das TIC em sala de aula. Este profissional é formado em cursos de pós-graduação, a nível de especialização *lato sensu*, ministrados por universidades brasileiras, públicas ou privadas, desenvolvidos de acordo com as necessidades de cada secretaria de educação (as secretarias

⁵ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=136&Itemid=273> >. Acesso em: 16 out. 2006.

participam efetivamente do planejamento dos cursos: elaboração de currículos, definição de atividades e projetos a serem desenvolvidos, etc). As secretarias também trabalham em conjunto com as universidades na coordenação e acompanhamento dos cursos.

De acordo com o Balanço Geral da União 2004 da SEED – MEC, no ano de 2004 haviam no Brasil:

- 338 Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE;
- 4.901 escolas públicas com laboratórios de informática;
- 1.831 municípios atendidos;
- 7.800.000 alunos e 270.000 professores beneficiados.

Segundo o Censo Escolar, foram matriculados em 2004, 38.739.857 alunos de Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino. Tendo em vista que destes, apenas 7.800.000 alunos foram beneficiados pelo ProInfo, isto equivale a aproximadamente 20% dos alunos.

Assim, nota-se que este programa ainda tem a missão de promover o acesso a 80% dos alunos de ensino fundamental e médio às TIC. No entanto, comparando-se os dados do Balanço Geral da União de 2004 com as intenções iniciais, explicitadas no início deste tópico, que era beneficiar 6,5 milhões de estudantes com o Proinfo, nota-se que as expectativas foram superadas.

Além do ProInfo e da TV Escola, o MEC tem outro programa voltado para a formação de professores a distância que é o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação).

2.5.3 Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação)

O Proformação é um curso, de nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios, desde 1999. Seu público alvo são professores, sem a titulação mínima legalmente exigida, que lecionam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino do país⁶.

Pode ser considerado como um curso semi-presencial, uma vez que algumas atividades são realizadas a distância, orientadas por material impresso e vídeo-gráfico, e outra parte das atividades são realizadas presencialmente, concentradas nos períodos de férias

⁶Com informações disponíveis em: <www.mec.gov.br/seed/proform/>. Acesso em: 16 out. 2006.

escolares e nos sábados (Encontros Quinzenais). Há também atividades de prática pedagógica nas escolas dos professores cursistas, acompanhadas por tutores e distribuídas por todo o período letivo.

Assim, a presença efetiva do tutor é um diferencial do Proformação em relação a outros programas de formação de professores a distância. Com este acompanhamento, os tutores podem identificar os problemas contextuais, bem como provocar reflexões críticas sobre eles.

Além disso, as visitas às escolas e os encontros quinzenais aos sábados garantem a aproximação e encurtam a distância entre tutores e professores/cursistas.

De acordo com Tavares M.C. (2002) a capacitação do Tutor é realizada

antes do início do Programa e oferece informações sobre o que é o Programa, como funciona, qual a proposta pedagógica, como é vista a avaliação e quais as funções dos participantes da rede de formação do sistema, com destaque às funções do Tutor ao longo de toda a formação (p. 1)⁷.

Além disso, o Tutor também participa integralmente das aulas da Fase Presencial, ministradas pelos Professores da Agência Formadora aos Professores Cursistas, e, antes do início de cada Módulo, são realizadas novas capacitações.

De acordo com o Balanço Geral da União 2004, da Secretaria de Educação a Distância - Ministério da Educação (SEED – MEC), até julho de 2004 haviam:

- 109 Agências Formadoras;
- Parceria com 11 estados e 340 municípios;
- 29.900 professores formados.

Além do Proformação existem, atualmente, outras iniciativas de formação superior de professores.

Em relação à qualidade do programa uma avaliação externa realizada em 2004 detectou que “na maioria dos itens relacionados à qualidade do Programa, os professores cursistas apresentam respostas positivas. Os percentuais quase sempre ultrapassam 90% do total, mostrando que o Programa, para eles, atingiu suas metas de maneira significativa” (PLACCO; ANDRÉ; GATTI, 2003, p. 76).

Desta forma, nota-se que os professores beneficiados pelo Proformação estão satisfeitos, porém, trata-se de um curso em nível de ensino médio e a LDB exige

⁷ Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadimp.htm>>. Acesso em: 16 out. 2006.

formação em curso superior para os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, a primeira iniciativa em curso de licenciatura a distância é a da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

2.6 Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries – UFMT

O Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) iniciou, em 1995, o primeiro curso de graduação na modalidade semi-presencial do país: “Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da modalidade a Distância”.

Atualmente, o projeto conta com cinco centros de apoio, criados em parceria com as prefeituras, os quais possuem: biblioteca, videoteca, laboratório de computadores, equipamentos para vídeo conferência e um orientador acadêmico/tutor. Este orientador acadêmico/tutor é selecionado pela universidade, entre professores da rede pública de ensino, faz uma especialização que o capacita para desenvolver seu papel de auxiliar no processo de aprendizagem dos aprendizes e atua em tempo integral nos Centros de Apoio aos Estudantes.

Para tanto, estes orientadores acadêmicos são custeados pelo Estado e recebem trinta por cento a mais nos seus salários de professores da rede pública. Vale ressaltar que cada orientador acadêmico é responsável por uma turma de vinte e cinco aprendizes, sendo que, em dezembro de 2004, o projeto contava com cinco Centros de Apoio localizados nos municípios de: Colider, Diamantino, Juara, Juina e Terra Nova, atendendo a uma demanda de três mil, trezentos e setenta cinco alunos.

De acordo com Neder (2000), para se candidatar ao cargo de orientador acadêmico é necessário:

- ter licenciatura plena nas áreas de conhecimento trabalhadas no curso;
- ter disponibilidade para deslocamento para os municípios que participam do projeto;
- ter dedicação exclusiva no curso, com disponibilidade de, quando necessário, trabalhar em finais de semana;
- residir na região pólo. (p. 172)

Assim, o orientador acadêmico é a principal figura no acompanhamento pedagógico dos cursistas.

Uma outra iniciativa nesta mesma linha e que merece ser destacada no campo da formação em nível superior de professores é o Programa de Educação Continuada – PEC – Formação Universitária, do Estado de São Paulo.

2.7 Programa de Educação Continuada – PEC – Formação Universitária

Em 2001, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo deu início ao PEC – Formação Universitária. Este programa teve como objetivo a formação de nível superior de 6.300 professores de 1ª a 4ª série da rede pública estadual, realizada num período de dezoito meses, na modalidade semi-presencial.

Para o processo de formação foram atribuídos como estratégia atividades aos profissionais que participaram com as seguintes denominações:

- Tutor – Acompanhamento diário presencial;
- Professor Orientador – Acompanhamento semanal semi-presencial;
- Professor Assistente – Acompanhamento semanal virtual;
- Vídeo-Conferencistas – Realização de encontros semanais virtuais interativos e síncronos;
- Teleconferência – Realização de encontros mensais virtuais síncronos.

Foram utilizados três tipos de mídias interativas: teleconferência, videoconferência e acesso *on-line* com a plataforma para EaD *LearningSpace*, além de material impresso. O conteúdo, tanto em *web*, como impresso, foi elaborado e coordenado por professores da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

De acordo com Scavazza e Sprenger (2003), durante as videoconferências houve uma efetiva interação entre os alunos de cada uma das turmas e os professores vídeo-conferencistas, que eram mestres e doutores contratados pelas universidades envolvidas. Vale destacar que cada videoconferência era gerada para quatro turmas, simultaneamente, nos estúdios localizados nas universidades participantes do Programa. Assim, o professor vídeo-conferencista interagia com cerca de cento e sessenta professores alunos.

Sobre as teleconferências, Scavazza e Sprenger (2003) relatam que eram transmitidas ao vivo pela TV Cultura em São Paulo e assistidas simultaneamente por todos os

alunos da Rede PEC - Formação Universitária. Nestes momentos, não havia interação síncrona entre o tele-conferencista e o professor aluno, os questionamentos poderiam ser enviados por fax ou e-mail.

A partir das discussões, levantadas nas Vídeo e Teleconferências, eram desencadeados os conteúdos teóricos e práticos de cada tema ou unidade. A continuidade ao estudo, com atividades que visavam a aplicação, a ampliação, o aprofundamento e a reflexão sobre os conteúdos trabalhados nos encontros realizados através daqueles recursos, acontecia durante o trabalho monitorado. Este trabalho era dividido em atividades *off-line* (orientadas por professores tutores), *on-line* (orientadas por professores assistentes virtuais) e também sessões de orientações, nas quais o professor aluno organizava a sua forma de estudo, individual ou em equipe (Scavazza; Sprenger, 2003).

O trabalho monitorado *off-line* acontecia nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que foram equipados com sala de videoconferência e sala com computadores interligados em rede. Estes ambientes de aprendizagem estavam distribuídos em trinta e quatro pontos no interior do Estado e na capital paulista.

Cada sala de aprendizagem, de trinta a quarenta professores alunos, aproximadamente, contava com um professor tutor que acompanhou presencial e diariamente (segunda a sábado) o trabalho da turma, do início ao fim do programa.

O trabalho monitorado *on-line*, que utilizou a ferramenta virtual de aprendizagem *LearningSpace*, era acompanhado por professores assistentes virtuais (mestres ou doutores das universidades). Eles tinham como atribuição estimular o trabalho em grupo entre os professores alunos, com questões abertas de cunho dissertativo e também com o uso de ferramentas de interação, como os fóruns e *chats*.

Ao finalizar o PEC - Formação Universitária, em 2002 e 2003 foram iniciadas as atividades do PEC – Municípios⁸, uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) e alguns municípios. A SEE/SP cedeu aos professores da rede municipal todos os recursos tecnológicos, os ambientes de aprendizagem e de ensino, além de disponibilizar os recursos didáticos e o material impresso, utilizados no PEC. Assim, o PEC – Municípios utilizou a mesma metodologia e materiais didáticos.

O emprego de recursos tecnológicos modernos e a distribuição dos ambientes de aprendizagem no estado permitiram a participação dos professores no programa,

⁸ Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/apresentacao_PECMU.asp>. Acesso em: 16 out. 2006.

sem necessidade de afastamento dos locais de residência e trabalho. Vale destacar que o conteúdo exclusivo do programa foi desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Universidade de São Paulo (USP).

Além disso, estes recursos foram usados de forma a promover o máximo de interação entre os especialistas, professores e pesquisadores das universidades envolvidos no processo de formação do professor em serviço.

Além do PEC – Municípios, existe uma outra iniciativa no Estado de São Paulo que também teve início com o final do PEC – Formação Universitária, mas que conta apenas com a participação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) como proponente e executora do projeto denominado Pedagogia Cidadã⁹ - Curso de Licenciatura para a Formação de Professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Séries Iniciais.

Da mesma forma que o PEC – Municípios o Pedagogia Cidadã também é um curso semi-presencial e utiliza material impresso e vídeo e teleconferência.

Atualmente, este programa está em sua terceira edição, sendo que na primeira turma foram oferecidas 4200 vagas e concluíram o curso 3653 cursistas, o que corresponde a 87% do total de vagas oferecidas. Assim, o percentual de evasão foi de 13% o que é considerado baixo para a EaD. Vale destacar que a segunda e a terceira edição contam atualmente com 1361 matriculados.

Tendo em vista as principais iniciativas estaduais no campo da formação superior de professores a distância, a seguir são abordadas as iniciativas atuais do MEC neste campo.

2.8 Iniciativas atuais do MEC em relação à formação superior de professores a distância

De acordo com Informativo do Ministério da Educação, em novembro de 2004, havia carência de duzentos e cinquenta mil professores nas disciplinas de exatas na rede pública de ensino. Diante desta realidade, de acordo com o Balanço Geral da União 2004 SEED – MEC, esta secretaria firmou convênios, no valor total de treze milhões, novecentos e noventa e nove mil, novecentos e noventa e oito reais, com treze Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES. Estas instituições estão organizadas em Consórcios, sendo nove

⁹ Disponível em: <<https://sol.unesp.br/>>. Acesso em: 06 out. 2006.

federais e quatro estaduais, selecionadas na Chamada Pública 01/2004, com objetivo de ofertar cursos de licenciatura a distância em Física, Química, Biologia, Matemática e Pedagogia para Educação Infantil, Jovens e Adultos e Educação Especial, com a expectativa de gerar 17.585 vagas. Além disso, foram firmados os convênios:

- nº 02/2004, firmado com a Universidade Federal do Pará, que tem por objeto a expansão em EaD para a Matemática, no valor de R\$ 300.000,00;
- nº 03/2004, firmado com a Universidade Federal de Minas Gerais, que tem por objeto a formação de professores de Ensino Básico em Ciências via EaD, no valor total de R\$ 314.640,00;
- nº 04/2004, firmado com a Universidade Federal de Santa Maria, que tem por objeto a Formação de Educadores para elaboração de Cursos a Distância: Alternativas Pedagógicas para Educação Especial, no valor de R\$ 26.434,00.

Sobre o destino dos recursos, o Informativo comunica que:

os recursos são para a aquisição de equipamentos, produção de materiais didático-pedagógicos orientados para o ensino a distância, preparação de cursos de formação de tutores responsáveis por orientar os estudos, tirar dúvidas e pela avaliação dos alunos (Informativo MEC, nov./dez. 2004).

No ano de 2005, o MEC lançou o Programa Pró-Licenciatura, Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio. De acordo com as propostas conceituais e metodológicas deste programa, seu objetivo é a formação dos “professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura)¹⁰”.

Os recursos foram destinados a instituições selecionadas que apresentaram projetos de propostas para abertura: de novas turmas entre outubro de 2005 a junho de 2006, nos cursos já em funcionamento; de novos cursos para início no ano de 2006.

Cabe destacar que a oferta de curso de graduação a distância é algo relativamente novo na Educação Brasileira, uma vez que, como veremos a seguir, a legislação referente aos cursos nesta modalidade é bem recente.

As propostas de novos cursos a distância estão sendo analisadas, segundo critérios definidos no decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o art. 80

¹⁰ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/termo0106.pdf> >. Acesso em: 16 out. 2006.

da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

2.9 Contexto Legal atual da EaD no Brasil

De acordo com o decreto nº 5.622/2005, para oferecer cursos de graduação e educação profissional de nível tecnológico a distância, a instituição interessada deverá solicitar credenciamento ao Ministério da Educação, enquanto que, para oferecer cursos de educação fundamental, dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico, a instituição solicita o credenciamento às autoridades integrantes dos respectivos sistemas.

Os critérios para o credenciamento de instituições interessadas em oferecer os cursos de graduação e educação profissional de nível tecnológico a distância acima citados são:

- I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;
- II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;
- III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;
- IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;
- V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;
- VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;
- VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;
- VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;
- IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-signatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;
- X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico (BRASIL, 2005b, p. 10).

Além disso, o mesmo decreto pontua que a solicitação de credenciamento da instituição deve vir acompanhada de projeto pedagógico de pelo menos um curso ou programa a distância.

Esses projetos pedagógicos deverão:

- I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;
- II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;
- III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:
 - a) os respectivos currículos;
 - b) o número de vagas proposto;
 - c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e
 - d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso (BRASIL, 2005b, p. 5).

Para efetivar o credenciamento, uma comissão é designada para avaliar a documentação apresentada e verificar, *in loco*, as condições de funcionamento e potencialidades da instituição.

Desta forma, com a regulamentação, as instituições de ensino superior ingressaram de fato no campo da EaD, superando a visão de fracassos escolares e promover formação de nível técnico apenas.

Finalmente, além de regulamentar, a lei busca criar meios de garantir a qualidade, para que a EaD seja reconhecida pela sociedade como uma alternativa possível de educação em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Como vimos anteriormente, um dos grandes desafios para os docentes de cursos a distância é realizar a mediação pedagógica, que passa a ser realizada em um espaço virtual, mediada pela tecnologia. Vale destacar que este desafio torna-se ainda maior, quando objetiva-se respeitar e valorizar o contexto de atuação dos professores e estimular a reflexão crítica sobre os problemas deste contexto.

Assim, no próximo capítulo aborda-se o conceito de formação continuada a distância de professores em serviço, numa abordagem contextualizada e reflexivo-afetiva a problemática da Mediação Pedagógica, fundamentando o trabalho investigativo na direção de diretrizes norteadoras para a atuação do auxiliar do formador.

Capítulo III

Referencial Teórico da Pesquisa

3 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Neste capítulo, parte-se do estudo sobre as mudanças da atual sociedade, identificando-se as transformações na forma de aprender e ensinar. Em seguida aborda-se o conceito de formação continuada a distância de professores em serviço, numa abordagem contextualizada e reflexivo-afetiva.

Neste processo, procurando uma maior fundamentação para um novo paradigma educacional, torna-se relevante destacar os conceitos de Mediação Pedagógica e Afetividade, visando uma melhor compreensão das influências destes conceitos na formação a distância. Assim, estes temas serão aprofundados e relacionados à luz da teoria de Vygotsky e Wallon, entre outros autores, considerados importantes para esta pesquisa.

3.1 Um contexto de Mudanças na Sociedade do Conhecimento

De acordo com Belloni (2003, p. 3), “a intensificação do processo de globalização gera mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade [...], criando novos estilos de vida e de consumo, e novas maneiras de ver o mundo e de aprender”.

Neste cenário os modelos tradicionais de ensino estão cada vez mais inadequados, uma vez que a produção de informação cresce geometricamente, demandando novas competências e habilidades dos cidadãos para relacioná-las, selecioná-las, analisá-las criticamente e as transformar em conhecimento, visando a construção de uma sociedade mais democrática, plural, participativa, solidária e inclusiva.

De acordo com Valente (2005) e Pozo (2002), como outros pesquisadores, estamos adentrando na sociedade do conhecimento, na qual o “capital” será o conhecimento, ao invés de bens materiais como acontece na sociedade da produção em massa, baseadas nas idéias Fordistas do século passado.

Este novo cenário apresenta um acúmulo de informações, porém, isto não implica em dizer que os homens possuem mais conhecimento. Juntamente com as exigências da sociedade do conhecimento, teorias da aprendizagem que estavam longe da prática dos professores, passam a ser reconhecidas como uma alternativa.

Para Freire (1983a) “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (p. 66). Ao propor esta visão libertadora da educação, este autor enfatiza a necessidade de relação com o mundo e com a sociedade. Além disso, critica o que ele chama de concepção “bancária” da educação.

Na visão ‘bancária’ da educação o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (p. 67).

De acordo com Teixeira (1955) para Dewey o conhecimento:

É o resultado de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade e que se encerra com a resolução desta situação. A perplexidade é uma situação indeterminada e o conhecimento é o elemento de controle, de determinação da situação. Se tudo, na existência, transcorre em perfeito equilíbrio, não há, propriamente, que buscar saber ou conhecer, mas, quando muito, um re-conhecer automático. Quebrou-se, porém, o equilíbrio. Ouço, digamos, um ruído estranho, ou significativo, ou inesperado. Algo sucedeu e o meu mundo se **perturbou**. Procuro ver o que é. Observo, indago, investigo, apuro e verifico. Sei, então, o que se deu. Restabelece-se o **equilíbrio** e prossigo em minha atividade. Conhecer, saber é, assim, uma operação, uma ação que transforma o mundo e lhe restaura o equilíbrio. Estou agora seguro, *sei*, voltei à tranquilidade e posso dar livre curso à vida. A situação *indeterminada* tornou-se *determinada*, ficou sob controle, em virtude do conhecimento que adquiri. Saber, assim, não é *aprender* noções já sabidas, não é familiarizar-se com a bagagem anterior de informações e conhecimentos; mas, descobri-las de novo, operando como se fôssemos seus descobridores originais. (p. 6, grifo nosso).

Para Piaget (1978), em sua teoria conhecida como abordagem construtivista, o conhecimento é fruto de uma interação do aprendiz com objetos ou pessoas, resultante das sucessivas transformações de esquemas (formas de pensar ou resolver problemas). Essas elaborações procedem de um processo de equilibrações majorantes que corrigem e aperfeiçoam as formas anteriores de desequilíbrio.

Assim, na interação sujeito-objeto e no processo de equilibração majorante o conhecimento é construído. Desta forma, o sujeito, durante a interação, pode assimilar o objeto aos seus esquemas (formas de agir), conservando-os ou enriquecendo-os.

Para que esse processo seja desencadeado, assim como Dewey, Piaget defende que é necessária a presença de um desequilíbrio, de uma perturbação. A construção do conhecimento acontece quando o sujeito consegue restabelecer o equilíbrio.

Se a construção do conhecimento se dá a partir de um desequilíbrio na forma de pensar, então o papel do professor é criar tais situações desequilibradoras, perturbadoras, desafiadoras, que estimulem o aprendiz a buscar novas alternativas de ação, oportunizando a construção de conhecimentos.

De acordo com estes dois teóricos estudiosos, pode-se dizer que, para construir o conhecimento, é necessário que o aprendiz tome uma atitude (interação) diante de uma situação problema, uma perturbação. Hernandez (1998), Freire (1999; 1983a), Valente (1999), Imbernón (2001), entre outros, salientam que é imprescindível que tais indagações sejam baseadas em problemas reais dos aprendizes.

Por outro lado, Pozo (2002) afirma que para os empiristas “a origem do conhecimento estava na experiência sensorial, que nos permite formar idéias a partir da associação entre imagens proporcionadas pelos sentidos” (p. 44). Desta forma, nesta concepção de aprendizagem, este pesquisador afirma que “o conhecimento aprendido não é senão uma cópia da estrutura real do mundo”. Esta abordagem é conhecida como Aprendizagem por Associação.

Ainda segundo Pozo (2002), associar e construir são duas formas complementares de aprender. Em situações de aprendizagem complexas é provável que ocorram tanto processos associativos quanto construtivos.

Assim, a metodologia de ensino que se baseia unicamente na transmissão de informações descontextualizadas, na qual aprender é ser capaz de reproduzir uma informação recebida, sendo o professor o detentor do saber e o aluno apenas o que recebe informações passivamente, não é adequada para o desenvolvimento do cidadão crítico e reflexivo que a atual sociedade necessita.

Portanto, para formação deste cidadão, faz-se necessário a mudança da transmissão de informações para a construção do conhecimento.

Para que o ato educacional deixe de ser mera transmissão de informações e passe a complementar-se com situações de aprendizagem que pressuponham a construção do conhecimento a partir de um problema real, faz-se necessário uma mudança de cultura entre todos os envolvidos no processo educacional. Nesta mudança incluem-se também a melhoria nas condições materiais da escola, o reconhecimento social e salarial, além da mudança na prática pedagógica dos professores, uma vez que, se eles próprios não constituírem suas competências, não poderão desenvolver estes processos em seus alunos.

Diante destes estudos, aborda-se o conceito de formação do professor, analisando como propiciar a formação contextualizada e reflexivo-afetiva.

3.2 A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento

Não se pretende aqui propor que o desenvolvimento profissional do professor será drasticamente modificado por meio de cursos de formação inicial e/ou continuada. De acordo com Imbernón (2001), a profissão desenvolve-se por diversos fatores: salário, demanda do mercado de trabalho, clima de trabalho, promoção na profissão, estruturas hierárquicas, carreira docente, entre outros. Mas, por outro lado, este autor destaca a formação permanente, como principal fator para a melhoria na qualificação do professor. Além disso, Fullan (1991, *apud* GARCIA, 1999, p. 47), reconhece “que qualquer tipo de mudança no ensino, no currículo, depende em grande parte dos professores”.

Daí a importância dos professores reconhecerem a complexidade do pensar e agir em sua atividade, para participarem ativamente na busca contínua e reflexiva de reconstrução do saber docente.

Desta forma, é necessário entender o significado do conceito “formação de professores”, que, de acordo com Garcia (1999), é:

A área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p. 26).

Portanto, Garcia (1999) vê a formação de professores como uma área do conhecimento e de investigação que estuda os “processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional” (p. 26).

Para Imbernón (2001), a formação deve criar espaços de participação e reflexão para que os professores aprendam a conviver com a mudança e a incerteza.

Neste sentido, Morin (2002) faz um alerta sobre a necessidade de estarmos preparados para acolher o novo.

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado.[...] E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (p.30)

Visto que as mudanças são inevitáveis, e que é indispensável que os professores estejam preparados para acolhê-las, a formação continuada de professores torna-se fator imprescindível para a melhoria da educação.

Desta forma, é importante que se compreenda como o educador constrói suas habilidades docentes e as reconstrói em função do espaço no qual está inserido, instigando reflexões teóricas e práticas para apontar possibilidades metodológicas. Neste sentido, no próximo item será abordada a problemática da formação de professores e a necessidade de reflexão sobre as diferentes realidades.

3.2.1 Formação de Professores: Contexto e Reflexão

Neste tema tomam-se como base as idéias de Dermeval Saviani, Paulo Freire e John Dewey, uma vez que estas são vistas como norteadoras para a formação de professores no que se refere à reflexão crítica da prática docente em seu contexto de atuação.

De acordo com Freire (1983a), o contexto se faz mundo e é o resultado dos produtos da atividade do ser que não pertençam a seus corpos físicos. Estas atividades se dão na relação dos homens com o mundo, enquanto seres transformadores e criadores, que simultaneamente fazem a história e se fazem como seres históricos-sociais, “produzindo não somente bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções” (FREIRE, 1983a, p. 108).

Para Saviani (1973), a existência humana é “um processo de transformação que o homem exerce sobre o meio. Trata-se do homem-em-situação, dotado de consciência e liberdade, agindo *no* mundo, *com* o mundo e *sobre* o mundo” (p. 65). Essa ação se dá naturalmente até que algo interrompa seu curso. Neste momento o homem é levado a descobrir o que é esse algo (problema), e então começa a refletir.

Desta forma, os objetos da reflexão são “os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência” (p. 66). Mas, problema não é um simples fato ignorado. Para se constituir um problema é preciso que se sinta necessidade de saber essa alguma coisa, tornando-se um desafio, ao qual o homem responde com a reflexão.

De acordo com o Dicionário Folha/Aurélio (1988), reflexão significa o ato, em virtude do qual o pensamento volta sobre si mesmo para examinar o seu próprio conteúdo.

Saviani (1973) define reflexão como sendo “o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revistar, vasculhar numa busca constante de significado” (p.67). Para

este autor algumas reflexões podem ser adjetivadas como filosóficas, e para tanto é necessário que seja:

- Radical: é necessário que o problema seja analisado até suas raízes;
- Rigorosa: “deve-se proceder [...] segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações que a ciência pode ensinar” (p. 68);
- De conjunto: “o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido” (p.68).

Desta forma, as reflexões filosóficas são radicais, rigorosas e de conjunto, sobre os problemas que surgem na realidade, e devem ser resolvidos dentro desta realidade. Assim, a reflexão é vista por Saviani (1973) como algo que faz parte da vida humana.

O homem já se descobre agindo no mundo e, na medida em que a sua ação se torna problemática, ele sente necessidade de refletir. Entretanto, ele não reflete pelo puro gosto de refletir. Sua reflexão tem por objetivo fazer com que a ação deixe de ser problemática (p. 69).

Nota-se, que o ato de refletir não existe sem os problemas que a realidade nos coloca. Assim, os conceitos de reflexão e contexto estão intimamente relacionados.

Nas Propostas Conceituais e Metodológicas do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura) do Ministério da Educação, “a experiência dos professores deve ser ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica” (BRASIL, 2005a, p. 10). Pois, com os dados da sua própria realidade o professor poderá rever o seu fazer pedagógico.

Neste sentido, na educação libertadora, problematizadora, proposta por Freire (1983a), o ato de refletir criticamente sobre a prática pedagógica está relacionado com transformação, com conscientização, com intercomunicação, que pressupõe a educação dos homens entre si mediatizados pelo mundo, tanto natural como cultural. Assim, Freire (1983a) afirma que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p.40) e ao mesmo tempo em que o homem transforma o mundo também é transformado, uma vez que faz parte dele. Portanto, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo.

Na mesma linha de pensamento, Saviani (1973) afirma que “é preciso tomar consciência das necessidades situacionais, aprofundar o conhecimento da situação de modo a se poder intervir nela, transformando-a no sentido da promoção do homem” (p.110).

Esta concepção libertadora da educação supõe o respeito pelo saber do aprendiz e considera a identidade cultural do outro, ou seja, as particularidades de cada contexto.

Para Freire (1983a) o educador não é o que narra seus conhecimentos para que os alunos memorizem, pois “não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (p. 78).

Desta forma, ao refletir sobre as melhores formas para favorecer a aprendizagem, considerando e respeitando o contexto do aprendiz, o educador tem a oportunidade de aprender coisas novas em cada momento de atuação.

Por isso, a reflexão durante a ação, e sobre a ação, tem sido defendida, como elemento essencial na formação permanente de professores, por diversos autores que se fundamentaram nas teorias de Dewey.

Para Zeichner (1996)

De acordo com Dewey, reflexão não consiste em uma série de passos ou procedimentos para serem usados pelos professores. Mais do que isso, é um caminho holístico de encontros e respostas aos problemas, uma forma de ser professor. Ação reflexiva é um processo que envolve mais que processos lógicos e racionais de solução de problemas. Reflexão envolve intuição e paixão, e não é algo que possa ser empacotado num embrulho de técnicas para serem usadas pelos professores (p. 9).

Desta forma, nota-se que a reflexão não pode ser reduzida a qualquer operação mental, mas, ela requer um “esforço consciente e voluntário” do indivíduo que, apoiado nos conhecimentos que possui, busca a solução para um problema.

Para Dewey, citado por Teixeira (1959), “as leis da experiência, obtidas pela **reflexão sobre a experiência**, são as próprias leis do conhecimento e do saber, que o homem traz ao mundo como um fator novo para a sua evolução” (p. 5, grifo nosso).

Para Imbernón (2001), a formação de professores deve ter como base a reflexão prático-teórica, mediante a análise, compreensão, interpretação e intervenção na prática docente.

Neste sentido, para Freire teoria é um princípio de inserção do homem na realidade como ser que existe nesta realidade, e existindo promove a sua própria concepção da vida social e política.

De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade [...] (FREIRE, 1983b, p.93).

Desta forma, para Freire, a teoria faz parte do ato reflexivo que se faz diante de situações concretas, isto é, parte-se de experiências com a realidade na qual o homem está inserido, visando a análise e a reflexão dessa realidade, buscando um olhar crítico sobre ela. Assim, a teoria destaca-se como fator essencial para promover a reflexão crítica sobre a prática docente em seus diferentes contextos, justificando a importância da formação em serviço.

De acordo com Garcia (1999, p. 153), as táticas que objetivam levar os professores a uma prática reflexiva devem desenvolver “competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente”.

Prado e Valente (2002), dividem a reflexão sobre a prática docente em três níveis:

- 1º) a *reflexão na ação* refere-se aos processos de pensamento que ocorrem durante a ação;
- 2º) a *reflexão sobre ação* refere-se à análise que o professor faz, posteriormente, sobre os processos;
- 3º) a *reflexão sobre a reflexão na ação* ocorre no momento em que busca um referencial teórico para fundamentar suas reflexões.

Entretanto, segundo Perrenoud (2002), a reflexão por si só não garante uma mudança da ação docente:

Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos [...] Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício do cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso, seja em velocidade de cruzeiro (p.13).

Assim, torna-se necessário buscar possibilidades para promover uma atitude reflexiva na e sobre a prática docente, desencadeando desta forma um processo de transformação permanente.

Neste sentido, de acordo com Imbernón (2001), o modelo de formação de professores denominado “modelo de pesquisa” tem se mostrado como uma ferramenta para a formação de professores reflexivos. Alguns dos elementos que fundamentam esta concepção podem ser destacados, de acordo com Imbernón (2001) e Souza (2005):

- permite a compreensão científica de questões baseadas no contexto pedagógico;
- estimula a construção e produção de conhecimento ao invés de sua reprodução;
- incita o compromisso em além de compreender, buscar possibilidades para solucionar e/ou minimizar os problemas do contexto escolar;
- instiga o desenvolvimento de habilidades e atitudes investigativas, provocando um processo de formação contínua e conferindo um grau relevante de autonomia pedagógica.

De acordo com Imbernón (2001), este modelo de formação de professores está contribuindo para aquisição de novos conhecimentos e melhorando a tomada de decisões grupais e as formas de comunicação.

Para Nóvoa (2001),

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa (...). A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. (...) eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise (p. 1).

Ao pesquisar sua prática, o professor torna-se autônomo para levantar suas hipóteses e construir suas estratégias.

Por isso, a aproximação com o contexto é essencial para compreender a ação docente vivida e construída. Para Imbernón (2001), quanto mais a formação se aproxima do contexto de atuação do professor mais efetiva ela será.

Desta forma, Imbernón (2001), Garcia (1999), Prado e Almeida (2002), entre outros, salientam que é importante desenvolver uma formação no interior da escola, ou seja, uma formação em serviço, cujo eixo de atuação é a realidade da escola.

Como a prática é pessoal e contextual, é necessário que a formação parta de situações problemáticas do contexto do educador, pois, de acordo com Imbernón (2001), não

há problemas genéricos para todos, nem soluções para todos; há situações em um determinado contexto prático.

Além disso, o desenvolvimento profissional do professor deve ser visto como um projeto a ser realizado ao longo da carreira, uma vez que o rápido desenvolvimento global exige uma atualização contínua dos saberes docentes, sendo a formação inicial apenas a primeira fase de um longo processo de formação.

Mas em um país com as características do Brasil, que possui vasta extensão territorial, escassez de recursos humanos e materiais para promover a formação de professores, como fazer para realizar uma formação ao longo da vida no contexto escolar dos professores?

No relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Delors (2003) afirma que os programas de formação contínua devem ocorrer de forma que os professores possam recorrer a eles freqüentemente, sendo “um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos” (p. 160). Para tanto, para este pesquisador, a Educação a Distância “pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial” (p. 160).

Como uma alternativa para a formação continuada de professores em serviço, surge a Educação a Distância (EaD), pois, por meio dos recursos tecnológicos e comunicacionais, possibilita aos especialistas, assessorar e acompanhar o professor, em seu contexto de atuação, independente da distância geográfica que os separa.

Prado e Almeida (2002, p.1) relatam que o fato dos professores aprenderem, em um curso de formação continuada sobre determinada teoria ou aprender a usar o computador, “não era suficiente para colocar em prática estes conhecimentos, ou seja, recontextualizá-los na sua atuação com os alunos”, pois, ao retornarem para o seu contexto, após a realização de cursos presenciais, encontravam problemas reais que, geralmente, não haviam sido abordados na formação. Além disso, realizar cursos presenciais no contexto de atuação dos professores não é uma tarefa fácil aos especialistas, seja por indisponibilidade de tempo e/ou pelas distâncias geográficas.

Além disso, com a EaD é possível a formação de uma rede de aprendizagem, entre professores de diferentes locais, sem barreiras temporais e espaciais, na qual podem trocar experiências e construir novos conhecimentos, continuamente. Nesta direção, no próximo item será abordada a problemática da formação continuada de professores em serviço usando os recursos da EaD.

3.2.2 Formação Continuada a Distância de Professores em Serviço

Para iniciar o diálogo sobre a formação continuada a distância de professores em serviço, primeiramente são feitas algumas considerações sobre as idéias de pesquisadores renomados nesta área do conhecimento.

Neves (2003), ao elaborar este documento do MEC, que está servindo como referência aos idealizadores de cursos a distância no Brasil, denominado “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância”, considera que

a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual (NEVES, 2003, p. 3).

Na definição acima, a pesquisadora ressalta a importância da mediação de professores (orientadores ou tutores) para favorecer o processo de aprendizagem dos cursistas a distância.

Preti¹ (2002), destaca a separação entre o processo de ensinar e o processo de aprender que ocorre na EaD.

Eles acontecem em tempo e espaço separados. Quem "ensina", o autor (ou professor) e quem "aprende", o "aprendente", não necessariamente encontram-se no mesmo local e ao mesmo tempo. Assim, o tempo e o espaço passam a ganhar nova significação a partir do sujeito, pois é ele que lhes dá sentido: é o tempo e o espaço do sujeito!

Neves e Preti referem-se à separação **no tempo e no espaço** entre aprendiz e formador que ocorre na EaD.

Para Belloni (2003), o que se observa é que o espaço na EaD é realmente flexível, desde que, por meio de recursos tecnológicos, o aprendiz possua acesso ao material didático.

Todavia, em relação ao tempo, esta facilidade não é a mesma, haja vista que existe, de acordo com Walker (*apud* BELLONI, 2003),

uma grande rigidez ou pouca flexibilidade quanto aos prazos (inscrição, avaliação etc.), o que é ainda revelador de um enfoque de controle concebido a partir da sala

¹ Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadimp.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2005.

de aula convencional. Embora seja livre para organizar seus horários de estudo, o aprendente encontra pouca ou nenhuma flexibilidade quanto aos prazos 'fatais' (*deadlines*), problema muitas vezes agravado pela demora das respostas do sistema ou de acesso aos materiais de curso (p. 55).

Ao acompanhar experiências de formação de professores a distância via Internet, nota-se que existe uma ilusão dos cursistas de que é possível manipular o tempo. Porém, esta ilusão acaba quando os momentos de lazer são deixados de lado para que seja possível a realização das atividades a distância.

Esta dificuldade em organizar o tempo disponível para realizar as atividades de um curso a distância é um reflexo da vida moderna, na qual as pessoas assumem diversos compromissos e quando percebem que não conseguirão cumprí-los, passam a priorizar alguns. Além disso, cada pessoa possui um ritmo de aprendizagem, o que significa que o tempo para resolver um problema ou entregar uma atividade é diferente para cada pessoa. Por este motivo Oliveira (2002) defende que é necessário aos formadores, respeitar a dimensão Kairológica² do tempo de cada cursista a distância,

atento à importância desta dimensão vivencial do tempo, diferentemente da hegemonia da dimensão cronológica, imposta como única para todos e, muitas vezes por isso, desrespeitosa para com o ritmo de cada sujeito aprendente, na construção do seu conhecimento (p. 95).

Embora ressalte a importância de respeitar o tempo de cada sujeito, Oliveira salienta a necessidade de que, na medida do possível, os cursistas estejam em consonância com o seu grupo.

Desta forma, gerenciar a flexibilidade no tempo e no espaço que a EaD oferece é uma tarefa para formadores e cursistas que possuam a consciência de que, ao falar sobre Educação a Distância, não se pode dar maior ênfase ao termo "distância", seja no espaço ou no tempo, que pode ser minimizada com o uso da tecnologia, da sensibilidade do formador e do compromisso dos cursistas. O mais importante é que se trata de uma modalidade educativa independente da distância e, como tal, deve ter como foco a aprendizagem do aluno.

Para Peters (2003) e Duarte e Sangrà (2000), os alunos na EaD possuem mais idade, e deste fato resultam as seguintes características:

² De acordo com Cardoso (2002, p. 4) "O cotidiano é feito de tempos, nas dimensões de kronos e de kairós. Kronos é o tempo do relógio, fixado em horas e minutos e que na escola aparece na forma de uma cronologia, que estrutura e organiza o trabalho pedagógico em um programa de ensino e em um calendário. Divide o dia em tempos de trabalho e de descanso. Kairós é o tempo das relações, o tempo das vivências que transcendem kronos e dão significado aos acontecimentos, atravessando a temporalidade cotidiana. Um movimento imprevisível, inesperado e expressivo da existência, não apreensível pelo planejamento racional, porque imprevisível".

- maior experiência de vida e profissional: geralmente o estudo está aliado à prática profissional, e ambos são realizados concomitantemente;
- muitos vêm na EaD uma segunda chance para estudar, por não terem tido esta chance na idade adequada;
- são mais qualificados que os estudantes presenciais, pois muitos já possuem uma formação inicial e profissional.

Para Trindade (*apud* BELLONI, 2003), estes estudantes

acham em si mesmos as motivações [...] e as necessidades de aprender; e o processo de aprendizagem não pode ser imposto por fontes externas independentes, nem ignorar as habilidades e competências já adquiridas e as condições de vida (situação familiar, profissão, meio social) do indivíduo (p. 31).

Assim, permite-se dizer que estes estudantes podem possuir, ou adquirir mais autonomia que os que participam de cursos presenciais. Moore (1993) define o grau de autonomia do aprendiz em função do material didático e do diálogo. Como por exemplo: em programas pouco estruturados, onde o diálogo tende a ser maior, os alunos possuem além do material didático, o respaldo da orientação de estudo por meio do diálogo, para o pesquisador tal fato pode gerar menos autonomia. Por outro lado, em programas com estruturas rígidas, os materiais didáticos são bem estruturados de forma a orientar todas as atividades, o diálogo entre aluno e professor é menor ou inexistente, e de acordo com Moore (1993) o aluno possui mais autonomia.

Freire (1999) declara que a autonomia se constitui por meio de nossas experiências,

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade (p. 120).

Neste sentido, Belloni (2003) nos traz um conceito de aprendizagem autônoma, no qual o aprendiz tem um papel ativo.

Por **aprendizagem autônoma** entende-se um processo de ensino e aprendizagem **centrado no aprendente**, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual **o professor deve assumir-se como recurso do aprendente**, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e

auto-regular este processo (TRINDADE, 1992; CARMO, 1997; KNOWLES, 1990 *apud* BELLONI, 2003, p. 39 e 40, grifo do autor).

Desta forma, para realizar um curso a distância no qual seja possível acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, propor atividades contextualizadas, respeitar as características individuais e os estilos de aprendizagem, sem tirar a autonomia do aluno, é preciso equilibrar a intensidade de estrutura e de diálogo de acordo com a realidade dos cursistas.

Além disso, esses estudantes podem conhecer como diagnosticar suas necessidades, para formularem seus objetivos, identificar uma diversidade de recursos de aprendizagem e planejar estratégias para tomar a iniciativa de usar esses recursos, além de avaliar sua própria aprendizagem.

Destas características resulta que uma proposta pedagógica para este público alvo, assim como na formação continuada presencial de professores em serviço, não pode ser a mesma adotada na formação inicial dos jovens entre 18 e 24 anos, que, geralmente, estão fora do mercado de trabalho e por isso possuem outras características.

Assim, na formação continuada a distância de professores em serviço, é imprescindível que se leve em consideração as experiências de vida e profissional, além do menor tempo para os estudos, tendo em vista que estes estudantes geralmente possuem uma carga triplicada: estudo, família e profissão. Assim, o programa de estudos desenvolvido deve considerar as necessidades específicas desses estudantes, principalmente, suas habilidades e competências adquiridas ao longo dos anos de vida que possuem a mais.

De acordo com Souza (2005, p. 67), surge, neste contexto, um novo espaço pedagógico, “centrado não mais no aluno ou no educador, mas nas relações - não mais de uma turma, mas de uma comunidade virtual de aprendizagem”.

Neste sentido, o professor que atua nesta rede de aprendizagem é o mesmo professor que atua nos programas presenciais, uma vez que ainda não foram criados cursos para formar professores de determinada disciplina a distância.

Portanto, este professor pode estar diante de situações em geral, não vivenciadas como aluno, não possuindo uma referência para sua atuação. Além disso, confronta-se com uma nova organização do tempo e do espaço, que o coloca numa relação aluno-professor não imediata. É um contato sem olhares, sem gestos e sem expressão facial. Esta nova relação exige novos conhecimentos e habilidades, uma vez que as soluções dadas

para situações presenciais, muitas vezes são ineficazes a distância, dado as características do seu público alvo, a forma de comunicação e a separação no tempo e no espaço.

Além disso, por ser considerada uma modalidade ainda nova, que não foi consolidada pela sociedade, existem muitos preconceitos em relação à EaD. Para superá-los Branco (2003) salienta que é necessário criar uma “cultura de rede”.

No momento em que as pessoas forem cooptadas para a “cultura de rede” e promoverem por si mesmas uma aproximação entre o humano e o tecnológico, elas conseguirão, com comodidade, segurança e familiaridade, acessar e localizar as informações necessárias para seu próprio desenvolvimento e o do mundo onde elas se inserem (2003, p. 425).

Visando a criação da cultura de rede, os responsáveis pelos cursos nesta modalidade, interessados na qualidade e na aprendizagem dos cursistas e não na mera venda de uma mercadoria, passaram a preocupar-se com as formas de avaliação, tanto dos estudantes, como dos cursos a distância, em todos os níveis.

Neste sentido, faz-se necessária uma reflexão sobre as características do processo de avaliação na EaD. Se considerarmos uma Educação a Distância baseada numa abordagem contextualizada e reflexiva, não podemos pensar apenas numa avaliação somativa, ou seja, numa avaliação ao final da formação, que visa verificar se o aprendiz atingiu ou não os objetivos do curso.

Ao contrário, deve-se pensar numa avaliação que seja capaz de “levar em conta o processo em construção e não apenas o seu produto acabado, quando já não há possibilidade de interferências e da busca de alternativas àquela aprendizagem” (REZENDE³, 2004, p. 1).

Almeida e Okada (2004) colocam-se contra os abusos cometidos pela dominação pedagógica que se dá por meio da avaliação.

Porque *avaliar* significa em sua origem etimológica, *dar valor, valorizar, validar*, ... no fundo, é uma dimensão ética do ser humano. Dizer se algo está bem ou mal, ou dizer que o que se está fazendo poderia ser melhor feito; se é bom ou mal meu ato e o do outro é um posicionamento ético. Trata-se de uma forma de ir estendendo nossos limites e experimentar novas formas de convívio e realização (p. 2).

Neste sentido, Hadji (2001) salienta a importância de uma avaliação formativa, que procura ser verdadeiramente útil para o processo de ensino-aprendizagem, por

³ Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/091-TC-C3.htm> >. Acesso em: 10 out. 2006.

levar o docente a compreender melhor as necessidades dos aprendizes, podendo adaptar e corrigir sua ação pedagógica.

De acordo com Hadji (2001), para que a avaliação seja formativa ela deve ser em primeiro lugar informativa, pois

informa os dois principais atores do processo. O professor que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros (p. 20).

Desta forma, tanto o professor quanto o aluno têm a possibilidade de corrigir suas falhas, modificando quando preciso seu dispositivo pedagógico durante o processo de formação.

Duart e Sangrà (2000), ao se referirem a um processo de ensino-aprendizagem a distância que, além de transmitir informações, gera situações de aprendizagem, destacam que:

Evaluar el propio proceso de aprendizaje, en el cual los resultados de la evaluación de los estudiantes ya son un primer indicador de si todos los elementos del proceso han sido correctamente diseñados y de si hay correspondencia entre los objetivos que se han de alcanzar y las actividades que se proponen, y los mecanismos de evaluación que se han empleado. En este sentido, se revisan, de acuerdo con la evaluación, los elementos que se pueden mejorar. En este proceso todo es perfectible (p. 34).

Nota-se que a avaliação dos estudantes é proposta como um indicador que permite verificar os resultados obtidos por todos os elementos do processo, isto é, objetivos, atividades e mecanismos de avaliação, com intuito de verificar quais aspectos podem ser melhorados.

Para possibilitar a avaliação formativa nos ambientes virtuais de aprendizagem existem, atualmente, diversos recursos tecnológicos disponíveis para suporte pedagógico na EaD. Dentre estes recursos destacam-se aqueles que possibilitam realizar um acompanhamento do aprendiz como: diário de bordo, portfólio, atividades e trabalhos enviados, além das ferramentas de interação como: fórum, *e-mail* e *chat*.

Outro fator que pode explicar o preconceito que cerca a EaD, diz respeito a exclusão digital existente no país, haja vista que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

apenas 18,6% das residências possuíam microcomputadores em 2005, sendo que 13,7% delas tinham equipamentos conectados à *internet*⁴.

Além disso, os próprios educadores a distância possuem preconceitos, e muitas vezes são obrigados por suas instituições a participar de propostas de formação a distância, mesmo sem acreditarem na sua potencialidade. Para Peters (2003), este receio está ancorado no fato de que:

Por milênios, ensinar e estudar foram atos que sempre ocorreram em *proximidade* física. Isto se fixou firmemente na consciência das pessoas. Por isso, o ensinar e estudar a distância é considerado de antemão como excepcional, não comparável ao estudo *face-to-face* e, muitas vezes, também como especialmente difícil (p. 47).

Deixar este processo, no qual a educação se dá por meio de uma relação presencial, e passar a olhar o aluno por meio da escrita, ou mesmo de imagens de teleconferência, não é algo trivial e requer novas atitudes e novos conhecimentos por parte dos professores.

Para Belloni (2003), o maior desafio a ser enfrentado pelos professores a distância, diz respeito a questões socioafetiva, estratégias de contato e interação com os estudantes e não aos conteúdos, sistemas de avaliação e de produção de materiais.

Esta afirmação pode ser justificada pelo fato de que as instituições que oferecem cursos a distância, geralmente, contam com uma grande equipe técnica, responsável pela elaboração e distribuição de materiais. Desta forma, o grande desafio do formador a distância é a mediação. Para Belloni (2003, p. 62), “‘mediatizar’ será uma das competências mais importantes e indispensáveis à concepção e realização de qualquer ação de EaD”.

Nos Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância, é citado um conjunto de predicados fundamentais para atuação docente na modalidade:

- estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas, inclusive interdisciplinares;
- identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia etc., básicas e complementares;
- elaborar textos para programas a distância;
- apreciar avaliativamente o material didático antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado, etc, indicando correções e aperfeiçoamentos;
- motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos;

⁴ Disponível em: <http://idgnow.uol.com.br/computacao_pessoal/2006/09/15/idgnoticia.2006-09-15.1970249832/IDGNoticia_view>. Acesso em: 10 out. 2006.

- auto-avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de curso ou programa a distância;
- fornecer informações aos gestores e outros membros da equipe no sentido de aprimorar continuamente o processo (NEVES, 2003, p. 7-8).

Contudo, estas características não correspondem à realidade das instituições, uma vez que muitos docentes nunca participaram de um curso a distância como alunos, e também não passaram por um processo de formação pedagógica voltado para o desenvolvimento destas habilidades.

Além disso, a quantidade de alunos é um outro problema para os docentes a distância. O anexo V do Edital para inscrição no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura), do Ministério da Educação, coloca como um dos itens de avaliação, com peso alto a quantidade de alunos, dando preferência às Instituições de Ensino Superior que pretendem graduar o maior número de alunos. O peso relativo de cada fator avaliado, em percentuais, segundo o edital, é:

- Projeto Pedagógico 25%;
- Quantidade de Vagas a Ofertar 20%;
- Área Geográfica de Abrangência 20%;
- Equipe Multidisciplinar 20%;
- Estrutura Administrativa 15%.

Nota-se que existe uma tendência do poder público de privilegiar, com apoio financeiro, instituições que objetivam atender um número maior de estudantes por turma.

Assim, diante da falta de preparo e de tempo dos docentes para atuar na EaD, do interesse do Ministério da Educação em atender a uma grande demanda de estudantes, além disso, pelo fato de ser uma modalidade educativa que procura legitimar-se, mostrando que em alguns momentos pode ser tanto ou mais eficaz que a educação presencial, constata-se que a EaD exige muito do formador. Considerando, portanto, que ainda o formador precisa acompanhar e assessorar o aprendiz constantemente, conclui-se ser necessário que os formadores tenham um outro profissional para lhes auxiliar na tarefa de mediação.

Por isso, ao se falar de EaD com qualidade, não podemos nos referir apenas à figura do formador como responsável por proporcionar situações de aprendizagem aos

estudantes e realizar a mediação deste processo, haja visto as dificuldades enfrentadas pelos especialistas que assumem a posição de formador nos cursos a distância.

Desta forma, surge uma nova figura: o auxiliar do formador. Existem várias denominações para este profissional. Por exemplo, no contexto do curso de Licenciatura a distância da Universidade Federal do Mato Grosso, este auxiliar do formador é denominado “Orientador Acadêmico”, e esta nomenclatura é assim justificada:

A Orientação Acadêmica do curso de Licenciatura não é compreendida apenas como uma peça de um sistema cuja função principal é possibilitar a mediação entre o estudante e o material didático, ou, ainda, como um facilitador de aprendizagem ou animador. A Orientação Acadêmica é compreendida como um dos elementos do processo educativo que possibilitam a (re)significação da educação a distância, principalmente em termos de possibilitar, em razão de suas características, o rompimento da noção de tempo/espço da escola tradicional: tempo como objeto exterior ao homem, não experiencial (LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA, 1998, p.49, *apud* ALONSO, 2005, p. 126).

No Proformação⁵, existe a figura do tutor:

Ele é um facilitador da aprendizagem, um elemento-chave no acompanhamento do desenvolvimento do professor cursista, nas atividades individuais e coletivas do curso. Sua principal tarefa é orientar e motivar cada professor cursista, acompanhando suas atividades no curso e na sua prática pedagógica com seus alunos, procurando sempre orientá-lo quanto ao desenvolvimento de estratégias de estudo autônomo e à melhoria do processo ensino-aprendizagem, sobretudo a partir dos conteúdos e das experiências desenvolvidos nas unidades de cada área temática. Ele é, também, um elo de ligação entre os cursistas e as instituições integrantes do Programa (TAVARES, M. C.⁶, 2002).

Os pesquisadores do Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, dividem esta tarefa nos papéis do monitor e do tutor.

O primeiro trabalha principalmente a questão operacional e de acesso tecnológico, sem se envolver com as questões de conteúdo e avaliação de aprendizagem, mas exerce importante papel na socialização e motivação dos alunos. Já o tutor tem domínio do conteúdo, possui formação para avaliar a aprendizagem do aluno e proporciona apoio pedagógico e operacional (PAZ, 2003, p. 328).

Além dessas definições sobre a nomenclatura e o papel do auxiliar do formador na EaD, existem outras, cada qual com suas especificidades e paradigmas. Após este levantamento, na presente pesquisa ele é visto como um Mediador das questões Técnicas

⁵ Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) é um curso, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios.

⁶ Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt4c.htm>>. Acesso em: 18 out. 2006.

e Pedagógicas, uma vez que é o responsável por solucionar os problemas de suporte técnico que não necessitam da intervenção de um especialista na temática do curso e, além disso, contribui pedagogicamente facilitando e motivando a aprendizagem dos cursistas, solicitando a intervenção do formador somente em questões específicas sobre o conteúdo, dinâmicas, atividades, avaliação, entre outras.

Por possuir estas características de mediação técnica e pedagógica, na presente pesquisa o auxiliar do formador é denominado: Mediador Técnico-Pedagógico (MTP).

Vale destacar, que as atribuições do MTP assemelha-se com as atribuições do monitor e somente com parte das funções do tutor da UFSC, uma vez que não é um especialista na temática do curso e por isso, não tem domínio do seu conteúdo. Vistos os principais aspectos relacionados com a formação a distância de professores, suas principais características, obrigações, necessidades e vantagens e da necessidade de realizar uma formação em serviço, serão abordadas a seguir, as teorias sobre a questão da mediação pedagógica, orientadas para esta temática na EaD.

3.3 O Contexto e a Reflexão no Desvelar da Mediação Pedagógica

Os fios condutores deste item serão os estudos de Vygotsky que vê o homem como ser biológico e socialmente constituído, sendo que as funções psicológicas humanas se originam nas relações do indivíduo com seu contexto cultural e social por meio da mediação presente em toda atividade humana.

De acordo com Rego (1997), Vygotsky estudou o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado. Discordava da abordagem inatista, que

se baseia na crença de que as capacidades básicas de cada ser humano (personalidade, potencial, valores, comportamentos, formas de pensar e de conhecer) são inatas, ou seja, já se encontram praticamente prontas no momento do nascimento ou potencialmente determinadas e na dependência do amadurecimento para se manifestar (p. 86).

E discordava também da concepção ambientalista, que “atribui exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a

experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento” (REGO, 1997, p. 88).

Além disso, Rego (1997) salienta que, para Vygotsky “organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados” (p. 92).

Da mesma forma, Teixeira (1955) afirma que para Dewey “todos os seres vivos agem e reagem em seu meio, alterando-se e alterando o universo” (p. 5).

Fundamentado nos princípios do materialismo dialético, Rego (1997), afirma que Vygotsky procurou integrar “numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e particularmente de um processo histórico” (p. 40-41).

De acordo com Galvão, Wallon concorda com a idéia de que o homem é ao mesmo tempo biológico e social, ao afirmar que “é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência” (GALVÃO, 1996, p. 29).

A teoria de Vygotsky, conhecida como histórico-cultural (ou sócio-histórica) do psíquico, e também como abordagem sócio-interacionista, tem como objetivo central

caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipótese de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (VYGOTSKY, 1984 *apud* REGO, 1997, p. 38).

Esta abordagem está ancorada em cinco teses básicas presentes em suas obras:

1º) relação indivíduo/sociedade – “quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro” (REGO, 1997, p. 41).

Nesta 1ª tese é curioso observar como o pensamento de Vygotsky é semelhante ao de Dewey. De acordo com Teixeira (1959), Dewey defendia a idéia de que

O comportamento moral é aquele que leva o indivíduo a crescer, e crescer é realizar-se mais amplamente em suas potencialidades. E como tais potencialidades somente se desenvolvem em sociedade, o indivíduo cresce tanto mais quanto todos os membros da sociedade crescerem, não podendo o seu comportamento prejudicar o dos demais porque com isto o seu crescimento se prejudica (p. 2).

Desta forma, ao relacionar estas teorias com o processo de aprendizagem a distância, nota-se a importância da presença do MTP para favorecer a criação de uma “cultura de rede” (BRANCO, 2003) entre os envolvidos na formação, visando o desenvolvimento das potencialidades individuais e o crescimento de todos;

- 2º) origem cultural das funções psíquicas – “As funções psicológicas humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social” (REGO, 1997, p. 41). Por exemplo, uma pessoa que é criada no meio de animais sem contato com humanos, não desenvolve funções psicológicas como usar talheres, andar sem usar as mãos, etc. Da mesma forma, as pessoas que possuem fácil acesso às tecnologias de informação e comunicação no decorrer de sua vida, tem mais facilidade para usar essas ferramentas em sua aprendizagem;
- 3º) base biológica do funcionamento psicológico – de acordo com Rego (1997), para Vygotsky, “o cérebro é o principal órgão da atividade mental. O cérebro, produto de uma longa evolução, é o substrato material da atividade psíquica que cada membro da espécie traz consigo ao nascer. No entanto, esta base material não significa um sistema imutável e fixo” (p. 42). Assim, o cérebro é visto como essencial para o desenvolvimento do ser humano, no entanto, não é uma base fixa, uma vez que o desenvolvimento também depende da relação do indivíduo com o meio social;
- 4º) mediação presente em toda atividade humana – “São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo” (REGO, 1997, p. 42);
- 5º) “ao abordar a consciência humana como produto da história social, aponta na direção da necessidade do estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social” (REGO, 1997, p. 43).

Com estas cinco teses nota-se que o desenvolvimento do indivíduo está intimamente ligado à realidade na qual está inserido. Por isso, o respeito e a valorização do contexto é fator tão importante para o trabalho do MTP.

Para fundamentação deste trabalho aprofunda-se na 4ª tese, que diz respeito à mediação, uma vez que este é um dos temas centrais na atuação do MTP.

Masetto (2001) entende por mediação pedagógica como sendo,

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas

uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (p. 144).

Assim, o MTP deve ser esta ponte rolante entre o aprendiz e sua aprendizagem. A definição de Masetto sobre mediação pedagógica pode ser comparada com o termo criado por Vygotsky: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Vygotsky defende que a mediação será mais eficaz se o social (educador, pais, colegas...) atuar na ZDP, que seria o terreno ideal para a construção de novos conhecimentos pelo indivíduo.

Para explicar este conceito, Vygotsky afirma que existem dois níveis de desenvolvimento:

- ***um real***, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria;
- ***um potencial***, ou seja, o que é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa. “realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas” (REGO, 1997, p. 73).

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza o que Vygotsky chamou de ZDP.

A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas ZDPs, nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados.

Desta forma, para que seja possível ao MTP mediar o processo de aprendizagem atuando na ZDP dos estudantes na EaD, é necessário conhecer o nível de conhecimento real para ajudá-los na construção de novos conceitos.

Neste sentido, é imprescindível ao MTP criar uma relação de diálogo na qual a expressão da afetividade seja estimulada, favorecendo, desta forma, a criação de um ambiente amigável, no qual todos possam se conhecer e sentir-se à vontade para manifestar suas incertezas, sem medo de ser repreendido pelos colegas ou formadores. Assim, o aprendiz terá liberdade para manifestar o que já sabe e o que não sabe, favorecendo que o MTP conheça o seu nível de conhecimento real.

Moore (1993) distingue o diálogo de outras formas de interação que ocorrem na EaD.

Um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte. Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. Pode haver interações negativas ou neutras; o

termo "diálogo" é reservado para interações positivas, onde o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas.

De acordo com Peters “o diálogo torna-se importante pedagogicamente porque nele linguagem, pensamento e ação estão intimamente relacionados e porque realizam o desenvolvimento individual e social do ser humano” (PETERS, 2003, p. 80).

Para Vygotsky (1998), a geração de conhecimento se dá a partir da relação com o outro, não sendo uma atividade solitária. Neste sentido, para Freire (1983b) o diálogo é:

uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (p. 107).

Desta forma, o MTP deve procurar estabelecer um diálogo aberto e reflexivo, no qual o aluno não tenha medo de expor suas dificuldades, para tanto, a afetividade é essencial, uma vez que, de acordo com La Taille (1992), “a interação pressupõe a afetividade, pois a afetividade pode ser interpretada como uma energia, ou seja, como algo que impulsiona as ações: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço” (p. 65).

Neste sentido, Vygotsky procurou superar a tendência da psicologia da sua época, de “contrapor e avaliar separadamente o **sentimento e a razão**” (REGO, 1997, p. 120, grifo nosso), pois acreditava que, ao separar o intelecto do afeto, a psicologia deixa de estudar a causa e origem de nossos pensamentos.

Desta forma, a afetividade é uma condição para que o MTP possa conhecer o nível de conhecimento real de seu aluno, e as relações que se estabelecem no grupo de alunos. Porém, após estabelecer um diálogo afetivo com o grupo é necessário intervir na ZDP e criar situações de aprendizagem colaborativas, haja vista que na teoria vigotskiana “cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda história do desenvolvimento do indivíduo” (REGO, 1997, p. 122).

De acordo com Dourado e Prandini (2001), Wallon, em suas pesquisas, do mesmo modo que Vygotsky, “considera o desenvolvimento da pessoa completa integrada ao meio em que está imersa, com seus aspectos afetivo, cognitivo e motor também integrados” (p. 1).

Morin (2002) complementa, afirmando que,

No mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. (...) A afetividade pode asfixiar conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais (p. 20).

Almeida, A. R. S. (2001), define a afetividade como sendo “um domínio funcional, cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social” (p. 1).

Ao longo do desenvolvimento do indivíduo os fatores sociais e orgânicos modificam tanto as manifestações afetivas quanto suas formas de expressão, sendo que, inicialmente, a afetividade é determinada basicamente por fatores orgânicos passando a ser cada vez mais influenciada pela ação do meio social.

Quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar envolvem a sensibilidade ao outro, de acordo com Almeida, A. R. S. (2001) a afetividade passa a ser chamada por Wallon, por “afetividade moral”, de base fortemente social.

Conceitualmente, a afetividade deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção. A afetividade é um campo mais amplo, já que inclui esses últimos, bem como as primeiras manifestações de tonalidades afetivas basicamente orgânicas. Em outras palavras, afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões (p. 2).

A partir das relações sociais, as manifestações orgânicas tornam-se meios de expressão cada vez mais diferenciados, é desta forma que as crianças iniciam o período emocional.

Assim, “a emoção é uma forma de exteriorização da afetividade que evolui, como as demais manifestações, sob o impacto das condições sociais” (ALMEIDA, A. R. S., 2001, p. 3).

Para Galvão (1996, p. 57), “a emoção encontra-se na origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico”. Na relação entre a emoção e o meio social, há uma transformação nas formas de expressão da emoção, tornando-os instrumentos de socialização. Para Almeida, A. R. S. (2001, p. 3), “essa especialização tende a reprimir as expressões emocionais. As formas de expressão tornam-se

cada vez mais socializadas, a ponto de não expressarem mais o arrebatamento característico de uma emoção”.

Ainda a respeito da relação entre emoção e grupo social, Galvão (1996, p. 64), afirma que “a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação”.

Para ilustrar esta idéia, num ambiente de EaD, pensemos em alguém que está todo entusiasmado para entrar na sala de bate-papo para dialogar com seu grupo de estudos sobre o desenvolvimento de uma atividade. Ao entrar, depara-se com um clima tenso, todos estão insatisfeitos com o desempenho do grupo. De acordo com Galvão (1996), para Wallon, desse confronto de emoções só existem dois resultados possíveis. Ou a pessoa entusiasmada é contagiada pela tensão do ambiente, e também fica nervosa, ou, ao contrário, o grupo todo é contagiado pelo seu entusiasmo.

Por isso, pode-se dizer que a emoção tem um efeito contagiante. De acordo com Galvão (1996, p. 65), por seu poder contagiante, “as emoções propiciam relações interindividuais nas quais diluem-se os contornos da personalidade de cada um”.

Será que em momentos decisivos de nossas vidas agimos pela emoção ou pela razão? Segundo Goleman (2001, p. 18), “São as nossas emoções [...] que nos orientam quando diante de um impasse e quando temos que tomar providências importantes demais para que sejam deixadas a cargo unicamente do intelecto”.

Desta forma, Goleman (2001) afirma que é a emoção que domina a razão, nos momentos decisivos de nossa vida.

À medida que, ao longo da evolução humana, situações desse tipo foram se repetindo, a importância do repertório emocional utilizado para garantir a sobrevivência da nossa espécie foi atestada pelo fato de esse repertório ter ficado gravado no sistema nervoso humano como inclinações inatas e automáticas do coração (p. 18).

Ainda de acordo com Goleman (2001),

a emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir. Há centenas de emoções, juntamente com suas combinações, variações, mutações e matizes. Na verdade, existem mais sutilezas de emoções do que palavras que temos para defini-las (p. 303).

Por isso, Bruno (2002) afirma que o uso de uma linguagem emocional afetuosa/amorosa, nos cursos de formação de educadores a distância, pode ser considerado um diferencial significativo para a aprendizagem, por criar um espaço operacional mais favorável às inter-relações, à mediação pedagógica e ao desenvolvimento dos processos reflexivos, auxiliando a construção do conhecimento.

Assim, diante das teorias vistas neste capítulo, para que um curso de formação continuada a distância de professores em serviço atenda as novas competências e habilidades dos cidadãos na sociedade do conhecimento e novas formas de aprender, salienta-se a importância dos MTPs atuarem segundo uma abordagem de formação **Contextualizada e Reflexivo-Afetiva**:

- **Contextualizada** porque o ambiente de trabalho dos cursistas fornece o “problema” (SAVIANI, 1973) que de acordo com Teixeira (1955) desequilibra os cursistas. É nesta zona de desequilíbrio que a formação continuada em serviço deve atuar. Assim, a abordagem é contextualizada porque os conteúdos abordados no curso devem auxiliar os cursistas na resolução desses problemas relacionados aos seus ambientes de trabalho, de acordo com as idéias de Freire (1999) e Vygotsky (1998);
- **Reflexiva** porque, durante a formação, os cursistas entram em contato com: experiências de outros contextos; problemas semelhantes aos seus; teorias; especialistas e colegas de profissão; atividades que os levam a repensar sua prática pedagógica, enfim, situações que favorecem a Reflexão sobre os problemas do seu contexto de atuação profissional. Desta forma, a formação visa re-estabelecer o equilíbrio dos cursistas, ou seja, encontrar a resposta do problema;
- **Afetiva** porque é importante que o MTP quebre a indiferença, e faça com que os cursistas percebam que são partes de um grupo de aprendizagem humano, superando a dificuldade pela falta do diálogo face a face, o que torna, muitas vezes, o ambiente de aprendizagem a distância frio, deixando a impressão de estarem dialogando com uma máquina. Para tanto, a principal ferramenta é a linguagem afetiva que deve fazer com que os cursistas se relacionem virtualmente.

Vale destacar que a linguagem afetiva citada não está relacionada com hipocrisia ou exageros, como, por exemplo, se referir ao cursista com adjetivos demasiadamente carinhosos, como “meu querido”, “meu amor”, mas sim com postura profissional, de preocupação com o desenvolvimento humano e profissional dos cursistas, ou seja, é preciso acolhê-los mas sem esquecer-se dos seus deveres e direitos.

Desta forma, é possível tornar a aprendizagem a distância um ato agradável, no qual as atividades são desenvolvidas com prazer e não como compromisso a ser cumprido para atender a outrem.

Nesta abordagem, torna-se fundamental a presença do MTP para favorecer o crescimento profissional e pessoal de cada indivíduo:

- assessorando o formador na contextualização das atividades, na avaliação formativa, no acompanhamento dos cursistas;
- criando dinâmicas de colaboração entre os cursistas;
- amenizando os atritos entre os cursistas usando uma linguagem afetiva.

Desta forma, diante dos temas abordados neste referencial teórico, considerando a quantidade de idéias e teorias que envolvem a formação de professores, a EaD e a mediação pedagógica, espera-se que um curso de formação de professores a distância que use a abordagem Contextualizada e Reflexiva-Afetiva, incentive a autonomia e a reflexão, respeite as exigências legais, o contexto dos estudantes e promova a interação afetiva e a aprendizagem colaborativa.

Como vimos, o formador necessita da participação de outros profissionais auxiliando-o, para que, juntos, sejam capazes de atender todas as exigências de um bom desenvolvimento educacional. Neste sentido, o próximo capítulo marca, nesta dissertação, a passagem para a dimensão prática, apresentando a metodologia adotada e a contextualização do espaço de investigação, em busca da análise e compreensão do papel do MTP na Formação Continuada de Professores a Distância em Serviço, numa abordagem contextualizada e reflexivo-afetiva.

Capítulo IV

Objetivos e Delineamento Metodológico

4 OBJETIVOS E DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentam-se os objetivos da pesquisa e os dados referentes ao curso de aperfeiçoamento a distância: “Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento”, uma vez que este foi a fonte para coleta dos dados para a presente pesquisa. Além disso, mostra-se a justificativa por optar pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, bem como os critérios usados na seleção dos dados e os instrumentos utilizados na sua coleta e análise.

4.1 Objetivos Geral e Específicos

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar princípios que norteiam o papel do Mediador Técnico-Pedagógico em cursos de formação continuada a distância de professores em serviço, numa abordagem contextualizada e reflexivo-afetiva.

Para alcançar este objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as teorias relacionadas ao tema formação continuada a distância de professores em serviço sob os seguintes aspectos: Contexto, Reflexão e Afetividade;
- Verificar as práticas trabalhadas e produzidas pelos MTPs, apresentando indicadores para sua atuação;
- Examinar as práticas identificadas confrontando com a teoria pesquisada.

Esses objetivos permeiam toda a pesquisa e são considerados interdependentes, fundamentais para a compreensão do MTP em cursos de formação continuada a distância de professores em serviço.

Para compreender os aspectos que norteiam as ações do MTP neste tipo de formação, selecionou-se o campo de pesquisa e construiu-se o delineamento metodológico, e ambos serão apresentados a seguir.

4.2 Cenário de Estudo e Investigação

De acordo com o relatório do Projeto de Formação “Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento”, este curso envolveu duas ações de formação na modalidade presencial (80 horas), e na modalidade a distância (100 horas), que foram desenvolvidas por meio dos recursos do Ambiente Digital de Aprendizagem e-ProInfo. A proposta do curso foi desenvolvida numa abordagem de formação contextualizada e reflexivo-afetiva visando a preparação de profissionais dos Programas ProInfo, TV Escola e Proformação para a integração de distintas tecnologias em ações de formação a distância em ambiente digital, realizadas em grupos colaborativos formados por estes profissionais.

Neste sentido, ainda de acordo com o relatório do curso, são descritas a seguir as seguintes características em relação ao curso: objetivos; público alvo; equipe responsável pela elaboração e desenvolvimento; estrutura e formas de avaliação dos cursistas e do curso.

4.2.1 Objetivos do Curso

- a) Propiciar a integração entre as equipes do Proinfo, Proformação e TV Escola, que já se encontram no mesmo espaço físico dos Núcleos Regionais de Educação a Distância (NUREDs) da Secretaria de Estado da Educação de Goiás;
- b) Identificar e compartilhar experiências, habilidades e competências dos profissionais para que possam elaborar uma proposta de trabalho integrado para capacitação e atualização continuada e em serviço;
- c) Discutir concepções e metodologias de EaD à medida que participam de atividades a distância;
- d) Elaborar e desenvolver proposta de atividade a distância;
- e) Conceber, no contexto de atuação dos profissionais, uma proposta integrada das equipes para formação de educadores da Rede Estadual de Ensino de Goiás com ações presenciais e a distância.

Estes objetivos visam atender às necessidades destes profissionais que trabalham com formação de professores, dividem o mesmo espaço físico, mas que realizavam suas ações pedagógicas desintegradas, embora possuam objetivos semelhantes e encontrem os

mesmos obstáculos, principalmente em relação à distância geográfica que devem percorrer para realizar as ações de formação de professores.

Neste sentido, esta formação se propõe a integrar estes profissionais, que serão apresentados a seguir, a valorizar e compartilhar suas experiências, habilidades e competências, além de oferecer, como uma nova alternativa para suas ações de formação de professores, os recursos da educação a distância.

4.2.2 Público alvo do Curso

Foram inscritos 136 profissionais de programas de formação de educadores do Estado de Goiás, distribuídos da seguinte forma:

- Proformação – 44;
- TV Escola – 18;
- ProInfo – 62;
- Coordenadores estaduais – 12 (Ensino Médio, Ensino Fundamental, TV Escola, Proformação, ProInfo e Ensino Técnico).

Vale destacar que estes profissionais possuíam perfis bastante diferenciados e não conheciam as características do trabalho desenvolvido nos outros programas de formação.

Desta forma, a equipe responsável pela elaboração e desenvolvimento do curso, que será apresentada a seguir, teve como desafio articular e integrar a prática pedagógica destes profissionais.

4.2.3 A equipe responsável pela elaboração e desenvolvimento do Curso

As equipes responsáveis por programas de EaD são formadas por diversos profissionais, de acordo com a metodologia adotada, os recursos utilizados, os objetivos do curso, entre outros aspectos. A equipe responsável pelo curso “Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento” foi composta por profissionais que possuem experiência em formação de educadores presencial e a distância. Esta equipe foi dividida nas seguintes funções:

- Dois coordenadores, que eram os responsáveis por organizar, planejar e administrar o curso como um todo, além de acompanhar o trabalho dos formadores e MTPs para que alcançassem os objetivos do curso;
- Cinco formadores especialistas em EaD que eram responsáveis por definir os conteúdos, elaborar o programa de ensino, o design do curso e as atividades, além de avaliar constantemente a aprendizagem dos alunos e o curso;
- Cinco MTPs, que no ambiente e-Proinfo, são denominados Monitores, responsáveis por:
 - Acompanhar o desenvolvimento das atividades, verificando a participação e identificando os avanços e dificuldades no sentido de dar o máximo de subsídios ao formador para que ocorra uma melhor depuração do processo;
 - Interagir com os cursistas por meio de fórum, *chat* e *e-mail* do ambiente para buscar despertar e manter o interesse dos cursistas e incentivar as relações sociais, de modo que possam aprender uns com os outros em um ambiente colaborativo;
 - Resolver problemas de ordem técnica, relacionados ao ambiente de aprendizagem a distância, como disponibilizar e organizar materiais, auxiliar os cursistas a colocar suas atividades, entre outros.

Vale destacar que os MTPs procuraram ser a ponte de ligação entre os cursistas e os formadores, contribuindo com o trabalho desta equipe buscando fazer com que as atividades propostas fossem articuladas com o contexto dos cursistas e ao mesmo tempo respeitasse os objetivos iniciais do curso. Assim, toda a equipe buscou criar uma relação de colaboração para atingir um objetivo comum, construindo e sendo construído concomitantemente, obedecendo a estrutura do curso que será apresentada a seguir.

4.2.4 A Estrutura do curso

O curso teve como eixos a atuação profissional dos cursistas e a integração entre diferentes tecnologias e programas de formação, realizando atividades presenciais e a distância, individuais e em grupo, de modo a preparar estes profissionais para desenvolverem metodologias de formação de professores utilizando os recursos da educação a distância. Neste sentido, a estrutura do curso foi organizada em cinco etapas, descritas a seguir:

- Etapa I (presencial – realizada entre os dias 01 a 05/12/2003, com carga horária de 40 horas). Neste período, estabeleceu-se o primeiro contato entre formadores e cursistas. Além disso, os cursistas puderam conhecer o ambiente de aprendizagem a distância – e-Proinfo, participar de palestras ministradas pelos formadores, elaborar um material publicitário para a atividade de formação denominado “curso piloto”, bem como, definir o seu design utilizando o ambiente e-ProInfo e integrando diversas mídias;
- Etapa II (a distância – realizada entre os dias 08 a 19/12/2003, totalizando 10 horas). Nesta etapa os cursistas realizaram uma avaliação do encontro presencial e usaram o fórum para interagir com os colegas durante a elaboração de um texto que retratasse o contexto onde curso piloto seria realizado;
- Etapa III (a distância – realizada entre os dias 02/02 a 09/05/2004 totalizando 15 horas). Durante este período os cursistas interagiram, lendo e discutindo textos do material de apoio, no fórum denominado “Referencial Teórico”, que receberam durante o 1º encontro presencial, bem como outros textos que foram disponibilizados no ambiente de aprendizagem a distância. Estas teorias deram subsídios para a elaboração dos memoriais reflexivos, nos quais os cursistas avaliavam sua participação individual em relação ao trabalho em grupo que estavam realizando, suas dificuldades e conquistas. Além disso, tiveram a oportunidade de rever e depurar o design do curso piloto de formação a distância, diante do contexto analisado e das orientações do formador e do MTP. Para tanto, utilizaram os respectivos fóruns criados para a discussão entre os membros do grupo. Após a depuração o curso piloto foi implementado e desenvolvido no ambiente e-ProInfo;
- Etapa III – Curso Piloto: O curso piloto, que teve duração aproximada de um mês, totalizando em média 30 horas, no qual os cursistas puderam vivenciar o papel de formadores a distância. Esta etapa foi concluída com a elaboração de um relatório sobre o desenvolvimento do curso piloto e de um pôster sintetizando suas idéias para ser exposto durante o segundo encontro presencial;
- Etapa IV (presencial – realizada entre os dias 10 a 14/05/2004, com 40 horas). Os cursistas e MTPs se encontraram depois de cinco meses de interação totalmente a distância. Vale destacar que os MTPs não participaram do primeiro encontro presencial. Durante a exposição dos pôsteres dos cursos piloto buscou-se identificar as inovações, dificuldades e estratégias adotadas para superá-las, bem como a possibilidade de outros avanços. Além disso, foram ministradas palestras diariamente

pelos formadores que forneceram novas concepções teóricas sobre a formação de professores a distância, possibilitando aos cursistas analisar as experiências vivenciadas durante o desenvolvimento do curso piloto. A principal atividade desta etapa foi a elaboração de um projeto integrador entre os Programas ProInfo, TV Escola e Proformação para a formação de educadores da Rede Estadual de Ensino de Goiás com ações presenciais e a distância, usando distintas tecnologia disponíveis, para ser colocado em prática durante o ano de 2005, denominado Projeto de Formação;

- Etapa V (a distância – realizada no período de 17/05 a 11/06/2004, totalizando 35 horas). Nesta etapa os cursistas avaliaram o encontro presencial e usaram o fórum para dialogar sobre a versão do projeto de formação¹ elaborada pelo grupo, considerando os aspectos levantados no encontro presencial durante a apresentação dos projetos em uma plenária, na qual participaram os cursistas, formadores e MTPs de todas as turmas. Além disso, a partir da análise dos Memoriais, elaboraram um artigo, como trabalho final do curso.

Com o propósito de refletir sobre o processo de formação, ao longo do desenvolvimento das atividades de cada etapa, os cursistas e o curso foram avaliados de diversas formas como será abordado a seguir.

4.2.5 A Avaliação dos Cursistas e do Curso

Na avaliação contínua dos cursistas e do curso buscou-se uma forma de analisar criticamente as ações e produtos de cada sujeito envolvido na formação (cursistas, MTPs, formadores e coordenadores) para que pudessem melhorar e corrigir sua prática pedagógica.

Neste sentido as categorias consideradas para avaliação dos cursistas focaram:

- 1) a qualidade da participação em fóruns;
- 2) a qualidade do Artigo de reflexão sobre Memorial Reflexivo (Anexo A);
- 3) a participação na elaboração e desenvolvimento do curso piloto;

¹Trata-se de um projeto de formação de professores dentro do contexto de atuação de cada grupo de cursistas, no qual deveriam integrar, além dos recursos habituais dos programas (Proinfo, TV Escola e Proformação), os recursos da EaD.

4) a criatividade para a criação do projeto de formação.

A Média final foi calculada pela média aritmética entre os quatro itens.

Para os cursistas que tiveram problemas técnicos e/ou pessoais que os impossibilitaram de participar em algum momento do curso, houve uma nova oportunidade por meio de um processo de recuperação.

Além dos procedimentos avaliativos do desempenho dos cursistas, o curso foi avaliado constantemente pelos coordenadores, formadores e monitores por meio de uma lista de discussão via Internet, e nesta avaliação este era repensado e depurado periodicamente, de acordo com a necessidade dos cursistas e os objetivos do curso. Paralelamente, eram abordados temas como: formas de intervenção nos fóruns e *chats*; critérios comuns para avaliar as atividades enviadas pelos cursistas; conceitos que deveriam ser abordados de forma que estes estivessem vinculados às discussões e necessidades dos grupos; entre outros aspectos.

Estas discussões tinham como base as planilhas de acompanhamento dos cursistas elaboradas pelos MTPs, por meio das quais era possível verificar quantitativamente se os cursistas estavam conseguindo acompanhar o ritmo do curso, bem como observações sobre a qualidade das interações e das atividades enviadas para o ambiente.

Tendo em vista os objetivos e o cenário para a realização da pesquisa, busca-se a seguir explicitar a opção por realizar uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

4.3 Delineamento Metodológico da Pesquisa

O presente trabalho trata-se, portanto, de um estudo qualitativo pela inserção da pesquisadora no ambiente da pesquisa e do contato pessoal e prolongado com este ambiente e com todos os envolvidos no processo, analisando as ações destes sujeitos e as próprias. De acordo com Lüdke e André (1986), este tipo de pesquisa:

- “se desenvolve numa situação natural”. O objeto desta pesquisa fez parte do contexto de trabalho da pesquisadora;
- “é rico em dados descritivos”. Todos os dados analisados nesta pesquisa foram obtidos por meio dos registros das interações e atividades enviadas pelos cursistas para o ambiente digital de aprendizagem;

- “tem um plano aberto e flexível”. O pré-projeto desta pesquisa sofreu diversas alterações de acordo com o andamento do curso analisado;
- “focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Ao interagir durante nove meses com os cursistas, por meio do Ambiente Digital de Aprendizagem a distância: e-Proinfo, em um trabalho de acompanhamento e assessoramento durante a realização das atividades, foi possível compreender a complexidade do contexto de atuação dos mesmos.

Desta forma, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, segundo características definidas por Lüdke e André (1986):

- “visa a descoberta”. Durante o trabalho de campo buscou-se descobrir a melhor forma do MTP atuar em cursos de formação de educadores a distância;
- “ênfata a interpretação em contexto”. Desde o início houve várias formas para coletar os dados para melhor conhecimento dos cursistas. Para tanto, foram utilizados: diálogos no fórum para apresentações no qual todos eram recebidos de forma carinhosa; encontros no *chat*, no qual era realizada uma conversa informal, deixando-os à vontade para se conhecerem; memorial reflexivo, no qual relatavam os pontos de avanço, suas dificuldades e estratégias usadas para superá-las, e de como estava sendo a sua relação com o grupo. Além disso, uma das atividades realizadas pelos cursistas do curso analisado consistiu na descrição do contexto no qual o curso piloto² seria realizado. Assim, procurou-se conhecer o cursistas em todos os aspectos, tais como o seu ambiente de trabalho, a relação com o grupo, a atuação profissional, além de informações pessoais como: estado civil, número de filhos, local onde mora, expectativas em relação ao curso, sonhos e desejos pessoais e profissionais, entre outras;
- “busca retratar a realidade de forma completa e profunda”. Nesta pesquisa focalizaram-se: a dinâmica adotada pelo MTP nas atividades propostas aos cursistas; como uma atitude acolhedora pode favorecer o desenvolvimento dos cursistas e, principalmente, como esses elementos interagem para configurar a prática do MTP;
- “usa uma variedade de fontes de informação”. Para elaboração e re-elaboração permanente do curso, foi usada uma lista de discussão via Internet, na qual dialogava-se sobre o conteúdo e a forma de apresentação das agendas, atividades, textos e materiais de apoio, que eram elaborados com a colaboração de todos. Além disso,

² Na introdução deste documento está descrito em que consistiam os cursos pilotos.

elaborou-se sínteses das reuniões presenciais entre os coordenadores, formadores e MTPs. Contudo, a maior fonte de dados são as ferramentas usadas no ambiente de aprendizagem a distância e-Proinfo.

- “revela experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”. Não se tem a pretensão de que esta pesquisa sirva de modelo para futuros MTPs, mas espera-se que seus resultados possam ser associados às experiências pessoais do leitor, auxiliando no trabalho de mediação do processo de construção do conhecimento na modalidade educativa a distância;
- “os relatos utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”. Para que sejam possíveis as generalizações naturalísticas, utiliza-se neste documento uma linguagem simples e com recortes de falas e atividades dos cursistas.

Após explicitar o tipo da pesquisa, são definidos os critérios para selecionar as fontes de dados, haja vista que um curso desenvolvido por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, com alto grau de interação entre todos os participantes, possui tantos registros digitais, que não seria viável fazer uma análise exaustiva de todos estes dados.

4.4 Critérios para Seleção e Análise dos Dados

Ao participar e registrar todas as etapas do curso obtém-se várias fontes de dados para análise, como pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5: Fontes de Dados disponíveis para a pesquisa

Fonte de Dados		Período de Funcionamento	Registros	Participantes
Reuniões Presenciais		Outubro de 2003 até o término do curso	Relatório das reuniões	Formadores, MTPs e coordenadores
Lista de discussão		Outubro de 2003 a julho de 2004	Mensagens trocadas entre os participantes	
C U R S O	1ª Etapa (Presencial)	01 a 05/12/2003	Mensagens e documentos armazenados nas ferramentas do ambiente e-Proinfo: fórum, <i>chat</i> , biblioteca, aviso, <i>e-mail</i> ³	Formadores, coordenadores e cursistas
	2ª Etapa (a Distância)	08 a 19/12/2003		Formadores, MTPs e cursistas
	3ª Etapa (a Distância)	02/02 a 09/05/2004		
	4ª Etapa presencial	10 a 14/05/2004	Anotações das observações	Formadores, MTPs, coordenadores e cursistas
	5ª Etapa (a Distância)	17/05 a 11/06/2004	Mensagens e documentos armazenados nas ferramentas do ambiente e-Proinfo: fórum, <i>chat</i> , biblioteca, aviso, <i>e-mail</i>	Formadores, MTPs e cursistas

A fim de analisar a atuação do MTP no curso analisado e identificar alguns princípios norteadores para o papel deste agente em cursos de formação continuada a distância de professores em serviço, foi necessário fazer um recorte para viabilizar a análise dos dados. Desta forma, optou-se por utilizar os registros obtidos durante as etapas que foram desenvolvidas a distância, quando o trabalho dos MTPs foi mais intenso.

Em seis meses de curso acumulou-se enorme quantidade de registros, nos instrumentos de coleta de dados especificados na Tabela 5, o que tornou inviável a análise integral deste conteúdo. Desta forma, foi necessário limitar ainda mais o recorte para que fosse possível identificar as práticas produzidas e trabalhadas pelos MTPs, que tiveram como objetivo favorecer a aprendizagem dos cursistas nas etapas do curso realizadas a distância. Neste sentido, a seguir, apresentam-se os dados que serão analisados em cada ferramenta selecionada.

4.4.1 O Fórum

Na análise dos dados desta ferramenta foram avaliados os comentários dos sujeitos da pesquisa, dando maior ênfase para os comentários dos MTPs, nos fóruns com os seguintes temas:

³ Vale ressaltar que o ambiente e-Proinfo envia as mensagens da ferramenta *e-mail* para o correio eletrônico pessoal que o usuário cadastra e não armazena as mensagens enviadas, por isso foi realizada uma cópia de segurança das mesmas por meio do *e-mail* pessoal da pesquisadora.

- Apresentação: por ser o primeiro fórum aberto no curso, com a finalidade de que todos os participantes, inclusive os formadores e os MTPs se apresentassem à turma, tem como característica um clima de descontração que favorece aos formadores e MTPs, mesmo que informalmente, terem as primeiras impressões sobre o contexto dos cursistas.
- Referencial Teórico: por ter sido usado para a realização das discussões e reflexões sobre os textos que subsidiaram a formação. Vale destacar que, após a análise dos fóruns sobre os três primeiros textos do referencial teórico, notou-se que os indicadores se repetem, por isso, para a viabilidade da pesquisa, foram analisados somente estes fóruns, embora tenham sido discutidos outros textos no fórum com o tema Referencial Teórico;
- Atividades: três fóruns que abordaram questões relacionadas ao desenvolvimento das atividades:
 - o Retomada da 3ª Etapa: usado para comentar, tirar dúvidas e refletir sobre as atividades desta etapa;
 - o Contexto de Formação e Revisitando o Piloto: usados para discutir as reais condições do contexto de atuação dos cursistas, visando a implementação do Curso Piloto e do Projeto de Formação.
- Memoriais Reflexivos: usado para que o cursista expressasse sua percepção sobre a análise do seu desenvolvimento em relação ao curso. Destaque-se que estes diálogos ocorriam após a leitura das sínteses dos memoriais reflexivos elaboradas pelos MTPs.

4.4.2 O Chat

Ainda buscando identificar as práticas trabalhadas e produzidas pelos MTPs, foram analisados os registros da ferramenta *Chat*, cuja principal característica é a espontaneidade dos participantes, uma vez que esta é uma ferramenta síncrona de interação.

Devido a grande quantidade de *chats* realizados em cada turma durante as etapas a distância do curso, optou-se por analisar o conteúdo dos encontros virtuais realizados na turma C, uma vez que esta foi a turma na qual esta pesquisadora atuou como MTP e por isso a facilidade maior de acesso aos dados.

Primeiramente, faz-se uma análise sobre a assiduidade dos cursistas nos encontros virtuais levantando os principais motivos das ausências. Para tanto são utilizados

registros em outras ferramentas nas quais os cursistas se referiam a este tema. Além disso, busca-se identificar as estratégias adotadas pelo MTP para estimular a participação dos cursistas nesta ferramenta de comunicação.

4.4.3 O Memorial Reflexivo

A análise dos Memoriais Reflexivos torna possível a detecção de falhas no processo de mediação pedagógica, apontando correção de caminhos para a compreensão do papel do MTP.

A análise dos dados desta ferramenta foi dividida em duas etapas. Na primeira foram objetos os Memoriais Reflexivos de todos os cursistas da turma C. Optou-se por analisar inicialmente os dados desta turma por ter sido a turma acompanhada pela pesquisadora, o que propiciou um melhor conhecimento da realidade dos cursistas, e contribuiu para o trabalho de análise.

Na segunda etapa, no intuito de verificar o uso do Memorial Reflexivo como ferramenta de avaliação e de reflexão, foram analisados o terceiro Memorial Reflexivo dos cursistas das cinco turmas. A escolha do terceiro Memorial foi em virtude deste ter sido elaborado durante a execução do Curso Piloto, momento oportuno para os cursistas refletirem sobre a prática de formadores de professores a distância.

Para manter a imparcialidade da pesquisa, optou-se por selecionar o primeiro memorial reflexivo encontrado na Ferramenta Material do Aluno no ambiente e-Proinfo de cada programa: TV Escola, Proinfo, Proformação, além dos coordenadores. Este recorte fez-se necessário devido a grande quantidade de memoriais que se acumulou durante o curso.

A Tabela 6 apresenta os cursistas selecionados para esta análise e seus respectivos programas.

Tabela 6: Cursistas selecionados para a análise do memorial reflexivo.

Identificação	Programa
3-A	Coordenadora do Proformação
5-A	NTE
8-A	Técnico de Suporte do NTE
25-A	Gerente de Novas Tecnologias
1-A	TV escola
2-A	PROFORMAÇÃO
1-B	NTE
4-B	TV Escola
9-B	Proformação
24-B	NTE - Mestre em Educação
4-C	NTE
9-C	Coordenadora da TV Escola
21-C	Suporte técnico do NTE
6-C	NTE
7-D	Coordenadora Proformação
17-D	Proformação
23-D	Coordenadora da TV Escola
2-E	NTE
5-E	Coordenadora do Proformação
13-E	Proformação
15-E	Coordenadora do TV Escola

4.4.4 A Lista de Discussão

Para identificar as práticas trabalhadas e produzidas pelos MTPs em sua relação com os formadores e coordenadores, foi selecionado ainda para a análise, o conteúdo da lista de discussão da qual participavam os coordenadores, formadores e MTPs responsáveis pelo curso.

Tento em vista que foram postadas 1772 mensagens pela lista, foi necessário fazer uma seleção para iniciar a análise. Neste sentido, buscaram-se mensagens com títulos referentes à elaboração de agendas, organização do ambiente, avaliação dos cursistas, formas de interagir com os cursistas e trabalho em grupo.

Esta escolha foi determinada pela importância desta ferramenta na avaliação e depuração do curso, como visto anteriormente.

Ao findar a análise desta lista, notou-se que a relação entre formador e MTP de cada turma ainda não havia sido explorada, uma vez que cada formador escolheu para seu MTP uma pessoa com a qual mantinha contatos presenciais.

Desta forma, optou-se por coletar mais dados por meio de um questionário enviado por e-mail aos formadores, conforme Apêndice – C.

4.4.5 O Questionário

O questionário foi enviado pela pesquisadora por e-mail aos formadores no final da pesquisa (outubro de 2006) e teve como objetivos verificar se as ações dos MTPs contribuíram positiva ou negativamente para: contextualização das atividades; reflexão sobre a prática do cursista e a interação entre os cursistas, bem como, comparar resultados das ações destes MTPs com o de experiências anteriores dos formadores com MTPs a distância⁴.

Vale destacar que dos cinco formadores apenas dois responderam ao questionário.

4.5 Buscando um Sentido para os Dados

Após a delimitação das fontes de dados para análise, buscou-se recortar os conteúdos em **elementos**, que nesta pesquisa serão denominados **indicadores**. De acordo com Laville e Dionne (1999) “dado que a finalidade é evidentemente agrupar esses elementos em função de sua significação, cumpre que esses sejam portadores de sentido em relação ao material analisado e às intenções da pesquisa” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216).

Desta forma, para buscar o sentido destes indicadores, dentre as formas de recorte de conteúdo citadas por estes autores, optou-se pelo recorte de conteúdos por temas, “isto é, em fragmentos que correspondem cada um a uma idéia particular” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 217).

De acordo com estes autores, “a pesquisa dos temas pode melhor aproximar o pesquisador do sentido do conteúdo, pois ele se vê obrigado [...] a construir suas unidades de análise a partir de uma compreensão desse conteúdo” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 217).

Apresentados os objetivos, o cenário de investigação e a metodologia adotada, no próximo capítulo encontra-se a análise dos dados selecionados, buscando alguns indicadores para a atuação do MTP em cursos de formação a distância de professores em serviço, numa abordagem contextualizada e reflexivo-afetiva.

⁴ O termo “MTP a distância” está sendo usado para identificar MTPs que não mantinham contatos presenciais com os formadores.

Capítulo V

Apresentação e Análise dos Dados

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo busca-se, por meio da análise dos dados selecionados, investigar princípios norteadores para a atuação do Mediador Técnico-Pedagógico (MTP) em cursos de formação continuada a distância de professores em serviço, numa abordagem contextualizada e reflexivo-afetiva.

Para tanto, serão destacados e comentados os indicadores identificados em cada instrumento de coleta de dados. Vale salientar que estes indicadores não foram definidos a priori, mas se constituíram a partir da análise dos comentários dos sujeitos da pesquisa nos diferentes instrumentos de coleta de dados. A Tabela 7 descreve os indicadores que serão detalhados neste capítulo.

Tabela 7: Indicadores para a atuação do MTP.

Ordem	Indicadores
1º	Estimular os cursistas para a interação e a reflexão;
2º	Estimular os cursistas para a expressão dos sentimentos;
3º	Conhecer o perfil dos cursistas ressaltando suas características e habilidades pessoais;
4º	Valorizar a presença do cursista;
5º	Expor aos cursistas sua personalidade e características;
6º	Estar aberto a novas aprendizagens;
7º	Harmonizar situações de conflito e resolver problemas relativos ao curso;
8º	Apresentar novas teorias e idéias;
9º	Colocar-se explicitamente à disposição do aprendiz;
10º	Remeter a questão para o contexto de atuação do cursista;
11º	Procurar somente intervir no diálogo quando for preciso;
12º	Usar uma linguagem afetiva e descontraída;
13º	Identificar o contexto de atuação do cursista;
14º	Valorizar a opinião dos cursistas em relação ao seu trabalho e do formador;
15º	Contribuir na elaboração e organização dos materiais didáticos, bem como no cumprimento dos prazos;
16º	Avaliar o desempenho dos cursistas periodicamente;
17º	Estabelecer uma relação de companheirismo;
18º	Indicar situações nas quais é necessária a intervenção do formador.

Para elucidar a importância de cada indicador, busca-se “ir além da frequência de sua ocorrência, para dar uma medida mais precisa de seu lugar no conjunto do conteúdo” (LAVILLE; DIONNE, 1992, p. 217). Neste sentido, estes indicadores “serão vistos em função de sua situação no conteúdo em função do conjunto dos outros elementos aos quais

se vêm ligados e que lhes fixam o sentido e o valor” (LAVILLE; DIONNE, 199, p. 217). Dessa forma, nesta pesquisa procurar-se-á focar na qualidade dos indicadores, não se preocupando apenas com a quantidade. Tais indicadores serão ilustrados com excertos extraídos das ferramentas do ambiente, que são fruto das atividades propostas e da interação.

Durante o curso os MTPs estimularam a interação entre os cursistas, fator considerado fundamental para Vygotsky (1998). Pois, por meio dela pode-se proporcionar maior conhecimento do seu **contexto** de atuação e favorecer situações de **reflexão** sobre a prática, conforme destacam Freire (1983a); Garcia (1999); Imbernón (2001); Prado e Almeida (2002); Rego (1997); Sarmiento (1994) e Saviani (1973), baseado no referencial teórico do curso.

De acordo com as declarações de Almeida (2001), Galvão (1996) e Goleman (2001), buscou-se **instigar** os cursistas para a **expressão dos seus sentimentos** durante os diálogos, com o objetivo de criar uma “relação de simpatia” entre os envolvidos na formação, conforme ressalta Freire (1983b).

Desta forma, os indicadores encontrados dizem respeito às estratégias criadas e usadas pelos MTPs para atingir o objetivo do curso. Portanto, cada indicador será retomado, buscando resgatar o seu contexto de ocorrência e as situações vivenciadas pelos cursistas, que levaram os MTPs a agirem de uma ou de outra forma.

Para identificar os comentários dos sujeitos da pesquisa durante a análise dos dados, estes serão assim identificados:

- Mediadores Técnico-Pedagógicos: MTP-A, MTP-B, MTP-C, MTP-D e MTP-E;
- Formadores: Form-A¹, Form-B, Form-C, Form-D e Form-E;
- Cursistas²: 1 a 25-A, 1...24-B, 1...24-C, 1...30-D e 1...23-E;
- Coordenador: Coord.

Onde as letras de A a E indicam a turma dos sujeitos no campo de investigação e, no caso dos cursistas, estes foram ordenados em ordem alfabética e identificados por um número.

Para organizar o trabalho, optou-se por analisar os registros de uma ferramenta de cada vez, iniciando pelo Fórum.

¹ Neste curso existiam dois coordenadores que serão denominados: Form-A e Coord. Sendo que o Form-A acumulava a função de coordenador e formador.

² Foram excluídos da análise dez cursistas que não frequentaram o curso.

5.1 O Fórum

Nos fóruns selecionados para análise, de acordo com os critérios explicitados no capítulo anterior, foram encontrados 191 comentários dos MTPs, nos quais foram identificados 11 indicadores apresentados na Tabela 7 e que são destacados na Tabela 8.

Tabela 8: Indicadores identificados na análise da ferramenta Fórum.

Ordem	Ocorrências	Indicadores
1º	67	Estimular os cursistas para a interação e a reflexão;
2º	21	Estimular os cursistas para a expressão dos sentimentos;
3º	16	Conhecer o perfil dos cursistas ressaltando suas características e habilidades pessoais;
4º	33	Valorizar a presença do cursista;
5º	15	Expor aos cursistas sua personalidade e características;
6º	42	Estar aberto a novas aprendizagens;
7º	41	Harmonizar situações de conflito e resolver problemas relativos ao curso;
8º	12	Apresentar novas teorias e idéias;
9º	15	Colocar-se explicitamente à disposição do aprendiz;
10º	27	Remeter a questão para o contexto de atuação do cursista;
11º	³	Procurar somente intervir no diálogo quando for preciso;

Na primeira e na segunda colunas da Tabela 8 encontram-se a ordem e o número de ocorrência de cada indicador encontrado na ferramenta Fórum e na terceira coluna os indicadores identificados durante a seleção e análise de dados na ferramenta Fórum. Com o objetivo de facilitar a busca por comentários para ilustrar os indicadores, elaborou-se a Tabela 9, na qual se destaca a sua ocorrência em cada fórum analisado. Assim, para elucidar o primeiro indicador, toma-se como referência os fóruns “Referencial Teórico” e “Atividades”, uma vez que há maior ocorrência deste indicador nestes dois fóruns.

³ Não é possível quantificar este indicador.

Tabela 9: Distribuição da ocorrência dos indicadores nos Fóruns.

Total Comentários	Fórum	Indicadores										Total Indicadores
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
36	Apresentação	6	4	10	14	12	2	8	6	0	0	62
42	Ref. Teórico	27	5	0	1	2	0	13	9	7	0	64
32	Memorial	8	6	4	3	0	0	4	1	2	4	32
81	Atividades	26	6	2	15	1	13	17	11	3	37	131
191	Ocorrências	67	21	16	33	15	15	42	27	12	41	289

Para uma melhor organização deste item, os indicadores serão destacados na ordem indicada na Tabela 8.

Dentre os indicadores levantados na ferramenta Fórum, nota-se que alguns deles estão mais relacionados a questões afetivas, enquanto outros estão mais relacionados a questões práticas e teóricas. Mas ambos contribuem para o estímulo da interação e, conseqüentemente, para a aprendizagem contextualizada e reflexiva, como será abordado a seguir, onde também estes indicadores serão retomados e relacionados, buscando re-contextualizar suas circunstâncias de origem.

5.1.1 Estimular os cursistas para a Interação

O **estímulo à interação** está profundamente relacionado com o **estímulo à reflexão**, pois a interação sem reflexão torna-se um diálogo vazio, com pouca ou nenhuma aprendizagem.

Além disso, este indicador que obteve maior ocorrência nos fóruns analisados mostra-se como o desencadeador dos outros indicadores, uma vez que na EaD, se não há interação, não há presença dos cursistas e, sem presença, não há como estimular a reflexão.

Com o início da análise dos fóruns surge a pergunta: **Será que quando os MTPs se mostram mais presentes conseguem maior número de participação⁴ dos cursistas?**

Para responder esta questão buscou-se encontrar as médias das participações dos MTPs, dos formadores e dos cursistas nos fóruns “Referencial Teórico” e “Atividades”. Estes dados foram agrupados na Tabela 10. Vale destacar que, as participações dos MTPs e dos formadores foram agrupadas porque em duas turmas existiam mensagens assinadas pelos

⁴ O termo participação está sendo usado para referenciar o ato de postar uma mensagem no fórum.

dois profissionais. Além disso, os formadores também contribuíram para o estímulo à interação.

Tabela 10: Participações dos formadores, MTPs e cursistas nos fóruns Referencial Teórico e Atividades.

Turma	Formadores e MTPs			Cursistas		
	Quantidade	Participações	Média	Quantidade	Participações	Média
A	2	73	36,5	25	217	8,7
B	2	39	19,5	24	232	9,7
C	2	85	42,5	23	273	11,9
D	2	26	13	30	187	6,2
E	2	88	44	23	228	9,9
Total Geral	10	311	31,1	125	1137	9,3

Para calcular a média de participações dos formadores, MTPs e cursistas nos dois fóruns de referência para a análise do primeiro indicador, dividiu-se a quantidade de participações pela quantidade de sujeitos. A partir das médias encontradas obteve-se o Gráfico 1.

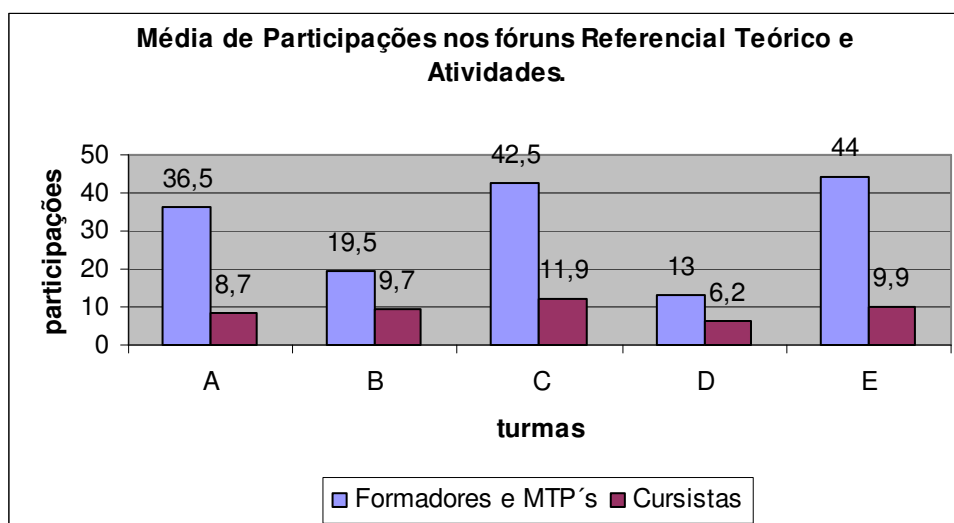


Gráfico 1: Participação dos sujeitos da pesquisa nos fóruns Referencial Teórico e Atividades.

Ao comparar as médias de participações das turmas B e E nota-se uma grande diferença entre as quantidades de participações do formador e do MTP somados em cada turma, porém a quantidade de participações dos cursistas é praticamente igual nas duas turmas. Por estes dados poderíamos afirmar que a quantidade de participações dos formadores e MTPs não influencia na quantidade de participações dos cursistas.

Por outro lado, comparando-se a turma C, que possui maior média de participação por cursistas (11,9), com a turma D que possui a menor média de participação

por cursistas (6,2), nota-se que a turma C possui a maior média de participação do formador e MTP (42,5) e a turma D possui a menor média de participação do formador e MTP (13). Assim, com estes dados poderíamos afirmar que a quantidade de participações dos formadores e MTPs influencia na quantidade de participações dos cursistas.

Destas duas comparações, resulta que **a quantidade de mensagens postadas pelos MTPs e formadores, no contexto de uma discussão no fórum, contribuiu para a participação dos cursistas nesses fóruns, porém não foi fator determinante.**

Outro fator no gráfico que chama a atenção é a comparação dos dados referentes às turmas **B** e **E** que obtiveram aproximadamente a mesma média de participações dos cursistas (9,7 e 9,9 respectivamente), porém a média de participações dos formadores e MTPs é bem desigual (19,5 e 44, respectivamente). Dividindo-se a média de participações dos cursistas pela média de participações dos formadores e MTPs, nota-se que, para cada duas participações do formador e MTP da turma B, cada cursista participou aproximadamente uma vez, enquanto na turma E, o formador e o MTP precisaram participar quase cinco vezes para que cada cursista participasse em média uma vez. Assim, constata-se que foi mais difícil promover a interação na turma E.

A partir destes dados fez-se necessário realizar uma análise qualitativa das intervenções realizadas pelos MTPs e formadores nos fóruns, para a qual selecionou-se o fórum “Revisitando o Piloto⁵”, por ser um dos fóruns onde a diferença, relatada acima, mais se evidencia.

Ao iniciar esta análise tinha-se como hipótese que as intervenções do formador e MTP da turma B seriam mais provocativas, ocasionando mais reflexão dos cursistas. Porém, ao analisar os dados selecionados, constatou-se que as mensagens postadas pelos formadores e MTPs das duas turmas são semelhantes (Anexo B). A diferença está no perfil da turma, uma vez que todos os membros dos respectivos grupos da Turma E trabalhavam no mesmo local, como pode ser observado no Excerto 1⁶.

Excerto 1: Extraído da mensagem de abertura do Fórum “Revisitando o Piloto” da turma E.

Considerando que na nossa Turma E todos os membros dos respectivos grupos estão no mesmo local, vários participantes explicaram no outro fórum de grupo que não fazia sentido o uso deste espaço para a discussão. Form-E e MTP-E

⁵ Fórum para discutir e re-elaborar o *design* da proposta de curso piloto, considerando as reais condições do contexto e as possibilidades de implementação no ambiente e-proinfo.

⁶ Para preservar a autenticidade dos dados, os excertos analisados são apresentados sem correções, preservando sua forma original, elaborada por seus autores.

Por isso, vários participantes explicaram que não fazia sentido o uso do fórum para a discussão. Desta forma, justifica-se a quantidade de mensagens postadas pelo formador e MTP, tentando descobrir o que estava acontecendo nos diálogos que ocorriam no presencial, para que fosse possível acompanhar o processo de depuração das propostas dos cursos pilotos, como pode ser observado no Anexo B.

Outro fator que chama a atenção ao analisar os fóruns das turmas B e E, é o fórum “Referencial Teórico”, no qual a quantidade de intervenções dos formadores, MTPs e cursistas destas duas turmas são aproximadamente iguais. Tomando como referência a discussão do texto “O Ato de Estudar”, nota-se que, com duas intervenções na turma B, o formador e o MTP conseguiram vinte e nove participações dos cursistas e com três intervenções na turma E o formador e o MTP conseguiram trinta participações dos cursistas, conforme pode ser constatado na tabela do Apêndice A.

Desta forma, verifica-se que quando os fóruns tratavam de atividades práticas, os cursistas da turma E davam preferência ao diálogo presencial, uma vez que trabalhavam no mesmo local, mas ao tratar do referencial teórico do curso, participavam tanto quanto os cursistas da turma B.

Diante das dúvidas que esta análise nos coloca, fica a questão: “Qual a medida ideal de participações dos MTPs e formadores nos fóruns?”. Para responder a esta questão, volta-se novamente para o registro dos fóruns, buscando identificar em quais situações faz-se necessária a intervenção do MTP e/ou formador para estimular a participação dos cursistas. Neste sentido, foram identificadas as seguintes situações em que os MTPs e formadores devem participar nas discussões dos fóruns:

1º) Abrir o fórum esclarecendo objetivos e/ou questionamentos;

A mensagem de abertura deve ter uma proposta clara e objetiva, além disso, se a pretensão é fazer com que os cursistas relacionem o tema em discussão com seu contexto de atuação, esta mensagem deve trazer provocações neste sentido, como acontece na mensagem do Excerto 2.

Excerto 2: Extraído do Fórum Atividades: Revisitando o Curso Piloto.

Utilizem este espaço para discutir e reelaborar o design da proposta piloto inicialmente, considerando as reais condições do contexto e as possibilidades de implementação no ambiente e-proinfo. Identifiquem o que deve ser alterado para que o curso possa se realizar concretamente.

Após a abertura do fórum deve-se ficar atento para identificar as situações que necessitam de intervenção.

2º) Responder indagações dos cursistas – *feedback*;

Nos Excertos 3 e 4, segue um questionamento e sua resposta, que, de acordo com o registro do e-Proinfo, foi efetuada no mesmo dia em que a questão foi formulada.

Excerto 3: Retirado do Fórum Atividades: Retomada 3ª Etapa.

MTP-C o memorial é para ser feito relatando desde o início do curso ou é só desta semana? 8-C

Excerto 4: Retirado do Fórum Atividades: Retomada 3ª Etapa.

8-C, este primeiro é para relatar o que foi feito desde o começo, os próximos serão semanais. Abraços MTP-C

A rapidez na resposta a este tipo de questionamento é importante porque o cursista fica aguardando-a para realizar a atividade. A demora pode desmotivar o cursista e comprometer ou atrasar a entrega da atividade.

Além de tirar dúvidas a respeito do desenvolvimento de atividades, o MTP deve acompanhar o diálogo do fórum para detectar os momentos mais apropriados para provocar reflexões.

3º) Promover reflexões quando notar que o cursista não fez uma reflexão crítica (SAVIANI, 1973) a respeito da temática em discussão;

No Excerto 5, o MTP destaca um tema abordado pela cursista e busca estimular a reflexão sobre ele.

Excerto 5: Extraído do Fórum Referencial Teórico.

6-C, O que mais me chamou a atenção na sua fala foi a questão do espírito de equipe e não de competitividade. A 8-C da equipe 1, comentou no fórum "Contextualizando a atividade-piloto de formação" que falta interação entre o dinamizador e o coordenador nas escolas. Então li o texto com esta dúvida: Como desenvolver e manter esta equipe em uma escola, uma vez que o quadro de professores muda frequentemente? MTP-C

Desta forma, o MTP-C integra idéias levantadas por duas cursistas em fóruns diferentes, um sobre o referencial teórico e outro sobre o contexto para a realização da atividade prática do curso, buscando fazer com que as cursistas relacionem a discussão teórica com a atividade prática. Além disso, deixa uma questão para ser respondida.

Para fazer esta integração de idéias, é preciso que o MTP tenha um conhecimento amplo da proposta do curso e do conteúdo dos fóruns, que possa fundamentar a sua atuação fazendo com que os comentários não fiquem segmentados e desconexos, mas formem uma rede de idéias. Desta forma, o MTP mostra ao cursista possibilidade de interação, de troca de idéias com outro cursista, de buscar o conhecimento que lhe é mais motivador.

Para detectar estes momentos, o MTP deve acessar o ambiente diariamente, fazer tudo o que está ao seu alcance como atender solicitações, identificar ausências, organizar e administrar o ambiente de aprendizagem e passar para o formador os pontos que não pôde resolver.

Para facilitar a identificação de ausências, os MTPs elaboravam uma tabela de acompanhamento (Apêndice B), na qual registravam a participação dos cursistas nos fóruns e a entrega de atividades na Biblioteca do Aluno do ambiente e-Proinfo.

Ao detectar que um cursista está “ausente”, o MTP deve identificar os motivos da ausência, atento à dimensão Kairológica do tempo de cada sujeito aprendente (OLIVEIRA, 2002), para trazê-lo de volta. Para tanto, faz uso de diferentes ferramentas, como, por exemplo, entrar em contato com os colegas e enviar uma mensagem de *e-mail*, como pode ser observado no Excerto 6.

Excerto 6: Mensagem enviada por e-mail aos cursistas ausentes.

Olá Grupos Alternativo e Interativo,
Sentimos falta de vocês ontem no *chat*. Estão com algum problema? Pois já é sexta-feira e vocês praticamente não estão comparecendo no ambiente para realizar as atividades da semana. Não podemos deixar acumular, pois na semana que vem já começaremos a trabalhar no *design* da proposta de vocês. Estou a disposição para ajudá-los. Um forte abraço MTP-C.

Se conseguir que o cursista retorne, o MTP deve dar uma atenção especial a este cursista, buscando acolhê-lo e motivá-lo até que ele consiga realizar as atividades em atraso, como explicitado no Excerto 7.

Excerto 7: Extraído do Fórum Atividades: Retomada 3ª Etapa.

Querida 1-A, que bom tê-la conosco novamente. Vc não ficou parada no trilho, nem acompanhou seguiu sem pensar. Importa que vc tenha retornado com novas idéias, reflexões e aceitando os desafios. Um forte abç. Form-A e MTP-A.

Desta forma, o MTP evita situações nas quais o cursista possa sentir-se só e sem apoio. Para que o MTP possa identificar estas situações nas quais deve intervir no diálogo do fórum, a quantidade de horas que deve disponibilizar para o curso deve ser distribuída ao longo da semana, não devendo ser concentrada em um único dia de trabalho.

Por outro lado, ao analisar qualitativamente os dados, nota-se que fatores relacionados ao contexto do cursista influenciam a participação nos fóruns, bem como nas demais ferramentas do curso.

Estes fatores estão divididos em classes distintas e variam de acordo com o contexto do cursista:

- Aspectos histórico-culturais do grupo de cursistas: ponto de vista, forma de relacionar-se com o mundo e com os outros presencialmente e virtualmente, instituição de trabalho, cultura regional, formação universitária, conhecimento a respeito da temática do curso, cultura em EaD, entre outros aspectos;
- Espaço Físico: problemas de ordem técnica, acesso a Internet, falta de equipamentos, área de atuação profissional, entre outros;
- Aspectos Didáticos: interface do ambiente virtual de aprendizagem, referencial teórico, atividades propostas, ferramentas de interação, relação com o formador, entre outros.

Conhecendo estas diferenças, os MTPs procuraram **estimular os cursistas para a expressão dos sentimentos** para que, por meio da interação, os cursistas buscassem a resposta aos seus problemas refletindo em conjunto com os diferentes programas de formação, buscando superar suas dificuldades.

5.1.2 Estimular os cursistas para a Expressão dos Sentimentos

De acordo com Vygotsky, La Taille, Morin e Wallon, a cognição e o afeto são aspectos do ser humano que encontram-se integrados e exercem influência recíproca.

Para completar o pensamento, La Taille (1992) declara que “a interação pressupõe a afetividade” (p. 65). Além disso, para Belloni (2003), o maior desafio a ser enfrentado pelos professores a distância diz respeito a questões socioafetivas, as estratégias de contato e à interação com os estudantes.

Desta forma, a afetividade é essencial para que os MTPs estabeleçam um diálogo aberto com os cursistas, no qual o aluno não tenha medo de expor suas dificuldades, desejos e necessidades. Assim, ela torna-se uma porta de entrada para a aprendizagem contextualizada e reflexiva. Diante de tais afirmações, para tornar o ambiente de aprendizagem a distância mais amigável, os seguintes indicadores apresentam-se como estratégias:

- 1º) Conhecer o perfil dos cursistas ressaltando suas características e habilidades pessoais;
- 2º) Valorizar a presença do cursista;
- 3º) Expor aos cursistas sua personalidade e características;
- 4º) Estar aberto a novas aprendizagens.

Para iluminar estas estratégias serão utilizados os conteúdos dos fóruns “Apresentação” e “Memorial”.

No Excerto 8, o MTP-C mostra ao cursista 2-C que **conhece suas habilidades** em confecção de páginas da Internet e o convida para a elaboração da página da turma, **ressaltando**, desta forma, **suas habilidades pessoais** e elogiando-o.

Excerto 8: Retirado do fórum Memorial.

Oi, 2-C. Fiquei sabendo das suas habilidades na confecção de páginas da Web. Parabéns!!! Conto com sua ajuda para agilizarmos a página da nossa turma. Abraços MTP-C.

Desta forma, possibilitou que o cursista sentisse que, apesar da distância, é possível que as pessoas percebam suas habilidades e características.

Na segunda estratégia, o MTP-B **valoriza a presença dos cursistas**, mostrando-se preocupado, como pode ser observado nos Excertos 9 e 10.

Excerto 9: Retirado do Fórum Atividades.

Pessoal, Gostei da interação do grupo! Senti falta apenas da 11-B... O trabalho colaborativo é importante para desenvolver a atividade... Foi boa a contribuição de todos e da 8-B ao colocar o arquivo na Biblioteca! Ótimo! abraços MTP-B

Excerto 10: Retirado do Fórum Atividades.

Pessoal estou sentindo falta do 16-B... Será que aconteceu algo? Estou enviando e-mail para ele. Bem não se preocupem, vcs tem já muitas idéias discutidas e um bom material para reunir e compor o texto final (contexto) aguardo o arquivo na Biblioteca dos alunos assim que possível! Abraços MTP-B

Nos excertos acima, o MTP-B mostra que está acompanhando de perto a participação dos cursistas e sutilmente mostra que tem conhecimento sobre quais cursistas estão participando das atividades em grupo. Desta forma, os cursistas ativos no curso sentem-se valorizados e os que não participam da elaboração das atividades notam a preocupação e seriedade com o curso, ou seja, percebem que, apesar da distância, tem alguém acompanhando o seu caminhar.

No Excerto 11, o MTP-C mostra suas crenças e dúvidas, **mostrando que está aberto a novas aprendizagens** e que busca uma resposta para suas incertezas. Na sequência, no Excerto 12 a cursista 14-C afirma que também acredita na importância de unir sentimento e razão, além disso, relata o quanto a atividade em questão a envolveu emocionalmente.

Excerto 11: Retirado do fórum Atividades (Retomada 3ª Etapa)

Oi 14-C, não sei se você já percebeu, mas estou notando que quando nos envolvemos emocionalmente com algo, conseguimos aprender melhor, na verdade nem parece que estamos estudando e, de repente, nos damos conta do quanto aprendemos. Eu também não sei, mas estou tentando entender melhor, quem sabe até o fim da minha pesquisa não consiga te explicar melhor como isto funciona. Por isso, me esforço para criar um ambiente harmonioso para o curso, no qual todos se respeitem, não tenham vergonha de se expressar e sejam generosos com os colegas. Abraços MTP-C.

Excerto 12: Retirado do fórum Atividades (Retomada 3ª Etapa)

O cinema dotará o homem de um sentido novo. Devemos escutar com os olhos, precisamos fazer uma subversão louca e deixar aflorar a magnífica vontade de lutar por uma causa nobre, o tempo da imagem chegou, devemos unir sentimento e raciocínio. É preciso nos enamorar do conhecimento. acho que hoje sou só sentimento, fiquei muito emocionada com tudo que vi e li para esta atividade. 14-C

Além disso, os MTPs colocam-se na posição de aprendizes e assumem humildemente uma posição de igualdade diante dos cursistas, de tal forma, que cursistas e MTPs se façam simultaneamente, “educadores e educandos”, como propõe Freire (1983a) em sua visão libertadora da educação. Esta estratégia pode ser observada no Excerto 13, são valorizados os conhecimentos técnicos dos cursistas em relação ao e-Proinfo.

Excerto 13: Retirado do Fórum Atividades (Revisitando o Piloto)

Oi 14-C, nunca usei esta ferramenta, mas se é possível enviar arquivos maiores irá facilitar muito suas vidas. Será que é possível começarmos a utilizá-la agora? Valeu pela dica, abraços MTP-C.

Com a análise dos comentários dos MTPs e dos cursistas, nota-se que para conseguir que o cursista se envolva emocionalmente com o curso é necessário que o MTP também esteja envolvido, haja visto que “a emoção nutre-se do efeito que causa no outro” (GALVÃO, 1996, p. 64).

Contudo, não basta que o MTP seja afetivo e consiga envolver toda a turma emocionalmente, é preciso que ele saiba, igualmente, **harmonizar situações de conflito e resolver problemas relativos ao curso**, bem como, fazer com que os cursistas reflitam sobre eles, numa relação de companheirismo para aprenderem juntos, uma vez que ambos estão na posição de aprendiz.

Estas estratégias foram usadas com o objetivo de fazer com que os cursistas se sentissem à vontade para mostrar suas dificuldades, incertezas, competências e receios, o que possibilitou que os MTPs conhecessem o nível de conhecimento real e o contexto dos cursistas. Desta forma estas estratégias possibilitaram aos MTPs atuarem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos cursistas (VYGOTSKY, 1998), provocando reflexões, bem como adaptando e avaliando as atividades dos cursistas de acordo com a realidade de seu contexto.

Desta forma, a seguir, serão abordados os indicadores relacionados com o estímulo à reflexão.

5.1.3 Estimular os cursistas para a Reflexão

O estímulo à reflexão deve permear todas as ações do MTP. Desta forma, busca-se neste item destacar as ações que estão explicitamente ligadas ao estímulo da reflexão, destacando-se as seguintes estratégias:

- Apresentar novas teorias e idéias;
- Colocar-se explicitamente à disposição do aprendiz;
- Remeter a questão para o contexto de atuação do cursista;

Apresentar novas teorias e idéias não se constituía uma atribuição do MTP, haja vista que o formador era o especialista no tema do curso. No entanto, sempre que possível os MTPs também possuíam autonomia para esta tarefa, como pode ser observado no Excerto 14.

Excerto 14: Retirado do Fórum Referencial Teórico

Veja que interessante, 13-E! O que é solução para você (trabalho em grupo), representa um problema ou um desafio para outras pessoas. O Prof. Felder, estudioso de estilos de aprendizagem, classificaria você como "ativa" e as pessoas que preferem estudar sozinhas como "reflexivas". Abraços. MTP-E

No Excerto 14 o MTP-E mostra que tem domínio no assunto em discussão no Fórum, por isso se sentiu a vontade para dialogar com os cursistas e trazer novos conhecimentos. Ter autonomia e conhecimento para dialogar sobre as teorias que fundamentam a formação é essencial para o MTP, uma vez que a teoria faz parte do ato reflexivo que se faz diante de situações concretas, conforme salienta Freire (1983b).

Com a segunda estratégia usada para estimular a reflexão - **“Colocar-se explicitamente à disposição do aprendiz”** - o MTP procura mostrar que, apesar da distância, o cursista tem com quem contar. Neste sentido, o termo “estou ou estamos por perto” foi muito usado, como pode ser observado nos Excertos 15 e 16.

Excerto 15: Retirado do Fórum Atividades (Contexto de Formação)

Ótima pergunta, 25-A. O contexto da formação trata das características do cenário em que vcs vão desenvolver a atividade-piloto, incluindo a descrição da problemática em linhas gerais, quem e quantos serão os cursistas, quando a atividade vai se realizar, de que recursos vcs dispõem etc. Estamos por perto p/ continuar esse diálogo. Form-A e MTP-A

Excerto 16: Retirado do Fórum Atividades (Contexto de Formação)

Olá 12-C, que bom que estará mais presente, o grupo precisa de você. Se precisar de ajuda entre em contato. Abraços MTP-C

O Fórum “Contexto de Formação” tinha como objetivo dialogar sobre o contexto da atividade-piloto de formação. Ao tomar a atitude de explicitar aos cursistas que “estará por perto”, neste fórum, o MTP coloca-se à disposição para auxiliá-los na análise da realidade do ambiente da formação e na adequação da proposta de formação a esta realidade, realizando desta forma, uma formação em serviço, cujo eixo de atuação é o contexto dos cursistas (IMBERNÓN, 2001; GARCIA, 1999; PRADO; ALMEIDA, 2002).

A terceira estratégia usada para estimular a reflexão foi **remeter a questão para o contexto de atuação do cursista**. Nos Excertos 17 e 18, referente ao fórum sobre o referencial teórico do curso, os MTPs A e C buscam fazer questionamentos contextualizando o tema em discussão com a prática docente dos cursistas.

Excerto 17: Retirado do Fórum Referencial Teórico.

Olá 8-C, 6-C e pessoal, durante as capacitações realizadas pelo NTE, Proinfo, TV Escola e Proformação que estratégias vocês usam ou poderiam usar para fazer com que os professores descubram e entendam seus próprios estilos de aprendizagem? E nós formadores sabemos quais são nossos estilos??? MTP-C

Excerto 18: Retirado do Fórum Referencial Teórico.

Pessoal, sabemos que as práticas escolares não levam em conta as preferências individuais de aprendizagem e, paralelamente, sabemos também das restrições que enfrentamos p/ fazê-lo. Porém, algo pode ser feito nesse sentido. O que vcs podem fazer em suas atividades de formadores de professores nessa direção, considerando-se a realidade em que atuam? MTP-A

Ao buscar e analisar as mensagens postadas pelos MTPs nos fóruns, observa-se que ao fazer uma pergunta relacionando o tema em discussão com o contexto de atuação dos cursistas, os MTPs obtêm respostas mais reflexivas, cujo foco de discussão está no item 5.3.2 desta dissertação.

Além dos indicadores que surgiram durante a análise da ferramenta fórum, há algumas considerações que não foram satisfeitas com este levantamento, mas emergiram da visão geral dos fragmentos analisados. Assim, vale destacar que, um ponto muito importante é justamente quando o MTP percebe que o diálogo está fluindo entre os cursistas e deixa-os à vontade, só intervindo quando solicitado ou quando nota que pode contribuir. Desta forma, o MTP coopera para o desenvolvimento da autonomia do cursista (Belloni, 2003; Moore, 1993), sem permitir que o diálogo se esvazie.

Por conseguinte, o MTP coopera para que ocorra a interação autônoma entre os cursistas como, por exemplo, quando os cursistas questionam-se uns aos outros, como no Excerto 19.

Excerto 19: Extraído do Fórum Referencial Teórico.

3-C, gostei da sua contribuição para esta discussão. Mas quando esse profissional não é comprometido e responsável pelas suas ações e conseqüências no grupo o que poderia ser feito em relação a este profissional? 7 - C

Durante a análise da ferramenta Fórum, pôde-se concluir que o excesso de intervenções do MTP e formador no diálogo pode restringir a autonomia do cursista, comprovando a teoria de Moore (1993) sobre o desenvolvimento da autonomia em EaD.

Assim, surge um novo indicador para a atuação do MTP: **Procurar somente intervir no diálogo quando for preciso.**

Nos registros das ferramentas usadas para análise dos dados, não é possível quantificar quantas vezes o MTP deixou de interagir ao perceber que o diálogo entre os cursistas fluía bem sem sua participação.

No entanto, ao observar os fóruns nota-se a autonomia dos cursistas nas reflexões que se encontram nos Excertos 20 e 21, nos quais opiniões conflitantes a respeito do texto em discussão são explicitadas. No primeiro, a cursista 19-D discorda da opinião do autor e no segundo a cursista 3-D, como a maioria dos outros cursistas, concorda com o autor, e ambas justificam suas respostas com suas experiências pessoais.

Excerto 20: Extraído do Fórum Referencial Teórico.

O texto oferece pontos para várias reflexões. No item Os Problemas, deixo aqui uma análise pessoal quando se relata que os diretores nem sempre são resistentes e sim responsáveis. Experiências pessoais provam que o apoio dos gestores (principalmente o diretor) faz diferença neste processo diante as inovações. Diariamente deparamos com situações em que o diretor não oferece apoio e não aceita o uso das tecnologias, e neste caso faço referência ao computador, simplesmente por não querer se inteirar das propostas. Alguns até alegam que optariam em ter mais recursos humanos do que possuir “essas máquinas”. Todo um trabalho está sendo feito com a intenção de inteirar os gestores a essas inovações, mas em alguns casos, o sucesso até então é zero. O mesmo não ocorre em situações em que os gestores são comprometidos, e nesta situação o ganho é simultâneo e visível, havendo assim uma interação reveladora as aquisições nas propostas surgidas no ambiente onde se insere as atividades de informática. 19-D

Excerto 21: Extraído do Fórum Referencial Teórico.

Achei interessante quando ele diz que é muito cômodo atribuir a dificuldade de trabalhar com computadores nas escolas ao diretor, esbarramos aí na grande parede de resistência psicológica do professor, que rejeita o novo ou não quer perder o poder sobre os alunos. É notável que muitos destes alunos estão à frente do professor no conhecimento e domínio da máquina porque então não aliar-se a este aluno em parceria na busca de inovações e assim juntos compartilhar novos conhecimentos. Trabalho com realidades diferentes na UEs, tenho experiência em uma escola onde os gestores apoiam as novas tecnologias e mesmo assim os professores ficam intimidados quanto ao seu uso. Oferecemos capacitações, oficinas e minicursos e a procura é muito pequena, mesmo com o incentivo da direção. Portanto acho que a porta de entrada das NTICs nas escolas é a sala dos professores e a busca de um trabalho conjunto com gestores. 3-D

Freire (1999), acentua “que uma pedagogia da autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (p. 120). Neste sentido este curso proporcionou aos cursistas a oportunidade de serem os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de uma proposta piloto de formação de professores a distância,

usando o ambiente e-Proinfo. Nesta experiência, realizada por grupos, os cursistas tiveram autonomia, sendo os responsáveis por todas as decisões, como selecionar público alvo, elaborar o material didático e executar o curso.

Após a análise dos excertos extraídos dos fóruns selecionados, conclui-se que a **interação afetiva** possibilita que o MTP conheça o **contexto** do cursista. Com este conhecimento pode auxiliar o formador na elaboração e avaliação das atividades, bem como provocar **reflexões** que busquem melhorar a prática docente dos cursistas.

Para dar continuidade ao levantamento dos indicadores para a atuação do MTP no cenário desta pesquisa, na sequência, analisa-se os registros da ferramenta *chat*.

5.2 O Chat

A análise do papel do MTP na ferramenta *chat* busca verificar como ele promovia a interação entre os cursistas diante dos diferentes contextos dos programas e localidades às quais pertenciam, visando a “reflexão sobre a experiência” (TEIXEIRA, 1959) e instigar a afetividade.

Vale destacar que alguns indicadores apontados na ferramenta Fórum, de característica assíncrona, se repetem na ferramenta *Chat*.

Durante todo curso, cada agenda disponibilizada continha informações de dia e horário do próximo encontro virtual e, por *e-mail*, eram propostos temas específicos para o debate *on-line*. Além das discussões acerca dos temas propostos, estes encontros eram vistos pelos cursistas como uma forma de resolver pequenos conflitos, consolidar conhecimentos e tirar dúvidas com relação às atividades de forma rápida e síncrona.

Vale destacar que, por ser o *chat* uma ferramenta de interação com hora e data marcadas, muitas vezes impossibilitou a presença de alguns cursistas devido a outros compromissos, o que implica em não considerar este recurso como avaliativo. Desta forma, a participação dos cursistas nos encontros virtuais não estava vinculada a instrumentos de avaliação, mas motivada por interesses próprios, conforme salienta Belloni (2003) e pela relevância dos assuntos que eram abordados.

Para a análise dos dados desta ferramenta, selecionou-se o conteúdo dos *chats* realizados na turma C, bem como, excertos retirados de outras ferramentas nos quais os cursistas se referiam aos encontros virtuais síncronos.

Neste sentido, foram identificados e serão analisados os seguintes indicadores:

- Valorizar a presença do cursista;
- Identificar o contexto de atuação dos cursistas;
- Conhecer o perfil dos cursistas ressaltando suas características e habilidades pessoais;
- Harmonizar as situações de conflito e resolver problemas relativos ao curso;
- Usar uma linguagem afetiva e descontraída;
- Estimular os cursistas para a expressão dos sentimentos;
- Estimular os cursistas para a interação e a reflexão.

Apesar da participação dos cursistas nos *chats* não ser objeto de avaliação, pode-se admitir que, neste curso, esta ferramenta alcançou níveis altos de participação. Tal fato pode ser visualizado por meio do Gráfico 2, no qual observa-se que na turma analisada nesta etapa, que possuía vinte e quatro cursistas, em alguns encontros, chegou-se a ter uma participação de vinte cursistas, número bastante expressivo.

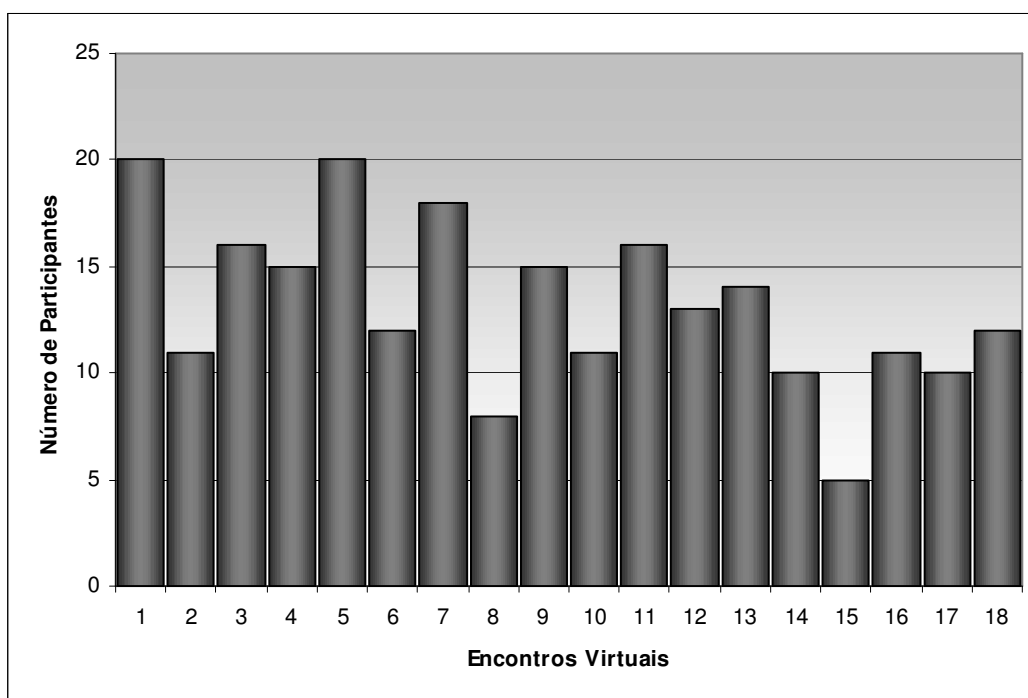


Gráfico 2: Número de cursistas em cada *chat* realizado

Por outro lado, em busca de uma melhor compreensão da ausência dos cursistas, foram analisados os comentários daqueles que não costumavam freqüentar os encontros virtuais. Por meio de outras ferramentas de interação (e-mail e fórum), constatou-se que, dentre os fatores que dificultavam a participação dos cursistas nos *chats* estavam as

ocorrências de problemas técnicos e de caráter organizacional, bem como a falta de cultura em usar a Internet e seus recursos de comunicação.

Após os encontros virtuais, o MTP contatava os cursistas não participantes, procurando descobrir os seus motivos e, sempre que possível, transmitia orientações para amenizar a ausência. Mais uma vez, **valorizando a presença do cursista**.

Os cursistas que faziam parte do programa Proformação e TV Escola, que diferentemente do Proinfo, não trabalhavam diretamente com a Informática, relataram dificuldades para acessar a Internet, falta de domínio na área e de computador disponível em seus ambientes de trabalho para acessar o curso, como pode ser observado nos fragmentos a seguir.

Excerto 22: Retirado do memorial reflexivo de uma cursista do município 4.

(...) fiquei assustada com a idéia de fazer parte deste curso, pois não tenho total domínio na área de informática e também por não ter livre acesso ao uso do computador, pois na Agência onde trabalho existe apenas um, onde são feitas todas as atividades referentes ao NURED.(19-C)

Excerto 23: Retirado do *chat* realizado no dia 10 de março (cursista da cidade 3).

24-C fala para MTP-C (...) agora já temos internet no NURED, mas apenas 02 computadores.

Essas dificuldades técnicas continuaram até o fim do curso, como pode ser observado no Excerto 24, referente ao fórum de discussão sobre uma atividade final, no qual estes cursistas demonstram que as dificuldades de acesso a Internet continuavam.

Excerto 24: Retirado do Fórum “Recompondo o Projeto”.

Precisamos acertar algumas questões burocráticas para darmos continuidade ao projeto. Estamos encontrando algumas dificuldades, pois a nossa internet está com problema. A semana que passou não foi possível entrar no ambiente. Abraços!!!! 24-C, 15-C e 3-C.

Com um número reduzido de computadores no ambiente de trabalho e a instabilidade da rede, estes cursistas faziam um revezamento para participar dos *chats*, nos dias em que conseguiam ficar on-line. Logo, este pode ser um dos fatores que também impossibilitou muitas vezes a participação em tempo integral de todos os cursistas de uma localidade.

Desta forma, faz-se necessário: **Identificar o contexto de atuação dos cursistas**, surgindo um novo indicador. Nesta direção, a participação dos cursistas da turma selecionada para análise nos *chats* pode ser observada no Gráfico 3, que está organizado por localidades e número de cursistas participantes.

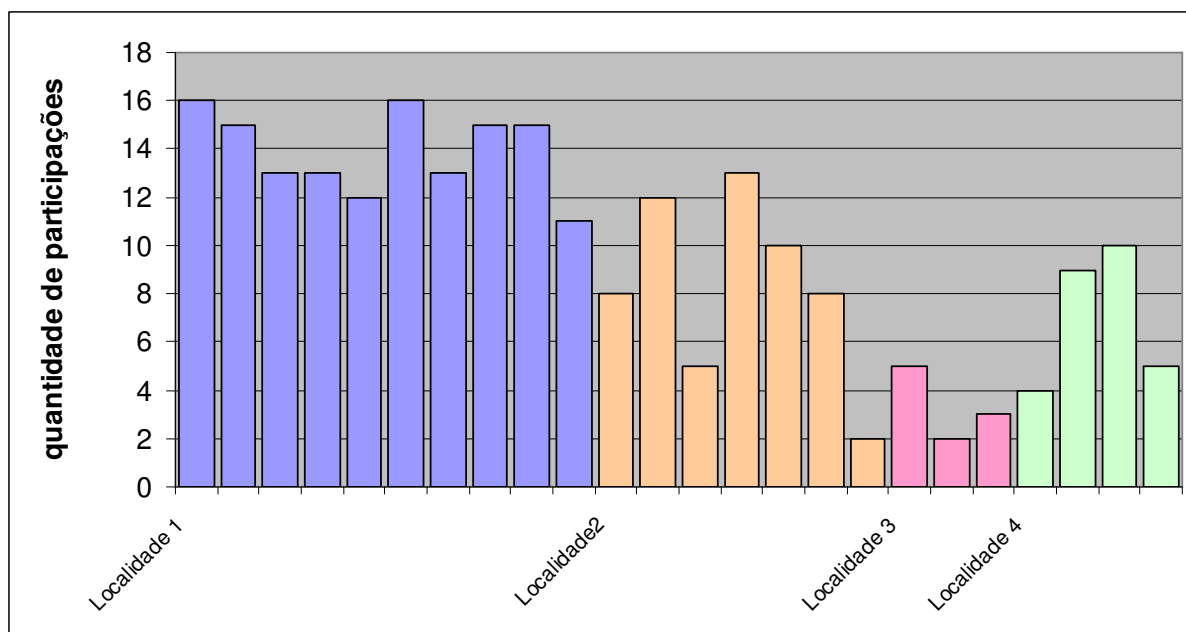


Gráfico 3: Participação dos cursistas nos chats organizados por localidade.

Considerando que cada barra corresponde a um cursista, pode-se observar que, na terceira e quarta localidades do gráfico, dos sete cursistas que participaram dos *chats*, provenientes de duas cidades com problemas técnicos, apenas um atingiu a média de participação: dez encontros. **Assim, nota-se que dificuldades técnicas e a falta de domínio da informática dificultam o acesso do cursista nas atividades síncronas.**

A análise destes dados confirma a teoria de Vygotsky sobre a origem cultural das funções psíquicas, ou seja, os cursistas das localidades 3 e 4 que não possuíam fácil acesso aos recursos tecnológicos, e conseqüentemente o hábito de manuseá-los, tinham mais dificuldade para realizar as atividades do curso.

Para realçar ainda mais esta afirmação, o Excerto 25 refere-se ao encontro virtual no qual os cursistas da Localidade 4 tiveram oportunidades para acessar o *chat*, favorecendo a participação de todos.

Excerto 25: Retirado do chat realizado no dia 10 de março de 2004.

20-C fala para 19-C: Tudo bem, estamos aqui com a equipe do NTE, participando da oficina word, paint e power point.

20-C fala para 22-C: Ola! Que boa oportunidade hoje...com mais maquinas a nossa disposição não é?

23-C fala para 14-C: Hoje estamos usando o laboratório do Colégio H. V.

Em relação aos cursistas que possuíam as melhores condições técnicas (Localidades 1 e 2) para realizar o curso e com experiência no trabalho com Informática, no Gráfico 3 pode-se observar que quatro cursistas, dos dezessete pertencentes às localidades 1 e 2, estavam abaixo da média de participação. Estes, por sua vez, justificaram sua ausência devido a problemas pessoais. Vale destacar que dois cursistas foram reprovados no curso

devido ao baixo rendimento em todas as etapas de realização, inclusive nos *chats*. Os outros dois tiveram um bom desempenho em todas as atividades do curso, porém alegaram falta de tempo para participar dos *chats*.

Com isso, fica evidenciado que, para além das condições técnicas, é necessário que os cursistas possuam uma motivação própria (BELLONI, 2003), um desejo para participar de atividades sem fins avaliativos. Desta forma, para que o MTP possa saber se o cursista deixou de participar por falta de motivação ou por dificuldades técnicas, o indicador que se sobressai é: **Conhecer o perfil dos cursistas**, além de conhecer a realidade sócio-cultural.

Para confirmar este fato, buscou-se realizar uma avaliação permanente dos cursistas e elaborar um histórico de cada um deles, de suas condições técnicas, habilidades com a informática, problemas pessoais, e demais aspectos que possam influenciar sua atuação no curso. Com isto, tornou-se possível avaliar quando o cursista deixou de participar por dificuldades técnicas ou por falta de motivação, para posteriormente analisar e tentar solucionar as suas dificuldades.

Visando motivar os cursistas, os MTPs auxiliaram os formadores a conhecer os problemas pessoais relatados nas ferramentas de interação, bem como, os conflitos existentes nos grupos constituídos por pessoas de localidades diferentes, buscando, desta forma: **Harmonizar as situações de conflito e resolver problemas relativos ao curso**.

Assim, procurou-se estabelecer contato direto, sempre que possível, visando tornar o ambiente acolhedor e rico em diálogos, numa relação de simpatia entre os envolvidos na formação (FREIRE, 1983b).

Para tanto, estabeleceu-se uma comunicação espontânea e subjetiva, procurando motivar os cursistas a participar dos diálogos, estabelecer vínculos interpessoais e não restringir estes diálogos aos conteúdos. Além disso, buscou-se resgatar o âmbito subjetivo e pessoal da comunicação, valorizando as saudações, quando os participantes eram solicitados de maneira individual (chamados pelo nome ou usando apelidos), identificando as características emocionais, os problemas pessoais de cada participante e procurando estabelecer um diálogo também com os cursistas tímidos, convidando-os a participar das conversas, atitudes que muitas vezes não são incentivadas até em cursos presenciais.

Desta forma, o novo indicador levantado é: **usar uma linguagem afetiva e descontraída** (BRUNO, 2002), visando um ambiente amigável e a integração dos cursistas.

Esses detalhes proporcionaram que o *chat* passasse a ser visto pelos cursistas como um “encontro virtual” de prazer, no qual todos sentiam-se a vontade para

dialogar sobre assuntos variados, perpassando desde discussões teóricas, andamento das atividades, até festa de aniversário surpresa. O Excerto 26 ilustra um encontro virtual surpresa para comemorar a festa de aniversário do Form-C.

Excerto 26: Extraído do *chat* em comemoração ao aniversário do formador da turma.



8-C encaminhou a imagem ...
Form-C fala para Todos: Olá pessoal!!!
MS fala para Todos: Oi professor, parabéns pra vc, nesta data querida...
Form-C fala para Todos: Não acredito que vocês estejam todos reunidos. Acho que não mereço tudo isto...

Assim, a **expressão dos sentimentos foi estimulada** proporcionada pela ferramenta *Chat*.

Na medida em que os convidados desta “festa virtual” foram chegando, fizeram questão de decorar a sala com imagens de bolos, bebidas, balões, faixas e cartões. Quando o formador entrou na sala, ficou muito emocionado ao perceber que os cursistas estavam reunidos para comemorar seu aniversário virtualmente, demonstrando que a ausência física não impedia a alegria do encontro para festejar como se estivessem reunidos presencialmente.

Neste *chat* nota-se a relação entre emoção e grupo social citada por Galvão (1996), uma vez que após a realização desta “festa”, os laços de amizade foram ainda mais estreitados, principalmente entre os cursistas de localidades diferentes. Por isso, acredita-se que este encontro foi bastante valorizado por todos, proporcionando outros momentos de descontração nos quais os presentes ficavam mais à vontade para expressarem-se. Constatamos que este tipo de encontro contribuiu para diminuir o receio de solicitar a atenção dos colegas, tanto para o questionamento, quanto para a discussão teórica com relação às atividades realizadas, favorecendo desta forma a reflexão crítica (FREIRE, 1983a) sobre as atividades práticas do curso.

Para validar esta afirmação, em um outro momento, quando os cursistas demonstraram interesse por um texto bastante complexo discutido no fórum, dialogando e questionando diariamente, ficou decidido convidá-los para um *chat*, com um dos autores do artigo em discussão. Nos Excertos 27 e 28 podemos verificar a liberdade e o envolvimento dos aprendizes para debater o assunto que já havia sido bastante discutido no fórum.

Excerto 27: Extraído do chat sobre o texto em discussão no fórum.

11-C fala para Todos: [...]eu percebo que as escolas não se preocupam tanto em estar reconhecendo e trabalhando com os estilos de aprendizagem de cada um, não. Como a senhora vê essa questão? E com eu, na minha sala de aula, poderia trabalhar de forma a atender a todos os cursistas?

10-C fala para Visitante: Profa., mas eu acho que pra determinadas coisas eu tenho uma forma de aprender e pra outras coisas eu aprendo de outra maneira, entende? Acho que depende também do momento.

7-C fala para Todos: Estudar usando um ambiente de EAD, proporciona grandes momentos de angústia, mas quando começamos a entender o outro e ajuda-lo e satisfação é muito agradável e prazeroso, estou vivenciando isso e com certeza isso enriquece o meu aprendizado pessoal e único.

Visitante fala para Todos: DB, você externou uma preferência e você certamente precisou utilizar várias estratégias para se adequar as particularidades desta forma de aprendizagem.

Excerto 28: Extraído do 2º Memorial Reflexivo.

Uma das dificuldades que enfrentei nessa semana está relacionada ao real significado de cada termo estudado: preferências e estilo. Na verdade, o Prof. Formador e a Monitora solucionaram a questão quando favoreceram contato com um dos autores do texto, através do chat. (5-C)

Nos excertos acima fica claro que os cursistas não participavam apenas dos momentos de descontração do curso, mas que estavam presentes assiduamente também nas discussões teóricas sem receio de questionar e debater com a própria autora do artigo, que até o momento não havia estabelecido nenhum contato com eles.

Desta forma, o **estímulo à interação e à reflexão** puderam ser evidenciados também no Chat. Vale destacar que neste encontro vinte cursistas, o que corresponde a 83% da turma, estavam presentes.

Além da discussão a distância, os cursistas estabeleciam diálogos também em seus ambientes de trabalho, como pode ser observado no Excerto 29.

Excerto 29: Extraído do chat sobre texto “estilos e preferências de aprendizagens”.

5-C fala para Form-C: Professores, vocês não podem imaginar a discussão que esse tema complexo gerou aqui no presencial!!!! Existem dois níveis de discussão: o virtual e o paralelo.

Os excertos explicitados aqui demonstram que a interação afetiva favorece o conhecimento do cotidiano de cada cursista, cada contexto de atuação, cada história de vida. Com isto, evidencia-se mais que sujeitos cognitivos, surgem também os sujeitos afetivos, motivados por interesses diversos, cuja a relação que possuem com o grupo de colegas, MTPs e formadores interfere no seu desenvolvimento cognitivo durante o curso.

De acordo com os dados analisados, admite-se que propor encontros virtuais sem intenção pedagógica explícita possibilita estabelecer um relacionamento afetivo com os cursistas que vai além do ambiente de aprendizagem a distância, como pode ser observado no Excerto 30.

Excerto 30: Retirado do 4º Memorial Reflexivo.

O *chat* é a comunicação em tempo real, possibilitando o debate espontâneo de idéias, bem como o partilhar de experiências e percebi ser nestes instantes onde mais se fortalece a afetividade (8-C).

Desta forma, o *chat* permitiu que as pessoas perdessem o medo de manifestar seus sentimentos e idéias, promovendo uma melhor relação interpessoal, enriquecendo as discussões sobre o referencial teórico e as reflexões sobre os problemas da realidade, favorecendo, desta forma, a aprendizagem a distância.

Além do Fórum e do *Chat*, o curso utilizou uma outra estratégia com intuito de registrar a reflexão dos cursistas sobre sua prática – a apresentação de Memoriais Reflexivos, que serão analisados a seguir.

5.3 O Memorial Reflexivo

Por ser um documento de relato pessoal, no Memorial Reflexivo, ao contrário do Fórum e do *Chat*, o MTP não pôde interagir com os cursistas, uma vez que esta não era uma ferramenta de interação, mas pôde observar o registro das reflexões sobre seus desempenhos, bem como suas impressões a respeito do curso, de acordo com o conceito de avaliação defendido por Rezende (2004), Almeida F. J. e Okada (2004), Hadji (2001) e Duarte e Sangrà (2000).

Os indicadores levantados nesta ferramenta não se referem à interação entre os cursista e MTPs, como ocorreu nas ferramentas Fórum e *Chat*, mas na análise a respeito da opinião dos cursistas sobre o curso, bem como na verificação de como esta ferramenta favoreceu ou não a reflexão.

Desta forma, o Memorial Reflexivo será analisado sobre duas óticas, a primeira como instrumento de Avaliação e a segunda como um instrumento de Reflexão.

5.3.1 O Memorial Reflexivo como Instrumento de Avaliação

Na primeira análise desta ferramenta, por meio da leitura dos memoriais, foram levantados os indicadores destacados abaixo, que consistem em questões que podem

ser identificadas pelo MTP para subsidiar suas intervenções nas ferramentas de interação, bem como, na avaliação das atividades.

- Identificar o contexto de atuação dos cursistas;
- Harmonizar as situações de conflito;
- Valorizar a opinião dos cursistas em relação ao seu trabalho e do formador.

A análise do primeiro Memorial Reflexivo possibilitou que o MTP identificasse as reais necessidades e dificuldades encontradas pelos cursistas no início do curso. Nota-se que grande parte dos problemas enfrentados neste período se referiam:

- à dificuldade em trabalhar em grupo;
- à falta de cultura em se trabalhar a distância;
- à falta de equipamentos e Internet de baixa velocidade;
- ao excesso de atividades em seus ambientes de trabalho.

A Tabela 11, elaborada a partir da análise do primeiro Memorial Reflexivo da turma C, evidencia essas dificuldades.

As colunas da Tabela 11 estão assim organizadas:

- Na primeira, segunda e terceira indicam-se, respectivamente, o grupo, a localidade e o programa aos quais cada cursista pertencia;
- Na quarta apresentam-se as principais dificuldades relatadas pelos cursistas;
- Na quinta os cursistas expressam seus sentimentos em relação ao trabalho em grupo.

Tabela 11: Síntese dos Memoriais Reflexivos elaborados na primeira etapa do curso.

Grupo	Localidade	Programa	Dificuldades	Trabalho em grupo
1	1	PROINFO	Ambiente	Emocional, o social e o cognitivo
	1	PROINFO	Foi a primeira vez que ouviu falar de cenário	Colaborativo
	1	PROINFO	Ansiedade em esperar o amadurecimento do grupo	Valorização da diversidade de idéias
	1	PROINFO	Com o ambiente	Um por todos e todos por um
	1	PROINFO	Falta de tempo	Encontra alento - mãos estendidas
2	4	Proformação	Só um computador/ Falta de domínio da informática	Não houve colaboração
	1	PROINFO	Trabalhar com pessoas de outro programa	Não houve colaboração
	1	PROINFO	Trabalhar com professores da 1ª fase do ensino fundamental	Está em falta com o grupo
	4	Proformação	Falta de domínio com a informática e falta de computadores	Não houve colaboração
	4	Proformação	Falta de domínio com a informática e falta de computadores	Pouco contato por e-mail e telefone
	4	Proformação	Falta de domínio com a informática e falta de computadores	Colegas não participam dos fóruns
3	1	PROINFO	Não registrou suas dificuldades	Respeitoso
	1	PROINFO	Metodologias diferentes entre os programas	Respeitoso
	1	TVEscola	Inicialmente achava que não estava apta a participar	Colaborativo
	1	PROINFO	Metodologias diferentes dos outros programas	Colaborativo
4	2	PROINFO	Comunicação com as colegas	Não houve colaboração
	2	PROINFO	Comunicação com as colegas	Colegas não participam dos fóruns
	3	Proformação	Falta de domínio com a informática	Colaborativo apenas no NURED
	3	Proformação	Relacionamento virtual/ falta de domínio da informática	Colaborativo apenas no NURED
	3	Proformação	Relacionamento virtual/ falta de domínio da informática	Colaborativo apenas no NURED
5	2	PROINFO	Emocionais/ o filho nasceu	Colaborativo
	2	PROINFO	Falta de disciplina para administrar o tempo	Colaborativo
	2	PROINFO	Falta de tempo	Colaborativo

Como pode ser visto, nos grupos 1, 3 e 5, nos quais os integrantes são da mesma cidade, há computadores suficientes para que todos possam acessar o curso e os cursistas não possuem dificuldades em manuseá-lo. O trabalho coletivo foi mais colaborativo e respeitoso quanto à valorização da diversidade de idéias.

Porém, nos grupos 2 e 4, nos quais a maioria dos cursistas não tinha domínio da informática e/ou não haviam equipamentos suficientes em seus ambientes de trabalho, exigiu mais habilidade do MTP para estimular o grupo a iniciar o trabalho.

Além das dificuldades técnicas, foram identificadas outras variáveis que influenciaram o trabalho em grupo, sendo elas: a diferença de Programas a que pertenciam e de cidades que residiam e lentidão no acesso à internet.

Desta forma, o primeiro indicador levantado diz respeito à **identificação do contexto de atuação** dos cursistas (FREIRE, 1983a), uma vez que, com esta ferramenta, o MTP pôde conhecer as dificuldades e possibilidades de cada realidade: cultura; características territoriais; expressões populares, entre outras.

Tendo o conhecimento da realidade destes cursistas, o MTP estimulou-os a lerem os Memoriais Reflexivos de seus colegas, possibilitando que conhecessem melhor os

seus colegas de turma e que percebessem as dificuldades de cada contexto. Pois, o processo de um aprender com o outro não é uma atividade puramente intelectual e impessoal o importante nesta interação é a constante busca de compreensão do outro e de si mesmo, de querer comunicar-se, de compartilhar e de crescer (PRADO e VALENTE, 2002).

Quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe o que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e quanto mais diferir de mim, poderei associar minhas competências as suas, de tal modo que atuem melhor juntos do que separados (LÉVY apud TAVARES-SILVA, 2003, p. 44).

Desta forma, o MTP procurou estimular a troca de idéias e fazer com que os cursistas valorizassem os diferentes potenciais do grupo, uma vez que existiam diferentes opiniões dos cursistas em relação ao trabalho em grupo, como pode ser observado nos excertos abaixo.

Excerto 31: Retirado do 2º Memorial Reflexivo.

As dificuldades encontradas estão relacionadas mais ao projeto piloto: o que é ideal para mim não o é para o outro; assuntos que considero relevantes serem discutidos não os são para a maioria. Mas, como não sou o público alvo e a opinião da maioria é a que prevalece, a estratégia que adotei, para não me sentir frustrada, é acatá-las no momento e depois, se necessário, voltar à discussão com mais argumentos e embasamento. (8-C)

Excerto 32: Retirado do 2º Memorial Reflexivo.

A oportunidade formativas que estão acontecendo ou se concretizando ao longo do curso, me fizeram perceber o quanto a troca com base na experiência do outro assegura um crescimento, tanto processual como de formação humana. (17-C)

No Excerto 31, o cursista relata sua dificuldade em trabalhar em grupo, e a estratégia que usou para superá-la. No Excerto 32, o cursista reconhece a importância da troca de experiências, salientando inclusive um crescimento humano.

Ao perceberem que era possível ter uma relação afetiva a distância, os cursistas dialogaram com profissionais de outros programas, a fim de conhecer suas ações e construir novos conhecimentos, uma vez que, embora alguns trabalhassem no mesmo espaço, até então nunca haviam trabalhado em equipe, receosos por confrontarem suas linhas de trabalho, como pode ser visto no Excerto 33.

Excerto 33: Retirado do 3º Memorial Reflexivo.

[...] um dos fatores que me impressiona e não dá para deixar de ser relatado é a parte emocional, que muito interfere para esse processo de aprendizagem. A princípio não confiava bem nessa possibilidade de acreditar que um curso a distância pudesse nos proporcionar afetividade, [...] agora sinto mais esta educação que chega através do diálogo e respeito pelo trabalho do outro (9-C).

Vale destacar que dos cinco grupos da turma, quatro possuíam integrantes de diferentes programas da Superintendência de Educação a Distância do Estado de Goiás.

Nos fragmentos do excerto 34, retirados do último memorial reflexivo de um dos cursistas, podemos verificar que as diferenças existentes entre os profissionais envolvidos na formação foram enriquecedoras.

Excerto 34: Retirado do 4º Memorial Reflexivo.

Tinha a impressão, embora conhecesse o trabalho superficialmente de todos os programas, que as metodologias empregadas eram totalmente diferentes, principalmente a do ProFormação que até o momento não admitiam os projetos da forma que trabalhávamos. Com certeza as diferenças entre os programas só fizeram enriquecer nosso trabalho. A cooperação, a colaboração entre todos veio enriquecer todas as atividades realizadas e, sobretudo, facilitar o trabalho porque, somadas as forças e experiências, habilidades e competências, de cada uma de nós, como profissionais, elaboramos mais ricamente nosso cenário, desenvolvemos com mais detalhes nosso curso piloto e pudemos acompanhar melhor nossos cursistas participantes (8-C).

Assim, as habilidades existentes nos grupos foram evidenciadas e as relações estabelecidas favoreceram o respeito e a valorização de diferentes formas de ser, pensar, agir e se relacionar, formando-se uma comunidade virtual de aprendizagem, aspectos considerados importantes para Souza (2005).

O segundo indicador levantado nesta ferramenta de análise, diz respeito a **harmonizar as situações de conflito entre os cursistas**, principalmente entre aqueles que deveriam realizar atividades em equipe e que não se conheceram antes da formação.

Além disso, o Memorial Reflexivo tornou-se uma ferramenta na qual os cursistas tinham uma porta aberta para expressar suas opiniões em relação ao formador, ao MTP e aos colegas de turma, como pode ser visto pelos Excertos 35 e 36.

Excerto 35: Retirado do 1º Memorial Reflexivo.

A mediação proposta e executada pelo professor e por sua monitora têm sido equilibrada e possibilita um crescimento de nossa aprendizagem, pois, precisamos desses feedbacks proporcionados por vocês para avançarmos em nossas propostas de trabalho (22-C).

Excerto 36: Retirado do 2º Memorial Reflexivo.

Este curso tem sido muito bem estruturado. O mais importante é assistência bem de perto que temos recebido dos formadores. A presença virtual destes profissionais tem sido inquestionável e é um ponto básico para que não haja desânimo e para que a aprendizagem seja bem estruturada. (6-C)

Nos excertos acima os cursistas mostram que estão sentindo-se acompanhados e reconhecem a importância deste acompanhamento a distância e do *feedback* dos formadores e MTPs para mantê-los animados com o curso.

Este tipo de comentário foi muito útil para que os formadores e MTPs pudessem avaliar seu trabalho, fazendo alterações em seus fazeres pedagógicos quando necessário. Desta forma, o próximo indicador expressa a importância do MTP **valorizar a opinião dos cursistas em relação ao seu trabalho e do Formador**.

A partir dos dados levantados e selecionados pode-se perceber que o Memorial Reflexivo foi uma ferramenta que possibilitou conhecer os sentimentos dos cursistas em relação ao convívio com o grupo, ao desempenho do formador e do MTP, bem como, aos problemas de ordem técnica, como falta de acesso à Internet ou a falta de comunicação entre os cursistas. Por conseguinte, possibilitou a detecção de aspectos que poderiam ser mudados ou ser melhor trabalhados, principalmente por meio das ferramentas de interação.

Além disso, como o próprio nome já diz, esta ferramenta tinha como finalidade fazer com que os cursistas refletissem sobre suas ações, dificuldades, trabalho em grupo, entre outros aspectos. A seguir aborda-se a análise do conteúdo do Memorial Reflexivo como instrumento de reflexão.

5.3.2 O Memorial Reflexivo como Instrumento de Reflexão

Inicia-se esta análise com a questão: Será que os Memoriais Reflexivos foram de fato reflexivos? A busca da resposta para esta questão baseia-se no primeiro item do Memorial Reflexivo que consiste na seguinte pergunta “O que consegui realizar (minha ação, avanços e novas aprendizagens)?”. Além disso, toma-se emprestado a análise feita por uma cursista a respeito do primeiro memorial reflexivo da turma C.

Excerto 37: Retirado do Fórum Memorial Reflexivo da Turma C.

Observei que as 5 turmas estão tendo mais ou menos as mesmas dificuldade e avanços no curso. E eu me identifiquei com vários aspectos ali citados. Relacionei 5 dos itens mais apontados pelos colegas e tentei enumerar em ordem crescente os que foram mais citados na síntese dos professores. Em primeiro lugar, com **29** referências, está a questão da **importância do trabalho em grupo**. Todas as turmas fazem referências positivas em relação ao trabalho em grupo, alguns apontam para a dificuldade de obter consensos e aceitar as opiniões alheias, mas a maioria valoriza o trabalho colaborativo. Em segundo lugar, foi apontada a **dificuldade com a máquina**, **10** menções. Muitas pessoas dos programas Proformação e TVEscola realmente não utilizavam frequentemente o computador. Assim, o curso além de possibilitar uma aprendizagem voltada para o pedagógico também foi uma aprendizagem técnica. A seguir, vem o quesito **"tempo"**, **9** vezes mencionado na síntese. Administrar o tempo e disciplinar nossas ações é mais um aprendizado para muitos cursistas em EAD. Inclusive para mim. Em quarto lugar, vem a preocupação em estar **refletindo sobre a prática pedagógica**, que foi citada **8** vezes. Acredito que este é um dos principais avanços para nós, educadores, ao fazer este curso. Nele estamos, o tempo todo, refletindo sobre nossas ações pedagógicas. E não só refletindo por refletir. Mas refletindo sobre a ação a partir dela e voltada para ela (parafraseando Fernando Almeida e Alexandra Lilavati). Por último, e uma das observações mais importantes que foram levantadas, é referente à **contribuição dos formadores**, **7** vezes citada. Os feedbacks dados, o esclarecimento de dúvidas, a compreensão dos formadores, o acompanhamento diário e as avaliações individuais são o que garantem a permanência dos cursistas de EAD e o sucesso na aprendizagem. 10-C

Na análise do Excerto 37, pode-se notar que questões relacionadas ao trabalho em grupo, dificuldades com a máquina e administração do tempo, foram mais citadas pelos cursistas no

memorial do que a necessidade de reflexão sobre a prática. No entanto, o cursista pode reconhecer e comentar a importância de refletir sobre a prática, porém não fazer tal reflexão. Da mesma forma, pode não comentar sobre a importância da reflexão e fazê-la.

A “reflexão” que se busca verificar de fato, é aquela definida por Saviani (1973), que afirma que refletir é fazer uma análise radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta, e isto é filosofar.

Como este autor afirma que a reflexão é a resposta do homem a um desafio da realidade, representado pelo problema, então a primeira coisa que se busca é verificar se nos memoriais reflexivos os cursistas faziam referência sobre os problemas de suas realidades.

Mas qual é o problema da realidade desses cursistas? Todos têm em comum um desafio que é a formação de professores no Estado de Goiás e o objetivo final do curso era a formação desses profissionais para conceber uma proposta integrada das equipes para formação de educadores da Rede Estadual de Ensino com ações presenciais e a distância.

Como todos já trabalhavam com ações presenciais para a formação de professores, o maior desafio do curso consistiu na elaboração de um curso piloto de formação de professores a distância.

Desta forma, durante a elaboração e desenvolvimento do curso piloto, os cursistas necessitavam de resposta a um problema apresentado por suas realidades, uma vez que a EaD poderia facilitar o trabalho de formação, diminuindo as distâncias temporais e espaciais.

Mas se eles refletiram sobre este problema, onde o fizeram? Presencialmente ou no ambiente e-Proinfo? No caso de ter sido no e-Proinfo, em quais ferramentas?

Para verificar se os cursistas registraram suas reflexões no Memorial Reflexivo, toma-se como referência o terceiro memorial que foi enviado aproximadamente no período de realização do curso piloto, ou seja, no período do curso quando os cursistas estavam realizando uma atividade prática que poderia ser a resposta para o desafio de fazer a formação continuada dos professores do Estado de Goiás.

Durante a análise do terceiro memorial reflexivo dos cursistas selecionados, de acordo com critérios explicitados acima, identificaram-se as seguintes categorias:

- 1º) Afirma que refletiu;
- 2º) Refletiu sobre os estilos de aprendizagem;
- 3º) Refletiu sobre um problema da realidade;
- 4º) Fala sobre o que aprendeu ou realizou.

A Tabela 12 ilustra a distribuição dos cursistas entre as quatro categorias identificadas.

Tabela 12: Análise do 3º Memorial Reflexivo.

Identificação	Categorias			
	1ª	2ª	3ª	4ª
3-A		X		
5-A	X	X	X	
8-A	X		X	
25-A				X
1-A				X
2-A				X
1-B				X
4-B				
9-B				X
24-B			X	
4-C			X	
9-C				X
21-C		X		
6-C	X		X	
7-D				X
17-D				X
23-D				X
2-E				X
5-E			X	
13-E				X
15-E				X
Total	3	3	6	12

A seguir apresentam-se excertos que ilustram e sustentam estas categorias.

No excerto abaixo, a cursista 9-B fala sobre a superação das dificuldades em manusear o ambiente de aprendizagem a distância e-Proinfo.

Excerto 38: Extraído do 3º Memorial Reflexivo.

Tenho conseguido superar muitas as minhas dificuldades, já me familiarizei mais com o ambiente, pois a leitura dos textos propostos e ajuda dos colegas tem me ajudado muito na superação dessas dificuldades. Cada vez mais tenho assimilado e enriquecido o meu grau de conhecimento. Desenvolvendo melhor as atividades. 9-B

Da mesma forma, doze cursistas entre os vinte e um analisados, neste momento, também usaram este memorial para descrever o que aprenderam e/ou realizaram no período (4ª categoria) e nenhum deles fez uma reflexão crítica, aliando os conceitos trabalhados no curso com os desafios de sua realidade.

Por outro lado, observando a Tabela 12, nota-se que os três cursistas que fazem parte da primeira categoria, ou seja, afirmam que refletiram, também fazem parte da

segunda e/ou terceira, ou seja, todos os que afirmaram que refletiram, realmente refletiram sobre os estilos de aprendizagem e/ou sobre o curso piloto.

No excerto 39, a cursista 5-A afirma que refletiu e no excerto 40 a mesma cursista reflete sobre seu estilo de aprendizagem.

Excerto 39: Extraído do 3º Memorial Reflexivo.

Esta etapa do curso me permitiu muita reflexão a respeito do meu fazer pedagógico. 5-A

O tema “Estilo de Aprendizagem” que estava sendo discutido no fórum sobre o referencial teórico, também apareceu no memorial.

Excerto 40: Retirado do 3º Memorial Reflexivo.

Sendo assim, parei um pouco para pensar sobre minhas preferências de aprendizagem e percebi que aprendo de várias maneiras, dependendo de cada situação e dos recursos disponíveis, por exemplo, um texto preciso ler várias vezes e ir fazendo anotações dos assuntos relevantes, já o filme, preciso assistir duas vezes para melhor interpretação, e assim por diante, mas quando se tem imagem, a minha aprendizagem é mais significativa e com certeza mais rápida, já para escrever, sintetizo muito o texto, o que algumas pessoas escrevem em várias páginas, escrevo em apenas uma. 5-A

No excerto abaixo, o cursista 21-C, além de fazer uma análise sobre o seu estilo de aprendizagem, procura levar o conceito para as suas ações como educador.

Excerto 41: Retirado do 3º Memorial Reflexivo.

Sobre o meu estilo de aprendizagem acho que estou descobrindo o que não sabia, ou melhor, aquilo que eu não me preocupava em saber, pois hoje sei que tenho o estilo imagético-verbal, esta discussão sobre este tema foi muito importante, pois nunca me importei com isto. Entendo que esta deve ser uma preocupação fundamental para o educador, pois uma análise sobre seus alunos deverá acrescentar muito no aprendizado de cada um, portanto farei sempre uma análise dos estilos de aprendizagem dos meus alunos nas minhas ações como educador daqui para frente. 21-C

Assim, nota-se que a reflexão feita pelo cursista 21-C foi mais exigente do que a realizada pela cursista 5-A, considerando que 21-C busca aliar a teoria com a sua prática pedagógica.

Mas, com esta análise busca-se mais do que simplesmente aliar a teoria com a prática pedagógica, almeja-se identificar uma reflexão sobre um problema real dos cursistas (SAVIANI, 1973), sobre uma situação perturbadora, desequilibradora (DEWEY apud TEIXEIRA, 1955).

Neste sentido, no Excerto 42, observa-se que durante a elaboração do curso piloto o referencial teórico do curso começa a ser usado de fato na prática pedagógica dos cursistas.

Excerto 42: Retirado do 3º Memorial Reflexivo.

Acreditávamos que nosso projeto piloto já estivesse totalmente reformulado. Porém, com as leituras feitas, muitas coisas foram alteradas novamente. Percebemos que as atividades precisariam ser iniciadas com uma reflexão sobre as diferenças individuais (preferências de aprendizagem), resolvemos incluir outro recurso em nossas atividades e resolvemos detalhar mais algumas atividades para que se definisse melhor a função do professor e do aluno em cada passo, valorizando mais o conhecimento prévio do aluno. 6-C

No excerto 42 acima, o cursista mostra que seu grupo fez uma reflexão sobre a reflexão na ação (PRADO; VALENTE, 2002), ou seja, buscou o referencial teórico do curso para fundamentar suas reflexões e alterar a prática pedagógica.

Observando a Tabela 12, nota-se que, dos vinte e um documentos analisados, apenas seis cursistas registraram uma reflexão sobre um problema apresentado pela realidade, o que representa aproximadamente vinte e oito por cento dos selecionados para esta análise, como pode ser observado no Anexo C.

Desta forma, conclui-se que o Memorial Reflexivo não foi usado pela maioria dos cursistas como um instrumento de reflexão crítica sobre os problemas de sua realidade, mas sim como um instrumento de avaliação do seu desempenho individual (pessoal e profissional) e do curso.

Diante das análises das ferramentas, Fórum, *Chat* e Memorial Reflexivo, conclui-se que a ferramenta que mais possibilitou a reflexão crítica sobre os problemas da realidade dos cursistas foi o Fórum, como pode ser visto nos Excertos (43 a 47) que evidenciam este tipo de reflexão em todas as turmas.

Excerto 43: Extraído do Fórum Atividades (Revisitando o Piloto).

Caros Colegas, excelente a complementação feita na metodologia. Apenas deverá ser corrigida a palavra produzir projetos pela palavra realizar. Ainda referente à Ementa do curso piloto de Formação. Temos que levar em consideração o contexto em que será realizado. Lembrando ainda que a Form-A nos reforçou a todo o momento que a Tecnologia não seria um fim do processo, mas um meio para que o processo aconteça. Levando em consideração que o contexto é a escola, entendemos até que os professores deveriam conhecer a política de desenvolvimento dos programas: Proinfo, Proformação e TV Escola, mas utilizar as TCIs para integrá-los na ação docente acreditamos que não fazem parte do contexto em questão. 15-A

Excerto 44: Extraído do Fórum Atividades (Revisitando o Piloto).

Depois da discussão entre o grupo, percebemos que a proposta elaborada anteriormente era muito extensa para um projeto piloto. Então repensamos na proposta e nas ações e decidimos que o projeto será realizado em 4 horas presencial e 36 horas à distância. Consideramos o momento presencial muito importante para que possamos apresentar os objetivos do projeto, mostrarmos o ambiente e diagnosticarmos as dificuldades da clientela (6 professores da rede pública estadual, sendo 3 que já possuem laboratório na escola e 3 que não possuem). Essa diversidade de conhecimentos e as trocas de experiência que ocorrerão durante o curso, acreditamos que serão importantes para o crescimento do grupo, tanto do professores (cursistas) como nós professores (multiplicadores). Posso afirmar que a interação que está acontecendo entre os componentes do grupo, tem proporcionado questionamentos instigadores, provocando novas aprendizagens. 6-B

Excerto 45: Extraído do Fórum Referencial Teórico.

Olá, Professor Form-C,

Após os textos que li e através das análises que temos feito comecei a pensar que discutir com o professor cursista a sua preferência pode ser um ótimo caminho.

Afinal, se ele estiver a par destas diferenças e até mesmo se aprofundar mais nesta observação, o trabalho dele com os alunos será, automaticamente, mais consciente...

Inclusive, só de verificarmos nos cursos de capacitação que o que ele vivencia na prática é mais valioso que a teoria, a análise pessoal poderá, certamente, ser um instrumento capaz de fazer com o professor veja em seu aluno algum reflexo de sua própria dificuldades. O que poderá torná-lo mais paciente e compreensivo e o trabalho mais harmonioso. 6-C

Excerto 46: Extraído do Fórum Atividades (Design Educacional).

Ola!!! Muito interessante os textos do Valente e do Fernando. São claros e objetivos e nos fazem refletir e analisar nossas futuras ações no desenvolvimento da atividade piloto. Precisamos estar seguros quanto aos nossos objetivos, mais antes de tudo (apriori) precisamos estar certos quanto a realidade de nossos cursistas: o ambiente em que trabalham, as atividades que desenvolvem, o interesse, o compromisso, as habilidades... são fundamentais para o desenvolvimento das atividades. Precisamos conhecer nosso público alvo para podermos dinamizar nosso trabalho, não esquecendo que a motivação é fundamental. Quanto ao design do curso que estamos produzindo, os textos lidos nos fornecem direcionamentos importantes que auxiliam na efetivação das nossas ações, no nosso fazer pedagógico, deixando-nos cientes que "o caminho se faz ao caminhar" e que a prática é nossa grande fonte de aprendizagem e inspiração. 7-D

Excerto 47: Extraído do Fórum Atividades (Retomada 3ª Etapa).

Ainda temos várias "divergências" de como colocar em prática o nosso projeto junto as unidades escolares. Como já mencionei no memorial ainda estamos na linha de largada, mas com o verdadeiro espírito de equipe chegaremos lá. Quanto ao vídeo-curta e os textos nos remetem a reflexões quanto ao nosso trabalho. A determinação do Bezerra não só salvou a sua vida como também as dos demais. A nossa persistência (determinação) quanto a realização deste trabalho vai depender de criarmos laços de afetividade, motivação, envolvimento e cultivarmos em nós e nos demais o verdadeiro espírito de equipe. 22-E

Os excertos acima evidenciam que o fórum foi um local propício para o diálogo reflexivo entre cursistas, formadores e MTPs. Nota-se que a natureza assíncrona desta ferramenta e a ação questionadora do MTP favorece uma maior elaboração das mensagens enviadas e a reflexão, possibilitando um maior aprofundamento do cursista, podendo aliar a teoria com sua prática de formador de professores.

Vale destacar que, todos os indicadores levantados até o momento dizem respeito à relação MTP-cursista. No entanto, para identificar princípios norteadores para a atuação do MTP, é necessário analisar também a relação entre MTP e formador. Desta forma, para identificar as práticas trabalhadas e produzidas pelos MTPs em sua relação com os formadores, foi selecionado para a análise, o conteúdo da lista de discussão da qual participavam os coordenadores, formadores e MTPs responsáveis pelo curso.

5.4 A Lista de Discussão

A análise da Lista de Discussão denominada `integra_goias@yahoogrupos.com.br`, tem como objetivo identificar as práticas trabalhadas e produzidas pelos MTPs em sua relação com os formadores e coordenadores.

Durante a seleção das mensagens para esta etapa da análise foram identificadas as seguintes situações vivenciadas durante o curso, com registro nesta ferramenta:

- Elaboração e disponibilização de materiais no e-Proinfo;
- Critérios comuns para avaliar as atividades enviadas pelos cursistas;
- Estratégias pedagógicas.

Durante a análise destas situações foram identificados os seguintes indicadores:

- contribuir na elaboração e organização dos materiais didáticos, bem como no cumprimento dos prazos;
- Estar aberto a novas aprendizagens;
- Avaliar o desempenho dos cursistas periodicamente;
- Estimular os cursistas para a interação e a reflexão;
- Estabelecer uma relação de Companheirismo.

A seguir estes indicadores serão retomados, relacionando-os com a atuação do MTP em sua relação com os formadores e coordenadores.

5.4.1 Elaboração e Disponibilização de Materiais no e-Proinfo

O primeiro movimento dos MTPs no curso, registrado na lista de discussão, diz respeito às questões técnicas. Como não havia no curso um técnico responsável pela organização do ambiente e-Proinfo, este trabalho foi realizado pelos MTPs com o auxílio de alguns formadores.

Como os MTPs não possuíam conhecimento profundo sobre estas questões técnicas, a lista de discussões foi muito útil para a aprendizagem coletiva, como pode ser observado nos Excertos abaixo.

No Excerto 48, o Form-D sugere alterações na atividade para uma melhor organização do ambiente.

Excerto 48: Mensagem enviada em 9 de dezembro de 2003 às 15:07h.

Olá pessoal
Obrigado MTP-C e Form-C, vi que vcs disponibilizaram a atividade nas turmas e criaram o tema e sub-tema e estou atualizando a minha turma. Estava pensando sobre o texto do Fernando de Almeida, nós vamos abrir um novo Fórum "Referencial teórico" ? ou vamos aproveitar algum tema mais geral já criado no Fórum?
Talvez fosse interessante ter um Forum com este tema "Referencial teórico" e a cada texto fosse criado um sub-tema ou mesmo tópicos.+
O que vcs acham?
abraços
Form-D

Excerto 49: Mensagem enviada em 9 de dezembro de 2003 às 18:47h.

Caros Colegas
Só agora percebi que a auto-avaliação e a avaliação estão em dois arquivos separados!
Para o monitor e formador é algo muito mais trabalhoso pois teremos 52 arquivos para validar, ler e imprimir. Fora que também temos mais 5 arquivos dos grupos sobre contexto. (total de 57)
Conversamos no aeroporto de algumas estratégias para simplificar e fazer a avaliação e a auto-avaliação num só arquivo...
Fiz algumas mudanças na minha Agenda para minimizar este trabalho...
Abraços MTP-B

No Excerto 50 o MTP-B percebe uma falha na elaboração da atividade e propõe uma solução.

Excerto 50: Mensagem enviada em 9 de dezembro de 2003 às 23:20h.

Pessoal,
Percebi que a ultima linha da atividade do contexto ficou cortada (a data de entrega).
Modulo - Atividades tem um espaço limite? Abraços, Form-E

No Excerto 50, o Form-E detecta mais uma falha na apresentação da atividade no ambiente. No Excerto 51, o MTP-B, após fazer as alterações propostas, avisa que disponibilizou a atividade re-elaborada no ambiente.

Excerto 51: Mensagem enviada em 10 de dezembro de 2003 às 0:37h.

Pessoal
Segundos atrás publiquei a atividade (p/todos) com um arquivo único de avaliação e auto-avaliação...
Form-E, realmente se o texto for longo não aparece... Agora como reduzi, o prazo (data de entrega) ficou visível... Problemas? É só avisar... Abraços MTP-B

Na mensagem do Excerto 51, o MTP-B avisa que publicou a atividade em todas as turmas, e se coloca à disposição para o caso de alguém ainda ter algum problema.

Observando a data e os horários dos Excertos 48, 50 e 51, nota-se que foi necessário um dia de diálogos entre formadores e MTPs para que todos pudessem colocar as atividades da semana em suas turmas. Além disso, destaca-se a autonomia de todos para sugerir alterações. Freire destaca que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em

experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (1999, p.120). Portanto, considerando este aspecto, os excertos acima evidenciam que os MTPs sentiam-se tão responsáveis pelas decisões tomadas quanto os formadores.

Neste sentido, Freire (1983a) salienta que o saber só existe “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (p. 66). Desta forma, este grupo de formadores e MTPs ao sentirem-se igualmente responsáveis pelas decisões relacionadas ao curso, inventam, reinventam e buscam impaciente e permanentemente a melhor forma de: apresentar e organizar o curso, interagir e avaliar os cursistas, aprendendo uns com os outros. Além disso, a questão da pontualidade, em relação à disponibilização de agendas, atividades, materiais de apoio, e da avaliação, é um outro fator que merece destaque no trabalho desta equipe, servindo como exemplo a ser seguido pelos cursistas.

Nota-se que na elaboração e disponibilização de materiais no e-Proinfo o indicador que se destaca na atuação dos MTPs é: **contribuir na elaboração e organização dos materiais didáticos, bem como no cumprimento dos prazos**. Dentre estes materiais destacam-se: Agendas, Atividades, Mensagens de abertura dos Fóruns, textos informativos, além das avaliações do material postado na ferramenta Material do Aluno e das respostas às questões deixadas pelos cursistas nas ferramentas de comunicação.

Para Saviani (1973), a existência humana se dá naturalmente até que algo interrompa seu curso. Este “algo” Saviani denomina como “problema”. Neste momento o homem é levado a resolver o problema, e então começa a refletir. De acordo com Teixeira (1955) e Piaget (1978), para que o conhecimento seja construído é necessária a presença de um desequilíbrio, de uma perturbação e a construção do conhecimento acontece quando o sujeito consegue restabelecer o equilíbrio.

Neste sentido, nesta lista de discussão o problema, o desequilíbrio e a perturbação eram as questões colocadas pelos colegas e o equilíbrio era almejado por todos os participantes, alcançado com o trabalho coletivo.

Vale destacar que nesta troca contínua de mensagens os materiais didáticos eram discutidos e avaliados pelos MTPs e formadores antes de serem disponibilizados aos cursistas.

5.4.2 Critérios Comuns para Avaliar as Atividades Enviadas pelos Cursistas

Além de avaliar os materiais didáticos disponibilizados aos cursistas, a lista de discussão, serviu para abordar os temas e como estes deveriam ser apresentados nas turmas e as formas de *feedback* para as atividades desenvolvidas pelos cursistas, como pode ser observado nos Excertos 52 e 53.

Excerto 52: Mensagem enviada em 6 de fevereiro de 2004 às 12:50h.

Pessoal,
Como vocês estão comentando os trabalhos dos professores? Vocês dão algum retorno para eles? aonde?
Abraços, Form-E

Excerto 53: Mensagem enviada em 6 de fevereiro de 2004 às 14:16h.

Temos distintas formas de dar retorno, cf a situação do trabalho. Se for em grupo e tiver um tema correspondente em debate no fórum, a devolutiva pode ser dada no pp fórum. Se for individual, pode-se usar o email do ambiente. Quando há uma produção que vc vai comentar editando o arquivo produzido pelo grupo e colocando seus comentários junto ao conteúdo, há 2 alternativas que temos adotado: enviar o arquivo comentado por email p/ td os membros do grupo ou colocá-lo em Biblioteca, Material do prof. Essa última opção, se for adotada com frequência pode deixar o ambiente mt carregado de materiais. Um forte abraço a td. Form-A

No Excerto 53 o Form-A, que também atuava como coordenador do curso, responde a questão levantada pelo Form-B no Excerto 54. Como tanto os formadores como os MTPs tinham acesso as discussões, todos tomavam ciência de como poderiam dar o *feedback* das atividades desenvolvidas pelos cursistas de forma a manter algum padrão.

Neste caso o indicador que se destaca para a atuação do MTP é: **Estar aberto a novas aprendizagens.**

Além da avaliação das atividades, a participação nos fóruns é um aspecto difícil de ser avaliado num curso a distância. Para facilitar esta tarefa, as MTPs do curso elaboravam uma tabela de acompanhamento das atividades enviadas pelos cursistas, conforme Apêndice B. Esta tabela era atualizada e disponibilizada no ambiente pelos MTPs periodicamente.

Por meio dela era possível aos formadores e MTPs visualizarem os cursistas ausentes no curso ou em atraso com as atividades. Porém, os formadores e MTPs perceberam que alguns cursistas ficavam aguardando a divulgação da tabela para entregar as atividades e participar dos fóruns. Este fato prejudicava principalmente o diálogo no fórum que passou a ser considerado por estes cursistas como um espaço para depósito de informações e não como espaço de diálogo e reflexão, como pode ser notado no Excerto 54.

Excerto 54: Mensagem enviada dia 8 de fevereiro de 2004 às 12:07h.

Form-A e pessoal,
Concordo plenamente com a necessidade da tabela para "enxergar" a atividade dos participantes.
Porem, acredito que a tabela reforça um comportamento nos foruns de "marcar presença". Isso não é uma crítica das tabelas em si. Também não acho que as pessoas estão querendo nos enganar, marcando presença. Eu acho que a maioria realmente não entende a dinâmica de um forum de discussão.
O que tenho encontrado é que eu lanço uma pergunta e todos querem responder àquela pergunta. Eles vêm para o forum com algum pequeno discurso preparado e pronto. Talvez comentam "isso mesmo" para o colega, mas basicamente ignoram qualquer intervenção que eu faço no sentido de avançar a discussão no decorrer do forum. Resultado. O forum fica uma chatice total, cada um falando a mesma coisa, um mais poeticamente do que o outro. Duvido que a maioria dos colegas tem paciencia de voltar uma segunda vez para ler tudo aquilo. Você percebe que algumas pessoas entram sempre e acompanham. A maioria não.
Não acho que é maldade deles. Acho que precisamos explicar, e exercer, essa dinamica de participação, de entrar e pegar a conversa andando. Que voces acham? É só eu com este problema? Abraços, Form-E.

Nesta mensagem o Form-E mostra sua inquietação em relação à postura dos cursistas nos fóruns, evidenciando a ausência de uma “cultura de rede” (BRANCO, 2003), ou seja, alguns deles viam no fórum um espaço para responder a uma questão colocada pelos formadores.

Este fato só pôde ser diagnosticado porque os formadores e MTPs adotavam uma postura de avaliadores capazes de “levar em conta o processo em construção e não apenas o seu produto acabado, quando já não há possibilidade de interferências e da busca de alternativas àquela aprendizagem” (REZENDE⁷, 2004, p. 1).

Assim, os formadores e MTPs buscavam formas de avaliar as participações efetivas dos cursistas nos fóruns diariamente, reforçando a importância da colaboração de todos, principalmente com espontaneidade e com vontade de contribuir para a troca de experiências e de idéias, visando o desenvolvimento da sua autonomia.

Vale destacar que o uso de uma linguagem afetuosa e descontraída favoreceu o estabelecimento de uma relação de simpatia entre MTPs, formadores e cursistas desde o início do curso, a avaliação não era vista pelos cursistas como uma forma de punição, mas sim como uma forma de enriquecimento do trabalho individual e coletivo.

Desta forma, os indicadores para a atuação dos MTPs que se destacam em relação à avaliação dos cursistas são: **Avaliar o desempenho dos cursistas periodicamente e estimular os cursistas para a interação e a reflexão.**

Além disso, a lista de discussão também foi usada para discutir os conceitos que deveriam ser abordados no curso, bem como formas de inserção destes conceitos nas atividades a distância, definindo estratégias pedagógicas.

⁷ Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/091-TC-C3.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2005.

5.4.3 Estratégias pedagógicas

A lista de discussão foi usada para estabelecer estratégias pedagógicas, visando vincular os conceitos abordados no curso às necessidades dos grupos, como pode ser observado nos Excertos 55 e 56, nos quais é destacada a necessidade de discutir com os cursistas a importância do trabalho em grupo.

Excerto 55: Mensagem enviada dia 2 de fevereiro de 2004 às 19:11h.

Form-A

Concordo com voce sobre as duas producoes. Uma eh grupal e a outra eh individual.

No entanto, acho que elas se articulam pois no projeto grupal pode aparecer um pouco de cada individuo, constituindo o grupo, de modo que possamos entender o que estao propondo e quem farah o que.

Assim, o memorial individual aprofunda em algumas questoes e parte destas reflexoes podem ser colocadas no documento do projeto pois seria confuso entender um projeto que aparece do nada, sem um pouco de descricao das pessoas que compoem o grupo. Acho que eh neste momento que as pessoas poderao notar as fortalezas de cada um, e com isto achar caminhos dentro do projeto. Ou ele tem raiz e meios para ser tocado, porque as pessoas se identificam com as acoes, ou o projeto eh so para "paulista" ver! (tem formador que nao eh paulista????). Abraços Coord.

Excerto 56: Mensagem enviada em 2 de fevereiro de 2004 às 10:43h.

Achei importantíssimo que o trabalho grupal seja o resultado do que os indivíduos fizeram... e não seja apenas o momento do descobrimento ou como dizia Hiddegger: "todos nós:ninguém".

assim deve-se recomendar que no trabalho do grupo apareçam elementos marcantes do trabalho de cada um e de sua contribuição ao coletivo.

Sei que não é fácil mas a proposta do Coord. deve tornar-se uma referência para nós. discutamos isto com os alunos... vale como elemento educativo. Form-B

Nos excertos acima, nota-se a preocupação do Coord. e do Form-B em relação ao trabalho em grupo, e o desejo de que o projeto final do curso atendesse as necessidades dos membros de cada grupo, uma vez que este projeto deveria ser executado após o término do curso, e os formadores sabiam que esta execução só aconteceria se o projeto realmente fosse do interesse do grupo e representasse seus desejos individuais e coletivos.

Nesses diálogos sobre as estratégias pedagógicas a serem adotadas no curso, os MTPs não participavam ativamente da discussão, mas traziam os elementos necessários para que os diálogos ocorressem. Além disso, a partir do diálogo entre formadores e coordenadores, os MTPs construíam suas práticas e formas de intervenção, e, para tanto, foi necessário **estar aberto a novas aprendizagens**.

Neste sentido, em todos os Excertos extraídos da lista de discussão, nota-se que existia uma relação de companheirismo entre seus membros. Nos Excetos 57 e 58 pode ser notada a prontidão do MTP-E que, treze minutos após a mensagem do MTP-C se prontifica a realizar a tarefa.

Excerto 57: Mensagem enviada em 2 de Junho de 2004 às 11:10h.

Oi Pessoal,
Posso passar a agenda para html, mas só a noite, pois estarei em uma escola a tarde toda.
Por volta das 20h devo estar de volta.
Abraços MTP-C

Excerto 58: Mensagem enviada em 2 de Junho de 2004 às 11:23h.

Oi MTP-C e todos!
Estou terminando a síntese das avaliações entregues (só faltam 3, por enquanto). MTP-C, posso fazer a agenda, acho que estou com mais disponibilidade do que você. Posso fazer isso à tarde.
Abraços MTP-E

Durante o curso as tarefas foram distribuídas entre os MTPs conforme a disponibilidade de cada um e muitas vezes os MTPs fizeram uso de ferramentas de comunicação instantânea via Internet, como o MSN, para realizar as tarefas comuns, como elaborar agendas, atividades, sínteses, entre outras.

Assim, todas as práticas trabalhadas e produzidas pelos MTPs em sua relação com os formadores e coordenadores, tiveram início a partir de uma relação de companheirismo que favoreceu o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, ou seja, um projeto em grupo para a realização de uma tarefa comum. Desta forma, o último indicador destacado nesta pesquisa é: **Estabelecer uma relação de Companheirismo.**

Vale destacar que o diálogo entre o MTP e o formador da turma quase não comparece na lista de discussão, haja vista que cada formador escolheu para seu MTP uma pessoa com a qual mantinha contatos presenciais rotineiramente. Mas, a assessoria ao formador consistia numa atividade importante desenvolvida pelo MTP. Dessa maneira, acredita-se que uma tarefa fundamental do MTP é de auxiliar o formador na contextualização das atividades do curso, juntamente com a coordenação do curso. Isto se refere tanto a questões de conteúdo quanto a questões estruturais que se supõe para a EaD.

A seguir apresentam-se as impressões dos formadores sobre sua relação com os MTPs, a partir de dados obtidos no questionário apresentado no Apêndice-C.

5.5 O Questionário

Ao elaborar este questionário tinha-se como hipótese que a relação entre o formador e o MTP presencial seria melhor do que com o MTP a distância, uma vez que cada um dos formadores escolheu para seu MTP uma pessoa com a qual mantinha contatos presenciais. Porém, com as respostas da Form-E ao questionário, constatou-se que mais

importante que a proximidade física é a afinidade entre formador e MTP, como pode ser observado no Excerto 59.

Excerto 59: Resposta da Form-E à questão sobre o critério de escolha do MTP.

O primeiro critério foi a afinidade que tenho com MTP-E através de vivências anteriores. O fato que moramos em Campinas ajudou (as ligações telefônicas não foram DDD) mas na verdade encontramos poucas vezes. Cada uma trabalha na sua casa e vamos passando as informações via email, MSN, e por telefone.

Nota-se que mesmo morando na mesma cidade, a Form-E e o MTP-E se encontraram poucas vezes, mas a afinidade que tinham adquirido em experiências anteriores facilitou a comunicação.

Os demais formadores também já haviam trabalhado com seus MTPs em experiências passadas, sendo que três formadores selecionaram para seu MTP um orientando de mestrado.

A importância da existência de afinidade entre formador e MTP pode ser ressaltada, ainda mais, no Excerto 60, no qual o Form-C relata sobre uma experiência anterior com um MTP que não conhecia.

Excerto 60: Resposta do Form-C à segunda questão⁸.

Minha experiência com um monitor com o qual não mantinha contato presencial foi trágica. A comunicação com ela era difícil, normalmente não atendia as minhas solicitações e acabei praticamente exercendo as funções de formador e monitor. Tentei várias vezes contato com ela, mas muito pouco consegui em termos de trabalho por parte dela.

Em relação à participação do MTP que o auxiliou no curso “Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento”, o Form-C tem uma avaliação positiva quando perguntado sobre quais aspectos considera que o MTP mais lhe auxiliou, como pode ser observado no Excerto 61.

Excerto 61: Resposta do Form-C à terceira questão.

O monitor foi importantíssimo como um auxiliar sempre presente, indicando-me situações nas quais era necessária minha intervenção e administrando problemas de ordem técnica e muitas vezes de relacionamentos pessoais entre os participantes. Diria que sua participação foi importante em todas as etapas do curso, colaborando para que os alunos pudessem sempre estar sendo atendidos de uma maneira rápida, precisa e que viesse ao encontro de seus anseios.

Do Excerto 61 pode-se extrair mais um indicador para a atuação do MTP: **indicar situações nas quais é necessária a intervenção do formador.**

Este é um indicador importante, tendo em vista o conjunto de predicados fundamentais para atuação docente na modalidade, citados por Neves (2003). Ao indicar as situações que realmente necessitam da intervenção do formador, o MTP otimiza o tempo do

⁸ O termo “monitor” é usado pelos formadores ao se referirem ao MTP porque este é o termo usado no e-Proinfo.

formador no ambiente, que, desta forma, não se preocupa diretamente com problemas técnicos, ou de relacionamento entre os participantes, entre outras situações que o MTP é capaz de resolver sozinho.

Na última pergunta do questionário busca-se verificar quais foram as ações realizadas pelos MTPs em relação à contextualização das atividades; à reflexão sobre a prática do cursista e a interação entre os cursistas.

Os dois formadores que responderam ao questionário afirmaram que os MTPs os auxiliaram em todos estes aspectos, como pode ser observado nos excertos abaixo.

Excerto 62: Ação dos MTPs em relação a contextualização das atividades.

a proximidade do monitor ao cursista por meio das constantes trocas de mensagens e informações entre eles, oportunizou a contextualização das atividades desenvolvidas, uma vez que o monitor passou a conhecer melhor o cursista e qual era a sua realidade, permitindo ao formador também tomar conhecimento desta realidade. Form-C

Com esta afirmação do Form-C, nota-se que todos os indicadores relacionados com a afinidade entre MTP e cursista, levantados nesta pesquisa, contribuíram para promover a proximidade entre eles, favorecendo a contextualização das atividades, de acordo com as idéias defendidas por Freire (1983a) e Dewey (1953).

Além disso, o conhecimento que o MTP construiu sobre o contexto de atuação dos cursistas favoreceu a criação de situações reflexivas, conforme Saviani (1973), Prado e Valente (2002) e Nóvoa (2001), como pode ser observado no Excerto 63.

Excerto 63: Ação dos MTPs em relação a reflexão sobre a prática do cursista.

A reflexão sobre a prática do professor cursista também recebeu contribuição do monitor pois como atuou como uma ponte entre o formador e os cursistas, ajudou a construir situações de trabalho reflexivo sobre a prática, tanto nas atividades desenvolvidas, como nos chat's e fóruns. Form-C.

Finalmente, no Excerto 64, o Form-C relata a importância do MTP na interação entre os cursistas.

Excerto 64: Ação dos MTPs em relação e a interação entre os cursistas.

é certo que a interação entre os cursistas foi reforçada e altamente estimulada com a participação do monitor, pois este atuou muitas vezes também como uma ponte entre os cursistas, como um elo de diálogo sobre situações pessoais, problemas profissionais, temas educacionais e muitos conflitos e situações nas quais sua presença virtual constante contribuíram para a solução.

Finalmente salienta-se que o índice de evasão do curso “Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento” foi de apenas 6,5%, o que é considerado baixo, tendo em vista os índices de evasão apresentados por Maia e Meireles (2004).



Desta forma, diante do exposto até então, são apresentadas no próximo capítulo as considerações finais desta pesquisa, conclusivas sobre os princípios que devem nortear o papel do MTP.

Capítulo VI

Conclusões e Reflexões

sobre o Estudo

6 CONCLUSÕES E REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO

Neste capítulo, após apresentar o caminhar para o desenvolvimento da investigação, retomo o problema da pesquisa, apresento os indicadores levantados na investigação e faço uma reflexão sobre o estudo realizado, apresentando as principais dificuldades que um Mediador Técnico-Pedagógico pode encontrar, apontando algumas estratégias para superá-las. Desta forma, busco, com as considerações apresentadas, abrir novos horizontes para futuras pesquisas sobre Educação a Distância (EaD).

6.1 Retomando o Problema

Como visto na introdução deste trabalho, o Brasil conta atualmente com alto índice de professores na rede pública de ensino sem a formação adequada. Para suprir esta deficiência da Educação Brasileira, o Ministério da Educação tem usado como alternativa a EaD, com programas como: Proinfo, TV-Escola, Proformação e Pró-Licenciatura.

Tendo em vista a importância do Mediador Técnico-Pedagógico (MTP) para contribuir para a melhora da qualidade dos cursos oferecidos na modalidade a distância, dentre os aspectos que devem ser estudados, selecionei para esta pesquisa a seguinte questão: Quais são os princípios que norteiam as ações do auxiliar do formador, em cursos de formação continuada a distância de professores em serviço, numa abordagem contextualizada e reflexivo-afetiva?

Vale destacar que tal questão norteadora da pesquisa nasceu da experiência vivenciada por mim em iniciativas de EaD. O campo de investigação selecionado para obtenção e análise dos dados foi o curso de Aperfeiçoamento a distância: “Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento”, no qual atuei como MTP, auxiliando um dos formadores em suas ações, e, por esta razão, com acesso aos dados do curso.

Os procedimentos da pesquisa, em ordem cronológica, foram inicialmente o próprio desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento, durante o qual os dados para esta pesquisa foram coletados de acordo com os objetivos. Num segundo momento, para verificar as principais características do processo de formação de professores a distância no Brasil,

principalmente em relação à mediação pedagógica e ao respeito do contexto dos aprendizes, selecionei e analisei doze iniciativas¹ e, para fundamentar teoricamente os dados obtidos, defini o referencial teórico que subsidia a investigação.

Com o levantamento do histórico, verifiquei que o respeito ao contexto sócio-cultural dos aprendizes e a preocupação com o acompanhamento do processo de aprendizagem são fatores importantes que influenciam no desenvolvimento cognitivo dos cursistas em formação.

A partir da análise do histórico, dos estudos teóricos realizados e da vivência como MTP nesta investigação, pude construir o conceito de uma abordagem de formação **Contextualizada e Reflexivo-Afetiva**.

Após o trabalho de campo, buscando identificar indicadores para as ações do MTP visando a criação de um ambiente de aprendizagem a distância contextualizado e reflexivo-afetivo, realizei a coleta, seleção e análise de dados que foram divididos em três etapas, organizadas por ferramenta de coleta de dados:

Na primeira e na segunda etapa busquei identificar indicadores relacionados com questões de relacionamento entre MTP e cursistas. Tais indicadores, dizem respeito principalmente à interação, à contextualização do curso, à reflexão e à avaliação.

Na terceira etapa busquei identificar indicadores sobre o relacionamento entre MTP e formador. Tais indicadores dizem respeito à otimização do tempo do formador, à elaboração de materiais e à necessidade de existir afinidade afetiva entre ambos.

Com a apresentação sucinta do caminho percorrido na pesquisa, a seguir, serão destacados os indicadores identificados durante a análise dos dados que apresento como princípios norteadores para a atuação do MTP.

6.2 Princípios norteadores para a atuação do MTP

As principais ações que compareceram nos resultados a partir da seleção e da análise dos dados, dizem respeito aos indicadores para a atuação do MTP em cursos de

¹ Estas iniciativas referem-se aos programas de formação descritos no Capítulo 2.

formação continuada a distância de professores em serviço, numa abordagem contextualizada e reflexivo-afetiva, listados a seguir²:

1. Estimular os cursistas para a interação e a reflexão;
2. Estimular os cursistas para a expressão dos sentimentos;
3. Conhecer o perfil dos cursistas ressaltando suas características e habilidades pessoais;
4. Valorizar a presença do cursista;
5. Expor aos cursistas sua personalidade e características;
6. Estar aberto a novas aprendizagens;
7. Harmonizar as situações de conflito e resolver problemas;
8. Apresentar novas teorias e idéias;
9. Identificar o contexto de atuação do cursista;
10. Usar uma linguagem afetiva e descontraída;
11. Intervir no diálogo somente quando for preciso, valorizando a opinião dos cursistas em relação ao seu trabalho e do formador;
12. Contribuir na elaboração e organização dos materiais didáticos, bem como no cumprimento dos prazos;
13. Avaliar o desempenho dos cursistas periodicamente;
14. Estabelecer uma relação de companheirismo;
15. Indicar situações nas quais é necessária a intervenção do formador.

Estes indicadores não se constituem como regras rígidas a serem seguidas por futuros MTPs, uma vez que o campo de investigação desta pesquisa é um curso de aperfeiçoamento com suas peculiaridades, sendo que uma delas era que os cursistas possuíam curso superior em diferentes áreas e eram provenientes de três programas de formação de professores. Assim, tais indicadores se constituem como princípios norteadores, que podem ser consultados e analisados e, na medida do possível, contextualizados e adotados para facilitar a superação das dificuldades em outras iniciativas de formação a distância de professores.

Além dos indicadores identificados, na sequência faço as considerações finais sobre o que considero importante para a atuação do MTP.

² Vale destacar que, para evitar repetições, alguns dos indicadores apresentados no capítulo anterior foram agrupados por semelhança de significado.

6.3 Considerações Finais

Após a vivência em cada fase da pesquisa, destaco que as maiores dificuldades com as quais o MTP pode se deparar, em relação ao envolvimento dos cursistas com o curso, são:

- Aspectos histórico-culturais do grupo de cursistas: ponto de vista, forma de relacionar-se com o mundo e com os outros presencialmente e virtualmente, instituição de trabalho, cultura regional, formação universitária, conhecimento a respeito da temática do curso, cultura em EaD, entre outros aspectos;
- Espaço Físico: problemas de ordem técnica como: acesso a Internet, falta de equipamentos, ambiente de atuação profissional, entre outros;
- Aspectos Didáticos: interface do ambiente virtual de aprendizagem, referencial teórico, atividades propostas, ferramentas de interação, relação com o formador, entre outros.

Estas dificuldades podem ser superadas a partir de ações do MTP tendo como referência os indicadores levantados nesta pesquisa. Além destes indicadores, o MTP deve construir suas próprias estratégias pedagógicas, considerando que ser MTP é uma tarefa ativa que exige tempo, dedicação e compromisso. Para obter sucesso em suas ações em um ambiente Contextualizado e Reflexivo-Afetivo o MTP deve, principalmente, ter iniciativa na tomada de decisões, ser investigador de sua própria prática, e de sua relação com os cursistas e com os formadores.

Além da habilidade de expressar-se e comunicar-se com as pessoas via tecnologia, que é um fator indispensável ao MTP, ele deve possuir o conhecimento necessário para o uso do ambiente de aprendizagem a distância e conhecimentos de ferramentas de Informática, como: processador de texto, planilhas, *sites* de pesquisa e ambientes de comunicação via Internet. Assim, o MTP não necessita ser um especialista na temática do curso, pois a função de especialista é desempenhada pelo formador. Por outro lado, o MTP precisa ser uma pessoa *aberta a novas aprendizagens*, autônoma, receptiva, amigável, organizada, flexível e dinâmica.

Na relação com os cursistas o MTP deve ser articulador, usando estratégias de diálogo, segundo o conceito definido por Peters (2003), Moore (1993) e Freire (1983b). Para tanto, deve utilizar as ferramentas de comunicação do ambiente de aprendizagem a distância visando *estimular os cursistas para a interação e a reflexão* por meio da resolução de problemas contextualizados. Estes podem ser resolvidos por meio do trabalho em grupo, considerando sempre a importância em *conhecer o perfil dos cursistas ressaltando suas características e habilidades pessoais*. Vale destacar que reforçar o lado positivo das pessoas faz com que elas se sintam valorizadas e contribuam com o trabalho em grupo com suas potencialidades e não com suas deficiências.

O MTP precisa seduzir os cursistas e indagar-se sobre “o que os cursistas esperam do meu trabalho?”, mostrando-se aberto ao diálogo e mudanças nas ações, oportunizando aos cursistas a percepção de que eles são atores do processo de formação. Além disso, a postura de indagação favorece uma auto-avaliação contínua, tornando possível que cada cursista sinta-se único, especial, atendido em suas necessidades.

Em relação à interação realizada nos fóruns, o MTP não pode atentar-se apenas à quantidade de mensagens postadas, mas sim ao equilíbrio e intensidade de intervenções na ferramenta, de acordo com a necessidade e participação dos cursistas. Assim, existem situações necessárias e mais adequadas nas quais o MTP deve atuar e participar nas discussões dos fóruns, tomando atitudes como:

1º) Abrir o fórum esclarecendo objetivos e/ou questionamentos;

A mensagem de abertura deve ter uma proposta clara e objetiva, que leve os cursistas a refletirem sobre o tema em discussão, buscando alternativas para a resolução de problemas do seu contexto de atuação.

2º) Responder indagações dos cursistas – *feedback*;

Existem dois tipos de indagações que os cursistas fazem no fórum: 1ª) são questões relacionadas aos aspectos operacionais como: atividades, ambiente de aprendizagem a distância, entre outras. 2ª) são questões relacionadas aos aspectos pedagógicos. Nas indagações do primeiro tipo, o MTP deve esclarecer as dúvidas dos cursistas imediatamente para não interromper o desenvolvimento de atividades. Nas questões do segundo tipo, o MTP deve criar estratégias para estimular a interação e a reflexão entre os cursistas por meio de questionamentos. Assim, capacidade para distinguir as situações que realmente necessitam de resposta, diferentemente das que o cursista pode resolver em diálogo com seu grupo, é uma das habilidades que o MTP deve possuir.

3º) Promover reflexões quando notar que o cursista não chegou a uma reflexão crítica (SAVIANI, 1973) a respeito da temática em discussão ou solicitar auxílio ao formador nas questões relacionadas aos conceitos.

Ao acompanhar o diálogo, o MTP deve atentar para detectar situações nas quais seja possível *apresentar novas teorias e idéias*, bem como, integrar as opiniões dos cursistas em diferentes momentos e ferramentas do curso. É necessário que promova a relação entre as discussões teóricas com a resolução de problemas do contexto e vivência dos cursistas. Desta forma, os comentários não ficam segmentados e desconexos, mas transformam-se em uma rede de idéias. Assim, o MTP estimula o cursista à interação, à troca de idéias com outro cursista e à busca do conhecimento que lhe é mais motivador, não ficando apenas em uma relação centrada de cursista com MTP e formador, ou seja, criando um espaço de autonomia e troca coletiva, incluindo aqui um forte intercâmbio com os demais cursistas. Esta dinâmica permite atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1998) dos cursistas, propondo e estimulando o trabalho em grupo.

Diante de tais situações, é necessário que o MTP acesse o ambiente diariamente, para que seja possível *identificar o contexto de atuação dos cursistas*, de acordo com o pensamento de Freire (1999; 1983a; 1983b) e Saviani (1973), fazendo tudo o que está ao seu alcance como: atender solicitações, identificar ausências, organizar e administrar o ambiente de aprendizagem e comunicar ao formador as situações que não consegue atuar ou responder sozinho.

Ao observar estas três situações, o MTP passa a *intervir no diálogo somente quando for preciso, valorizando a opinião dos cursistas em relação ao seu trabalho e do formador*, e, conseqüentemente, criando um ambiente com respostas coerentes e necessárias ao grupo.

Em relação ao formador, a maior dificuldade detectada nesta pesquisa foi a falta de tempo. Para ajudá-lo a superar este problema é necessário que o MTP *estabeleça uma relação de companheirismo* com o formador, *contribuindo na elaboração e organização dos materiais didáticos, bem como no cumprimento dos prazos*. Vale destacar que a pontualidade, em relação à disponibilização do material didático e da avaliação, é um fator que merece destaque no trabalho do MTP, haja vista que é uma referência para os cursistas. Além disso, uma atitude pertinente dentre as funções do MTP é que este deve *selecionar as situações nas quais é necessária a intervenção do formador*, otimizando e distribuindo melhor o seu tempo. Com esta postura o MTP contribui para uma participação adequada dos formadores que, desta forma, não gastam seu tempo com problemas técnicos, ou de relacionamento entre os cursistas,

mas sim com questões referentes à sua função de especialista na temática do curso ou área de conhecimento. Desta forma, o MTP age como uma ponte segura entre o formador e os cursistas.

Neste sentido, é importante propor que o MTP seja escolhido pelo formador de acordo com a proximidade e afinidade entre ambos, uma vez que estes dois agentes deverão manter um contato permanente durante todo o curso, que pode estender-se por um longo período de tempo, possibilitando uma maior sinergia e melhores resultados na formação com esta modalidade de educação. É importante que o profissional que pretende atuar como MTP viva diferentes experiências como aluno na EaD, antes de iniciar sua prática, para que possa conhecer as dificuldades que os aprendizes desta modalidade educacional possuem.

Com estas atitudes no processo de *avaliação formativa*, de acordo com o pensamento de Hadji (2001), mais uma vez o MTP tem o papel de assessorar os formadores na **contextualização** das atividades e apresentar dados relevantes que favorecem o acompanhamento do desenvolvimento dos cursistas.

Para que possa manter um diálogo aberto e flexível com os cursistas, o que contribui para o conhecimento das questões do contexto, o MTP precisa, segundo Goleman (2001), Galvão (1996) e La Taille (1992), *usar uma linguagem afetiva, bem como, estimular os cursistas para a expressão dos sentimentos*. Assim, a **interação afetiva** possibilita que o MTP conheça o **contexto** do cursista e permite que o cursista sinta-se com maior proximidade e mais à vontade com a abertura que lhe é proporcionada. Com este conhecimento o MTP pode auxiliar o formador na elaboração e avaliação das atividades, bem como provocar **reflexões** que busquem melhorar a prática docente dos cursistas.

Finalizando, com as considerações apresentadas, espero que esta pesquisa possa nortear as ações de outros auxiliares de formadores em cursos de formação a distância, contribuindo para a melhora da qualidade destes cursos e, conseqüentemente, para uma melhor formação dos professores e de seus alunos.

Referências

Referências

ALMEIDA, A. R. S. O Que é Afetividade? Reflexões para um Conceito. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T2004446634094.doc>>. Acesso em: 18 out. 2006.

_____, F. J.; OKADA, A. L. Avaliar é bom. E avaliar faz bem. In: **Apostila do curso de aperfeiçoamento a distância “Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento”**. Secretaria de Educação de Goiás / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

ALONSO, K. M. **Formação de Professores em Exercício, Educação a Distância e a Consolidação de um Projeto de Formação: O Caso da UFMT**. 2005. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

_____, K. M. A Educação a Distância no Brasil: a Busca de Identidade. In: PRETI, O. (org.). **Educação a Distância: Inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996. p. 55-67.

ALVES, A. C. T. P. **A Experiência Real Influenciando a Mediação Virtual**. 2005. 181 f. Dissertação (Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA, 2005, 1ª ED. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

BARRETO, E. S. de S. Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, agosto/97.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____, M. L. Ensaio Sobre a Educação a Distância no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

BRANCO, A. C. A portaria no. 2253/2001 no contexto da evolução da educação a distância nas instituições de ensino superior no brasil. Em: SILVA, M. (Org.). **Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 415-428.

BRASIL, **Propostas Conceituais e Metodológicas do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no ensino Fundamental e no Ensino médio – Pró-Licenciatura**. Ministério da Educação, Ago. 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf>. Acesso em: 18 out. 2006.

_____, **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Ministério da Educação, Dez. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 18 out. 2006.

_____, **O desafio de educar o Brasil**. Brasília, Ministério da Educação, abr. de 2004.

_____, **Balanco Geral da União**. Secretaria de Educação a Distância - Ministério da Educação, 2004b.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2006.

BRUNO, A. A. **Linguagem Emocional em Ambientes Telemáticos. Tecendo a Razão e a Emoção na Formação de Educadores**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio, 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2003.

DICIONÁRIO FOLHA/AURÉLIO. Ed. Nova Fronteira S/A. Rio de Janeiro, 1988.

DOURADO I. C. P.; PRANDINI R. C. A. R. Henri Wallon: Psicologia e Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: < <http://www.anped.org.br/24/tp1.htm#gt20> >. Acesso em: 18 out. 2006.

DUART, J.M.; SANGRÀ, A. (org.). **Aprender em la Virtualidad**. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 253.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. Vinte anos da Política do Ciclo Básico na Rede Estadual Paulista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a. 220 p.

_____, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b. 150 p.

_____, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GARCIA, C.M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Tradução: Isabel Narciso. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOLEMAN, D. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Tradução: M. H. C. Côrtes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

INFORMATIVO MEC. Brasília. Ministério da Educação, nº 3, nov./dez. 2004.

LAVILLE C.; DIONNE J. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Tradução: Siman, L. M. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LA TAILLE, I. et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. **Estudo sobre Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil**. Abril/2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/137-TC-D2.htm>>. Acesso em: 18 out. 2006.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001. p. 133-173.

MOORE, M. G. Learner Autonomy: the second dimension of independent learning. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993, p. 22-38. Tradução: Wilson Azevedo. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=2ing&in_foid=23&sid=69&tpl=printerview>. Acesso em: 18 out. 2006.

MORAES, R. A. et al. História da educação a Distância. In: MARTINS, O. B.; POLAK, Y. N. S. (org.). **Curso de Formação em Educação a Distância: Módulo 1: fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação a distância**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. MEC/SEED, 2000. p. 95-157.

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NEDER M. L. C. Licenciatura em Educação Básica a Distância: projeto expansão - NEAD/UFMT. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD-UFMT/Brasília: Plano, 2000. p. 183-227.

NEVES, C.M.C. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 02 de Abril de 2003. p. 17.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Entrevista concedida a TV Escola em 13 de setembro 2001. Acesso em: 18 out. 2006.

OLIVEIRA, L. M. P. Educação a Distância: Novas Perspectivas à Formação de Educadores. In: MORAES, M.C., (org.), **Educação a distancia: fundamentos e prática**. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 2002. p. 91-97.

PAZ, C. R. et al. Monitoria *online* em educação a distância: o caso do LED/UFSC. In: SILVA, M. (org.) **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 327-344.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PETERS, O. **Didática do Ensino a Distância**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PIAGET, J. et al. **Fazer e Compreender**. São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1978.

PLACCO, V. M. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GATTI, B. A. **Proformação : avaliação externa**. Brasília: MEC/SEED - Secretaria de Educação a Distância, 2003. 134 p. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/proform/>>. Acessado em: 18 out. 2006.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M.E.B. **Educação a Distância e a Formação Continuada do Professor**. 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/te/tetxt2.htm>>. Acesso em: 18 out. 2006.

_____, M. E. B. B.; Valente, J. A. Educação a Distância Possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M.C., (org.), **Educação a distância: fundamentos e prática**. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 2002.

PRETI, O. **Apoio à aprendizagem: o orientador acadêmico**. 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadimp.htm>>. Acesso em: 18 out. 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

RESENDE, R. L. S. M. **Avaliação Processual e Formativa na Educação à Distância**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/091-TC-C3.htm>>. Acesso em: 10 out. 2006.

SAPUCAIA, F. S. **Ambientes Digitais de Aprendizagem: A Integração entre Técnico-Administrativo e Pedagógico**. 2004. 145 f. Dissertação (Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. São Paulo: Saraiva, 1973. p.146.

SCAVAZZA B.; SPRENGER A. A utilização integrada de mídias interativas na formação de professores em exercício PEC - Formação Universitária. In: SEMINÁRIO NACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 1. 2003, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto09.htm>>. Acesso em: 18 out. 2006.

SCHLÜNZEN, E. T. M. Escola Inclusiva e as Novas Tecnologias. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 80 - 84. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/livro/2sf.pdf>>. Acesso em: 18 out. de 2006.

SGANZERLA, A. C. **Ensino a Distância no Brasil: Legislação de Incentivo Fiscal**. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SOUZA, A. R. B. **Movimento Didático na Educação a Distância: Análises e Prospecções**. 2005. 224 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

TAVARES, N. R. B. **História da Informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos**. Disponível em: <<http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/tics/pdf/neide.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2006.

_____-SILVA, T. **Mediação pedagógica. Nos ambientes telemáticos, como recurso de expressão das interações e da construção do conhecimento**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

_____, M. C. **O Tutor no Proformação**. 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt4c.htm>>. Acesso em: 18 out. 2006.

TEIXEIRA, A. Dewey e a filosofia da educação. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.85, dez. 1959. p.1-2. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/index.html>>. Acesso em: 18 out. 2006.

_____, A. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. 1955. p.3-27. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/index.html>>. Acesso em: 18 out. 2006.

VALENTE, J. A. **Diferentes Abordagens de Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.tempodeaprender.com.br/redes/arquivos/red_arquivos_default.asp>. Acesso em: 20 mai. 2005.

_____, J. A. Educação a Distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v7, n°12, p. 139-142, fev. 2003.

_____, J.A. (Org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. Ed. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, K. M.; ILSTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass, Publis, 1996.

Apêndices

Apêndice A – Participação dos formadores, MTPs e cursistas nos fóruns selecionados para análise.

			Turmas									
			A		B		C		D		E	
			Form + MTP	curs.	Form + MTP	curs.	Form + MTP	curs.	Form + MTP	curs.	Form + MTP	curs.
	Fórum	Grupos										
Atividades	Contexto	1	6	8	3	14	4	13	4	8	1	1
		2	7	11	2	6	3	15	2	6	2	3
		3	5	18	2	8	5	9	2	8	1	2
		4	0	0	3	8	5	17	2	6	2	6
		5	0	0	0	0	5	5	0	0	2	3
	Revisitando	1	5	8	4	20	10	16	1	14	9	14
		2	5	13	2	5	7	14	1	13	8	14
		3	5	29	5	12	8	10	1	8	10	16
		4	0	0	6	22	4	26	1	11	8	12
		5	0	0	0	0	4	6	0	0	10	15
	Retomada		12	53	3	41	14	41	2	22	6	30
Referencial Teórico	Ato estudar		15	30	2	29	6	29	6	33	3	30
	Preferências		9	26	1	39	6	46	3	31	14	45
	Texto Fer.		4	21	6	28	4	26	1	27	12	37
Total			73	217	39	232	85	273	26	187	88	228

Apêndice B – Tabela de acompanhamento dos Cursistas.

Situação dos cursistas da Turma C até 28/06/2004

Cursistas	Fórum			Biblioteca do Aluno			
	EaD	Avaliação	Esboço	Avaliação	Projeto	Artigo	mat.publi
1		X	X	X			
2					X		
3	X			X			
4	X	X	X	X	X		
5	X	X	X	X	X		X
6	X	X	X	X	X		
7	X	X	X	X			
8	X	X	X	X	X	X	
9	X	X	X	X	X	X	
10	X	X	X	X	X		
11	X	X	X	X	X		X
12		X	X	X			
13		X	X	X	X	X	
14	X	X	X	X	X		
15	X	X	X	X			
16	X	X	X	X	X		X
17	X	X	X	X	X		X
18	X	X	X	X	X		
19	X	X	X	X	X	X	
20	X	X	X	X	X	X	
21	X		X		X		
22	X	X	X	X	X		
23							
24	X	X	X	X			

APÊNDICE – C – Mensagem e Questionário enviados aos formadores.

Mensagem enviada aos Formadores

Prezados Formadores do Curso Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento,

Estou na reta final da minha pesquisa. Na última etapa analisei dados da lista de discussão usada pelos monitores, formadores e coordenadores para discutir os temas que foram trabalhados no curso, formas de abordagem dos conteúdos, elaboração de materiais como agendas, entre outros. Esta análise teve o intuito de identificar as práticas trabalhadas e produzidas pelos monitores na sua relação com os formadores e coordenadores.

Porém, o diálogo entre o monitor e o formador de sua turma quase não aparece na lista de discussão, haja vista que cada formador escolheu para seu monitor uma pessoa com a qual mantinha contatos presenciais rotineiramente.

Desta forma, visando identificar as práticas pedagógicas trabalhadas e produzidas pelo monitor em sua relação presencial com o formador da sua turma, elaborei um questionário que poderia ser respondido por vocês formadores.

Portanto, seria de grande valia para minha pesquisa se vocês respondessem as questões abaixo até sexta-feira (20/10).

Desde já lhes agradeço,

Um abraço,

Daniela Jordão Garcia.

Questões:

1. Por que escolheu uma pessoa com a qual mantinha contatos presenciais para ser seu monitor? Qual foi seu critério de escolha?
2. Você já foi formador de um curso a distância tendo auxílio de um monitor com o qual mantinha contatos a distância? Em caso afirmativo, compare os resultados do trabalho do monitor com o qual mantinha contatos presencial e a distância.
3. Em quais aspectos você considera que o monitor do curso “Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento” mais lhe auxiliou? Como?

4. As ações realizadas pelos monitores contribuíram positiva ou negativamente para:

- a) contextualização das atividades;
- b) reflexão sobre a prática do cursista;
- c) interação entre os cursistas;

Em caso afirmativo, quais foram estas ações?

Anexos

Anexo A - Formulário do Memorial Reflexivo

NOME:

ANÁLISE DO PERCURSO INDIVIDUAL NO PERÍODO DE: ____ A ____ / ____

O que consegui realizar (minha ação, avanços e novas aprendizagens)	Quais dificuldades enfrentei e que estratégias adotei para superá-las.	Houve colaboração com os colegas? Como essa colaboração favoreceu e/ou dificultou a minha aprendizagem?	Observações e/ou outros itens que considero importantes

**Anexo B – Recorte dos comentários dos formadores e MTPs no fórum
Revisitando o Piloto do grupo 1 das turmas B e E.**

Revisitando o Piloto – Turma B – Grupo 1	Revisitando o Piloto – Turma E – Grupo 1
Utilizem este espaço para discutir e reelaborar o design da proposta piloto inicialmente, considerando as reais condições do contexto e as possibilidades de implementação no ambiente e-proinfo. Identifiquem o que deve ser alterado para que o curso possa se realizar concretamente.	Este espaço foi aberto para a discussão em grupo da revisão do curso piloto. Considerando que na nossa Turma E todos os membros dos respectivos grupos estão no mesmo local, vários participantes explicaram no outro fórum de grupo que não fazia sentido o uso deste espaço para a discussão. Porém, se os diálogos ocorrem no presencial, eu e a Lia não podemos acompanhar o processo de depuração das propostas.
Só penso q p/ praxidade, no lugar de colocarmos as ativs em Módulo-Atividades, deveríamos deixar apenas a Agenda o q acham? Ou apenas Módulo-Atividades. Abraços 11-B CORREÇÃO: Se tivermos o link Agenda p/ disponibilização das atividades no lugar de Material do Professor, poderíamos ter um link: Referencial Teórico para disponibilização dos textos o q acham? 11-B Olá 11-B... Olá pessoal... Vejo que voces começaram uma discussão importante: o uso das interfaces do E-proinfo. Normalmente a Agenda é usada para registrar os tópicos mais importantes (uma síntese do que será trabalhado na semana) As atividades podem conter textos mais longos e com detalhamento. Claro que cada grupo pode fazer mudanças e adaptações conforme a necessidade... Abraços MTP-B	Esta fase de colocar a teoria na prática é difícil mesmo. Mas é na ação que conseguimos depurar as nossas idéias. Não desiste!!! Abraços, Form-E
Olá Frutos do cerrado! Gostaria que alguém do grupo enviasse na Bblioteca dos alunos o contexto de formação. Esta atividade foi feita em Dezembro (síntese das discussões do Fórum) ok? Abraços MTP-C	Dirce, a agenda foi extendida esta semana para dar chance a vocês recuperarem o fôlego. Reconhecemos que estão todos sobrecarregados. Abraços, Form-E
Frutos do Cerrado estamos gostando das discussões! Vamos continuar conversando agora sobre o detalhamento do curso -	Cursistas, Dei uma espiada no seu curso. Está ótimo! A agenda desta semana ficou bem mais

Quadro II ? Abraços MTP-C e Form-B	clara. A discussão em fórum está excelente. Seus comentários são muito construtivos e ajudam focar nas questões mais pertinentes. Acho que o pessoal entendeu mesmo a mensagem do texto e estão borbulhando com idéias para implementar com os alunos. Parabéns! Abraços, Form-E
	Cursistas, Na hora de enviar material para a biblioteca - material do professor, se depois de selecionar o tema o campo de subtema ficar reduzido significa que o(s) subtema(s) do tema selecionado não foi(ram) ativado(s). No seu caso, os temas Avaliação e Apresentação estão sem o subtemas ativados. Precisam voltar em Apoio ? Tema da Turma, selecionar o tema e depois ainda inserir subtema no tema. Esse negócio de abrir tópicos no fórum é meio chatinho. Uma vez que você cria um novo tópico não tem como apagá-lo. Vi que saiu duas vezes o tópico sobre ?materiais didáticos...?. Para evitar que os cursistas respondam nos dois lugares, seria bom colocar uma explicação num deles pedindo que utilizem o outro tópico e deixem aquele inativo.
	Cursistas, O curso está evoluindo bem! Parece que as pessoas estão bem empolgadas com as várias linguagens de expressão. Não sei se vocês responderam às perguntas em Duvidas via email, mas só queria alertar vocês que é importante responder rapidamente as perguntas no fórum de duvidas, porque muitas vezes as pessoas ficam esperando sua orientação para poder avançar nos trabalhos. É um pouco cansativo quando as pessoas escrevem discursos enooooormes no fórum. É a falta de costume com esta cultura de comunicação. Uma dica é responder com perguntas ou sínteses bem pontuais, tentando introduzir a interatividade e dinâmica da conversa. Quando há longos tratados no fórum, começa a valer tudo, e o foco do conteúdo tende ficar diluído.

	Estou ansiosa para ver os trabalhos que os professores vão fazer com os alunos. Vocês estão podendo acompanhar o que estão fazendo nas salas? Abraços, Form-E
	Cursistas, Baseado no relatório parcial e o acompanhamento dentro do piloto, fica evidente que os professores apreciaram bastante o material que vocês disponibilizaram, os quais desencadearam discussões boas no fórum. Agora os professores devem estar executando os projetos. Mas a gente fica sem um veículo para acompanhar este processo, que na verdade é o cerne de todo o processo de formação ? o momento de colocar a teoria na prática. Isso também é refletido no relatório parcial quando vocês comentam o acompanhamento das atividades ficou a desejar. Acredito eu, que em parte isso é em função mesmo da louca que a gente vive e a falta de tempo mesmo. Mas, por outro lado, acredito que tem haver com o design que não previu mais interação nesta etapa. Vocês podem reparar que no nosso curso não passa uma semana sem a gente estar recebendo alguma coisa de vocês. É assim que a gente consegue ?enxergar? seu movimento a distância. Na verdade, vamos só saber de que forma assimilaram o material do curso na apresentação final, quando já é tarde para mediar a construção de como colocar a teoria na prática. Faz sentido para vocês? Como vocês estão interpretando esta fase? O pessoal está super empolgada com o tema que vocês sugeriram e com certeza vão realizar trabalhos interessantes. Parabéns Abraços, Form-E
	Cursistas, Já realizaram o 2º presencial! Estou ansiosa para saber como foi! Olhando o piloto, na verdade tem pouco material dos cursistas e a discussão em fóruns quase parou. Tal vez o presencial deslocou o enfoque do trabalho um

	pouco? É bem mais fácil mostrar as produções para vocês face a face do que enviar o material no eproinfo. São importantes as reflexões e formalizações por escrito que vocês solicitaram. Os cursistas conseguiram produzir os materiais com o nível de reflexão que vocês imaginaram? Como foi a socialização e análise deste material? Às vezes, é até mais fácil o formador aprofundar nos detalhes de cada trabalho no eproinfo do que em grupo presencial (especialmente quando são 25 cursistas por um formador). Parabéns! Abraços, Form-E
	Foi bom prorrogar o prazo para a escola Oscar Barroso. Em relação ao material dos alunos, tenta enviar o que for possível para o eproinfo. Pode levar todo tipo de material para o encontro presencial. Form-E

Anexo C – Análise do terceiro Memorial Reflexivo

1-A

Graças ao bom Deus tenho me esforçado o máximo para conseguir realizar minhas atividades, mesmo com atrasos. Estou tentando conciliar trabalho, família e curso, e ao mesmo tempo estou muito feliz porque esse curso está sendo de grande valia para mim. Estou perdendo o medo da máquina e vi a necessidade de estar trabalhando também em minha casa e isso me levou a comprar um computador que está sendo usado por mim e por toda família. Tenho certeza que cresci, antes eu não sabia entrar no ambiente e-ProInfo e agora já sei, não sabia enviar um e-mail e já estou jóia. Quero esclarecer que dúvidas surgem muitas e quando elas aparecem eu peço ajuda a colega Lucilene que sempre me auxilia. Estou aprendendo muito.

Fala sobre o que aprendeu.

2-A

- Tenho certeza que aprendi muito durante todo esse período (dezembro a maio).
- As dificuldades e medo de navegar no ambiente ficaram para trás. Fiz um bom trabalho com o nosso público do projeto piloto (diretores, secretários, coordenadores pedagógicos).
- Novas amigas também não poderão deixar de serem citadas, porque no percurso outros setores da Secretaria da Educação foram envolvidos, GETIN, SUGEST, dando contribuições significativas, sem se falar na troca de experiência que foi muito rica. Só tenho um pesar, de não ter organizado melhor o meu tempo, para não atropelar as atividades, que foram muitas, às vezes deixadas de lado, ou feitas de maneira não conveniente.

Fala sobre o que aprendeu.

3-A

O que consegui realizar, minhas ações, avanços e aprendizagens - posso dizer que estar participando deste curso a distância é algo muito bom, pois além das experiências adquiridas a aprendizagem é valiosa. Tenho certeza que contribui um pouco, mas o que recebi foi muito maior.

Comecei esse “Per-Curso” num período de grande atividade no trabalho, penso que poderia ter me dedicado mais às ações do curso mas fui tomada por um ativismo que só agora esta voltando ao normal. Faço parte de um grupo interessante onde tem pessoas com muita vivência , outras no mesmo nível que eu e ainda outras que necessitam de mais experiência... isso é fascinante pois tenho sentido que todas elas contribuem de maneira efetiva e eficaz para o desenvolvimento do meu raciocínio e na elaboração dos meus pensamentos. Reconhece a importância do trabalho em grupo.

Como a minha maneira de aprender é basicamente experimentar e ousar (ensaio e erro) procuro ouvir o grupo e depois dar minha opinião sem deixar de observar e captar , a medida do possível , os vieses dos pensamentos. Parar para estudar sempre foi muito difícil pra mim, sou muito de executar mas sei bem que pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Percebo também com uma certa clareza que preciso sistematizar minha prática.

Refletiu sobre seu estilo de aprendizagem.

Quanto ao desenrolar do curso temos procurado distribuir tarefas de acordo com as habilidades e disponibilidades de cada um... já conseguimos visitar algumas escolas , fazer o diagnóstico e agora precisamos trabalhar no design.

Penso que nesse momento posso ver algum avanço na minha aprendizagem, prova é esse texto. Nele tentei articular os texto “O eu e o outro no grupo” , “A Afetividade e a Emoção: Isto é possível a Distância?” , “Preferências de Aprendizagem: aprendendo na empresa e criando oportunidades na escola” e “Considerações em torno do ato de estudar”. Sei que preciso avançar muito mais.... estou na caminhada!!!!

Fala sobre o que aprendeu

5-A

Esta etapa do curso me permitiu muita reflexão a respeito do meu fazer pedagógico. Afirma que refletiu. A primeira coisa que fiz nesta etapa foi visitar as produções dos colegas em relação ao trabalho em grupo, e achei todas muito criativas, cada colega se expressou em relação ao grupo, de uma forma diferente e isso me fez até mesmo ter novas idéias. Nos fóruns tivemos a oportunidade de comentar e conversar com os colegas sobre essas produções e também sobre todos os assuntos abordados.

Através do texto “Preferências de aprendizagem: aprendendo na empresa e criando oportunidades na escola” pude refletir sobre várias situações, uma delas é que as pessoas aprendem de modo diferente e que essa idéia precisa ser usada nas escolas para a melhoria da educação. O professor precisa conhecer também as suas preferências de aprendizagem, para melhor adequar o que irá propor em aula ao que cada aluno prefere. Reconhece a importância de se conhecer os estilos de aprendizagem, mas não mostra isso em sua prática. Sendo assim, parei um pouco para pensar sobre minhas preferências de aprendizagem e percebi que aprendo de várias maneiras, dependendo de cada situação e dos recursos disponíveis, por exemplo, um texto preciso ler várias vezes e ir fazendo anotações dos assuntos relevantes, já o filme, preciso assistir duas vezes para melhor interpretação, e assim por diante, mas quando se tem imagem, a minha aprendizagem é mais significativa e com certeza mais rápida, já para escrever, sintetizo muito o texto, o que algumas pessoas escrevem em várias páginas, escrevo em apenas uma.

Refletiu sobre seu estilo de aprendizagem.

O texto “Considerações em torno do ato de estudar” me fez repensar sobre o ato de estudar, que realmente é um trabalho difícil e que o professor ao sugerir uma bibliografia aos alunos deve ter muito cuidado e essa deve ser um desafio aos alunos. Isso tudo estamos vivenciando nesse curso, pois fomos acostumados a fazer leitura de forma mecânica e agora temos muita dificuldade ao ler um texto criticamente. E também, o ato de estudar demanda humildade, assim sempre que encontro dificuldade numa leitura, procuro voltar e ler novamente para entendê-la e isso exige muita paciência e determinação.

Ao assistir o vídeo da TV Escola, Série Tecnologia e Educação: Novos Tempos Outros Rumos, programa: Gestão escolar e tecnologias, e ler o texto “Inserção de Tecnologias na Escola e Formação Continuada e em Serviço de Gestores” pude analisar o quanto o papel do gestor é importante, assim, ele também deve ser capacitado para que possa criar condições para a aprendizagem, mas infelizmente a formação do gestor é precária e ele próprio deve buscar sua formação e fazer uma observação constante para diagnosticar o que a escola necessita. Apesar de que não se forma separadamente gestor, se forma educador, professor com visão ampla e ele deve adaptar-se e entender as necessidades de gestor.

Refletiu sobre um problema de sua realidade – o papel do gestor.

8-A

Este período foi um pouco mais calmo que os anteriores, pois tive mais tempo para fazer as atividades e isto permitia uma leitura mais completa dos textos indicados e a reflexão sobre os mesmos, o que não era possível antes.

Afirma que refletiu.

Neste sentido consegui conciliar minhas atividades profissionais com as atividades do curso, mesmo tendo que fazê-las em casa, e a noite, horário que eu prefiro para estudar, pois fico longe do telefone e dos problemas do NTE e das escolas.

Como sou muito impaciente, não agüento ficar na frente do micro olhando as telas do e-proinfo se montarem, quadro a quadro, então tive de recorrer a outras estratégias, ou seja, deixo minha esposa acessar e copiar os comentários feitos pelos colegas, nos fórum ou no chat, e depois montamos um único documento e imprimimos, assim posso lê-los com mais calma, sem ficar perdendo tempo na frente do computador, que vai me deixando nervoso e com dor de cabeça e acabo não fazendo nada

Os comentários dos colegas feitos no fórum me ajudam a entender melhor os textos, pois trazem diferentes interpretações. Estou tendo dificuldade em formular meus conceitos, pois minha leitura é mais centrada em bibliografias referentes às questões técnicas da informática e são bem diferentes dos textos e artigos deste curso. Está sendo muito bom, pois percebi que como educador eu tenho que conhecer as diversas tendências pedagógicas para poder compreender, com mais clareza, as mudanças que estão ocorrendo na educação e que ocorrem em forma de uma espiral, ou seja, temos o novo, o moderno, convivendo harmoniosamente ou não, com o antigo, o tradicional. Isto ocorre também em função das diferenças existentes entre as escolas públicas e particulares, entre estados mais desenvolvidos e os menos desenvolvidos, estas mudanças vão desde a infra-estrutura do estado, da escola e do poder aquisitivo do aluno. **Além disso ainda temos a resistência dos educadores em mudar sua postura, em aceitar novas tendências pedagógicas, por medo do novo, do moderno, ou por não dominarem o conteúdo de sua disciplina e por isso se sentirem inseguros.**

Refletiu sobre um Problema da realidade

Acredito que com o tempo, educadores e gestores passarão a compreender que a sociedade evoluiu e seus alunos têm a "tecnologia" a sua disposição em casa, no trabalho e outros lugares, por isso não irão mais aceitar serem privados desse benefício, então a escola se tornará, de fato, um lugar "privilegiado de formação" Valente.

Refletiu sobre o impacto da tecnologia e das tendências pedagógicas.**25-A****O que consegui realizar (minha ação, avanços e novas aprendizagens)**

Organização das idéias. Confesso que no início me sentia um pouco perdido

Compartilhar tarefas. Acho que eu era um pouco centralizador.

Vontade de continuar, ir além do proposto, descobrir mais.

Fala sobre o que realizou.**1-B**

Apesar das dificuldades encontradas no desenvolvimento de nosso curso piloto, pequenos, porém significativos passos consegui avançar neste período.

Este curso me fez não só uma profissional, mas uma pessoa diferente de antes. Me sinto mais segura no que diz respeito ao trabalho coletivo, maior autonomia na prática do ensino e da aprendizagem a distância.

Fala sobre o que aprendeu.**4-B**

Nesta etapa já sinto mais segura em resolver as atividades e uma maior facilidade em navegar na ambiente e-proinfo. Quando aprendemos acredito que mais desafio vai chegar com um grau maior de dificuldades, no decorrer do curso tenho percebido que consigo ver com mais clareza as minhas preferências de aprendizagem e com os questionamentos, colocações das colegas e professor tem me ajudado muito.

Fala sobre o que aprendeu.**9-B**

Tenho conseguido superar muitas as minhas dificuldades, já me familiarizei mais com o ambiente, pois a leitura dos textos propostos e ajuda dos colegas tem me ajudado muito na superação dessas dificuldades. Cada vez mais tenho assimilado e enriquecido o meu grau de conhecimento. Desenvolvendo melhor as atividades.

Fala sobre o que aprendeu.

24-B

Nesta etapa a análise das sínteses dos memoriais, foram importantes para enfatizar a questão da Cooperação para o sucesso do trabalho em equipe.

As contribuições que os textos trouxeram para a reformulação do Design do Curso-Piloto foram muito valiosas: tanto as reflexões sobre o planejamento (avaliação e resultados), como as reflexões sobre as ações planejadas e a questão de conhecer as preferências de aprendizagem e dialogar com o aluno durante todo o processo. Quanto às reflexões sobre as ações planejadas: que as mesmas atendam tanto o interesse do aluno como do educador; que as ações sejam motivadoras e desafiadoras.

Os exemplos citados no texto “Integração de mídias digitais na educação”, exemplificam como integrar as mídias no contexto escolar, e que a tecnologia, como ferramenta pedagógica, pode promover mudanças neste contexto.

Refletiu sobre um problema da realidade – o curso piloto.

4-C

Essa semana foi mais tumultuada, tivemos muitas atividades, cada dia que passa aumentam as responsabilidades e as **dúvidas referentes a montagem do curso**. Lemos muito e sempre encontramos algumas coisas para serem refeitas. Estou a cada dia me adaptando a essa nova realidade, sempre tive o conceito de que um curso a distancia era mais difícil que um presencial e nesse momento vejo que mais difícil não é só participar como também elaborar. Quando temos a oportunidade de ver nos olhos do outro se uma dúvida permanece ou não se torna mais fácil resolver. **Descobrimos que teremos que fazer feedback constantemente, e precisamos sempre tentar descobrir o que o cursista já sabe e o que poderá acrescentar para ele aquilo que estamos fornecendo.**

Refletiu sobre um problema da realidade.

6-C

Esta semana minha atenção esteve mais voltada para a leitura e reflexão. Afirma que refletiu. Tivemos muitos textos para ler e todos foram muito importantes para a reformulação e implementação do curso piloto.

Acreditávamos que nosso projeto piloto já estivesse totalmente reformulado. Porém, com as leituras feitas, muitas coisas foram alteradas novamente. **Percebemos que as atividades precisariam ser iniciadas com uma reflexão sobre as diferenças individuais (preferências de aprendizagem), resolvemos incluir outro recurso em nossas atividades e resolvemos detalhar mais algumas atividades para que se definisse melhor a função do professor e do aluno em cada passo, valorizando mais o conhecimento prévio do aluno.**

Refletiu sobre um problema da realidade.

Continuei interagindo com os colegas e sempre conversamos sobre os textos lidos.

Com relação aos estilos de aprendizagem, desisti de descobrir minha preferência e passei a observar apenas o fato de que elas existem e desta forma sinto que tento respeitar mais as individualidades ao elaborar as atividades do curso piloto.

9-C

As participações nos chats, e no fórum, enviar atividades guardadas dentro dos meus documentos para o ambiente E-Proinfo. Tudo isso para mim ocorreu como uma nova aprendizagem, visto que havia uma insegurança muito grande nesse sentido com muito medo de errar. Fala sobre o que aprendeu. Porém vejo que não vou conseguir fazer tudo sem cometer erros e que estou conseguindo acertar mais depois de admitir os erros e corrigi-los. Apesar de não ser uma prática muito comum estou surpresa com essa nova modalidade de aprendizado, Confesso estar passando de fato por uma mudança conceitual relativo a minha função, daí o motivo de não deixar relatado aqui ao certo qual é a minha preferência. Com certeza ao final deste terei tempo suficiente para identificar qual é minha preferência de aprendizagem. Mas quanto ao Projeto – Piloto conseguimos definir de fato nossas intenções, estão todas bem claras com datas definidas reformuladas e detalhadas no Desing

21-C

A reflexão sobre os estilos, ou seja, qual é o meu estilo? Como eu aprendo? Como eu estudo? contribuiu muito para o meu entendimento sobre o papel do educador.

Sobre o meu estilo de aprendizagem acho que estou descobrindo o que não sabia, ou melhor, aquilo que eu não me preocupava em saber, pois hoje sei que tenho o estilo imagético-verbal, esta discussão sobre este tema foi muito importante, pois nunca me importei com isto. Entendo que esta deve ser uma preocupação fundamental para o educador, pois uma análise sobre seus alunos deverá acrescentar muito no aprendizado de cada um, portanto farei sempre uma análise dos estilos de aprendizagem dos meus alunos nas minhas ações como educador daqui para frente.

Refletiu sobre os estilos de aprendizagem

7-D

Analizando meu desempenho no decorrer do curso, sinto-me apreensiva. Tenho ainda um certo grau de dificuldade com relação ao ambiente virtual e estou precisando administrar melhor meus horários para poder me dedicar mais ao curso.

Com relação ao que estou fazendo agora que não fazia é principalmente acreditar neste projeto, é querer buscar formas de estar mais entrosadas e dedicada. Hoje os objetivos estão mais claros e sinto-me mais motivada a continuar (confesso que pensei em desistir). Porém estou ansiosa, estamos numa fase de muito trabalho no NURED/. Estou viajando muito, visitando os municípios da nossa regional e não estou conseguindo acompanhar como deveria as atividades. Muitas vezes faço os textos rápidos, o que gera falta de qualidade. E para complicar, nossos computadores não facilitam o nosso trabalho (pelo contrário), temos muitas dificuldades com conexão... Mas, as dificuldades fazem parte e não são obstáculos para o nosso crescimento.

Pensando sobre a atividade-piloto, a nossa não está adiantada como deveria, mas surgiram ótimas idéias, **mudamos nossa proposta inicial e acreditamos que vai dar certo.** O que está difícil é o trabalho em grupo. Não conseguimos ainda uma interação mais significativa e participativa. Estamos um tanto fragmentados, precisando conversar e acertar detalhes, com urgência. Confesso que estou um pouco insegura com esta atividade-piloto. Sou um pouco leiga com o ambiente virtual e ainda não me sinto bem preparada para atuar como professora desta proposta. Mas como o trabalho é em grupo, sei que podemos e devemos partilhar nossas dificuldades,

experiências e conhecimentos distintos, o que acredito gerar um trabalho rico e gratificante se soubermos trabalhar realmente em equipe.

Fala sobre o que realizou.

17-D

Com o curso piloto compreendi melhor a manusear pedagogicamente a TV, Vídeo, Retroprojektor e o Computador facilitando os repasse das orientações aos cursistas.

Fala sobre o que aprendeu.

23-D

Realizei partes das atividades, após o tempo previsto.

Dei início ao projeto piloto TVDI nas três escolas onde está sendo desenvolvido com os professores.

Estou planejando o Curso Piloto no ambiente e-proinfo e colaborando com o grupo 3.

Estou familiarizando com o computador e o Ambiente e-proinfo e aprendendo que é possível aprender à distância.

Fala sobre o que aprendeu.

2-E

Neste período, fiz uma análise do meu desempenho e constatei que houve uma re-aprendizagem não só de conteúdos, mas de valores e habilidades cognitivas em relação a minha pessoa e com toda a equipe de trabalho.

Fala sobre o que aprendeu.

5-E

No decorrer do curso sinto que meu crescimento é visível, mas as dificuldades tem aumentado a cada dia, pelo número de atividade paralela com o detalhamento do dising do projeto piloto, estou sentindo que ser responsável por uma capacitação virtual é muito mais difícil do que uma presencial, pois dependemos dos outros para começar, e tem que estar muito bem detalhado cada passo do planejamento para não sermos pego

de surpresa; sem dizer que a tecnologia é boa mas não podemos confiar ,temos que preparar algo a parte para não traumatizar nossos alunos.

Refletiu sobre um problema da realidade – o curso piloto.

13-E

Fizemos uma reunião no grupo para fazermos os ajustes no curso piloto e dividir tarefas.

Visitamos a escola e convidamos os professores de ciência e geografia para participarem do curso piloto.

O grupo fez uma reunião com os professores para a apresentação do projeto piloto. (Não participei, estava em Goiânia)

Fala sobre o que realizou

15-E

Dificuldades existiram , com certeza, mas o aprendizado desencadeado com este curso piloto foi uma experiência única. Pude perceber que mesmo cada participante possuindo suas preferências de aprendizagem, isso não impediu de forma nenhuma a realização de um bom trabalho. Acho que esta é a confirmação de que aprendemos mais quando temos acesso a diferentes idéias.

Fala sobre o que aprendeu

