
Marcos Cesar Polifemi

Uma jornada pelas trilhas de um processo
reflexivo *online* para coordenadores

DOUTORADO

Programa de estudos Pós-Graduados em Lingüística
Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Marcos Cesar Polifemi

Uma jornada pelas trilhas de um processo
reflexivo *online* para coordenadores

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Doutora Maximina Maria Freire.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2007

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução parcial desta tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e Data: _____

Este trabalho é dedicado

a duas pessoas que personificam o que entendo por amor: Patricia e Rafael. Patricia, sempre me apoiando e dividindo comigo as dificuldades, os desafios, as conquistas e as alegrias. Companheira querida, me incentivou a cada momento e entendeu minha jornada, participando dela de uma forma importantíssima. A dedicatória que me fez em sua dissertação de Mestrado foi a coisa mais linda que alguém já escreveu sobre mim e me desculpo, desde já, por minha incapacidade de expressar a admiração, o carinho e o amor que sinto por ela cada vez que respiro, cada vez que pisco. Rafael me ensinou o que é ser filho. O que é amar incondicionalmente, o que é a alegria. Cada sorriso, cada brincadeira, cada letra que aprende, cada palavra que desenha, cada desenho que escreve constituem para mim a essência da felicidade, do amar alguém. Vocês, Patricia e Rafael, são os melhores professores que já tive e como nunca conseguirei retribuir o que já fizeram por mim, dedico-lhes esse trabalho... dedico-lhes minha vida.

Agradecimentos especiais

À Profa. Dra. Maximina Maria Freire por acreditar que seria capaz de concluir minha jornada e de me orientar nessa caminhada repleta de sensações, sentimentos, dúvidas, inseguranças e de uma certeza: de que com seu apoio e com seus ensinamentos chegaria lá.

À Ana, Aparecida, Augusto, Carlos, Claudia, Fabiana, Junior, Laura, Maria, Orlando, Regina, participantes mais diretos de minha jornada, que acompanharam cada um dos passos dados, e que me possibilitaram viver uma experiência inesquecível que, essencialmente, se constituiu em um dos mais ricos processos de aprendizagem que já tive.

Agradecimentos

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani que, desde a primeira vez em que foi minha professora, na Prática de Ensino, tornou-se minha professora de prática de aprendizagem.

À Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconi de Almeida pelas inestimáveis contribuições dadas nos exames de qualificação e pelo exemplo do quanto a Universidade pode estar mais próxima do que ocorre fora dela.

À minha mãe, cujo zelo, carinho, perseverança e garra são exemplares. Obrigado por tudo... por tudo.

Ao meu pai que, apesar de não estar mais aqui, continua sendo, do seu jeito, meu companheiro.

À minha família, pela presença e por entenderem os momentos de ausência.

À Alexandre Gambirásio Silva pelo incentivo, apoio e ajuda nesta jornada.

Aos colegas do Seminário de Orientação, especialmente Monica Ferreira Mayrink e Paulo Machado que, ao compartilharem suas impressões sobre minha caminhada, me ajudaram a concluí-la, pelo menos, por hora...

Aos colegas de trabalho Marcia, Luciana, Daniele, Ariadne, sempre parceiros nesse processo.

À *e-scola* (nome fictício por motivos de ética de pesquisa), instituição na qual atuo, por acolher minha proposta e me dar espaço para buscar sempre mais.

Resumo

O objetivo desta tese é descrever e interpretar o fenômeno do *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*, considerando para isso a perspectiva de quem o vivenciou: o professor-pesquisador e os coordenadores, alunos de um curso, denominado **e-ducation**.

A fundamentação teórica deste estudo está ancorada em: (a) uma visão sobre formação de professores que ressalta a importância do desenvolvimento da sua capacidade crítico-reflexiva, tomando-se como base as contribuições de Dewey (1916/1994, 1938/1967), Schön (1987, 1991, 1992), Almeida (2005-2006), Kincheloe (1993/1997), Nóvoa (1995), Perrenoud (2002), Pimenta (2002), Popkewitz (1995), Sacristán (2002), Webb (1996) e Zeichner (1992); (b) um entendimento da aprendizagem como sendo socialmente constituída, passível de ser construída em comunidades, e de se formar tendo como base elementos presentes em nosso cotidiano, conforme discutido por Vygotsky (1934/1984, 1937/1987), Lave & Wenger (1991) e Popper (1972); (c) uma compreensão da linguagem sob uma perspectiva pós-moderna que entende os significados como constituídos, sempre, em relação a algum outro, ou seja, através de um processo dialógico e constituído pelas relações de poder existentes como defendido por Bakhtin (1929/1995), Foucault (1979) e Graddol (1994); e, (d) uma visão que define o currículo como um construto que transcende a organização e seriação de conteúdos, entendido como dinâmico e aberto a mudanças que possam ajustá-lo às diferentes realidades dos aprendizes partindo das reflexões de Apple (1990) e Cavallo (2000).

Os dados foram coletados a partir de maio de 2002, de forma longitudinal, por dezoito meses, na medida em que os conteúdos do curso foram sendo trabalhados. O desenvolvimento do **e-ducation** possibilitou o estudo do fenômeno do *processo reflexivo de coordenadores em um programa online de formação continuada*, investigado nos três módulos que o compuseram: o primeiro abordou o tópico estratégias de aprendizagem, o segundo explorou o conceito de senso comum pedagógico e o terceiro compreendeu questões pertinentes à reflexão de professores. Tomando como base os conceitos da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, a investigação visou à descrição e interpretação do fenômeno em foco, utilizando o processo de tematização sistematizado por Freire (2006), com base na proposta de van Manen (1990).

A interpretação dos textos revela que o fenômeno do processo reflexivo de coordenadores em um curso *online* de formação continuada se estrutura em torno de quatro temas: *desencadeamento da reflexão*, a partir de uma série de estratégias utilizadas no curso; *mediação da reflexão*, interpretada através da participação dos alunos e do professor ao longo do curso; *atualização da reflexão*, relacionada aos momentos nos quais os participantes textualizam suas reflexões compartilhando as mesmas com os companheiros; e *ambientação para a reflexão*, verificada a partir de elementos interpretados como fundamentais para que o fenômeno em questão ocorra.

Abstract

The objective of this study is to describe and interpret the phenomenon of the *reflective process of academic coordinators in a continuing education online course*, considering for this the perspective of the people who lived this experience: the teacher-researcher and the academic coordinators who were the students of a course entitled **e-education**.

The theoretical foundations of this piece of research lie in (a) an understanding of teacher education processes which emphasizes the importance of the development of teachers critical and reflective capacity, based on the concepts of Dewey (1916/1994, 1938/1967), Schön (1987, 1991, 1992), Almeida (2005-2006), Freire (1996), Kincheloe (1993/1997), Nóvoa (1995), Perrenoud (2002), Pimenta (2002), Popkewitz (1995), Sacristán (2002), Webb (1996) e Zeichner (1992); (b) a view of learning as socially constituted and prone to be constructed within communities and to become concrete taking as starting points elements that can be found in our routine activities, as discussed by Vygotsky (1934/1984, 1937/1987), Lave & Wenger (1991) and Popper (1972); (c) a concept that sees language from a post-modern perspective, that is, a view that understands meaning as something which is always constructed in relation to some other meaning through a dialogical process that is influenced by the inherent power relationships of our society, as defined by Bakhtin (1929/1995), Foucault (1979) and Graddol (1994); and, (d) a definition of curriculum as a construct that transcends the organization of a syllabus and which is dynamic and open to changes that may adjust the curriculum to better suit the different realities of the learners, according to the ideas of Apple (1990) and Cavallo (2000).

The data for this research was collected throughout the development of the course, on a longitudinal basis, for eighteen months, from May 2002 on. My experience with the **e-education** made it possible the investigation of the phenomenon of the *reflective process of academic coordinators in a continuing education online course*, which was studied thoroughly, during the three modules of the course: the first one dealt with learning strategies, the second one explored the concept of pedagogical common sense, and the third one approached issues related to reflective teaching. Based on the concepts of the Hermeneutic-Phenomenology approach to research, the investigation aimed at describing and interpreting the phenomenon on focus through a thematic interpretation process systematized by Freire (2006), whose work was inspired by a proposal of van Manen (1990).

The interpretation of the texts reveals that the phenomenon of the *reflective process of academic coordinators in a continuing education online course* is structured around four themes: *the triggering of reflection*, which took place due to a series of strategies used in the course; *the mediation of reflection*, interpreted through the observation of the teacher's and the students' participation throughout the course; *the actualization of reflection*, related to the moments in which the participants materialize their reflections and share opinions with their colleagues; and *the environment for reflection*, identified through the observation of specific elements which are essential for the phenomenon studied to take place.

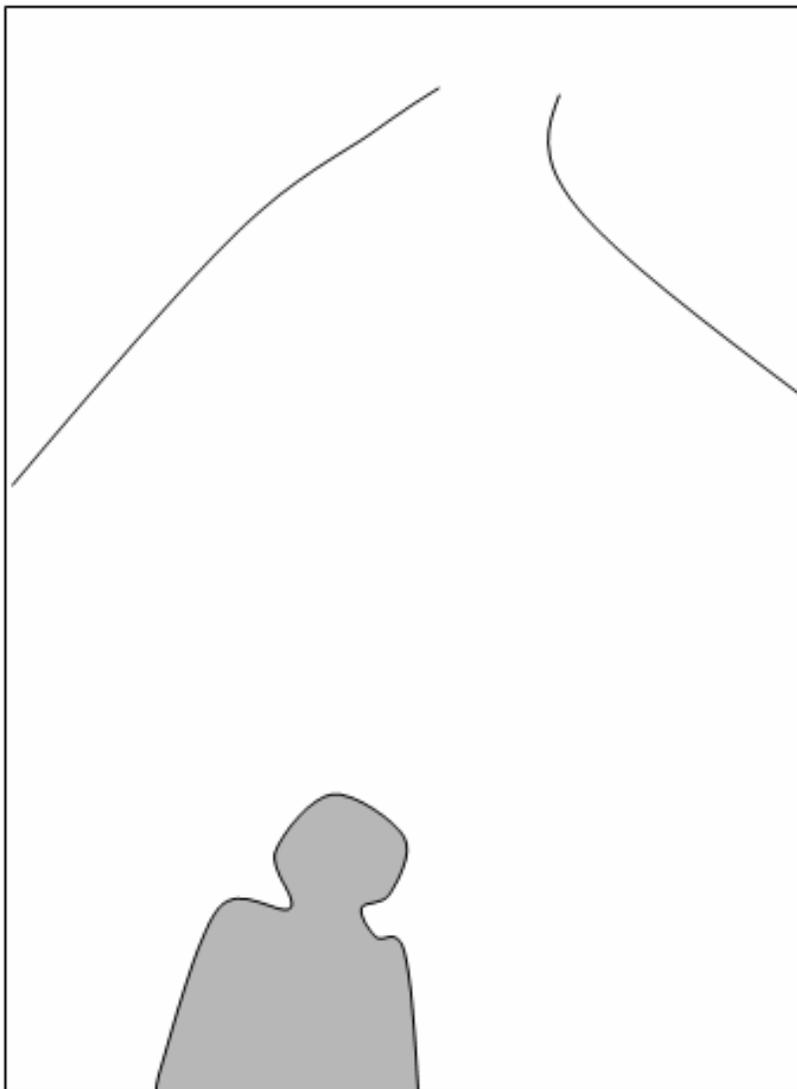
<i>Sumário</i>		<i>Página</i>
	Introdução	01
	Objetivo	04
	A metáfora do <i>trekking</i> : começando a mapear o percurso	07
	O porquê dessa trilha	11
1.	Preparando a mochila	23
1.1.	A Aprendizagem	24
1.2.	A Linguagem	39
1.2.1	A linguagem ligando a Hermenêutica ao Pós-Modernismo	44
1.3.	A reflexão de professores	48
1.3.1.	Diálogos possíveis sobre a reflexão	48
1.3.2.	Tecnologia e Educação: reflexões sobre o letramento digital e outras possíveis conexões	58
1.4.	Reflexões sobre o desenho de cursos	68
2.	O Mapa da trilha	83
2.1.	A escolha da bússola	84
2.2.	O contexto da caminhada e seus participantes	92
2.2.1.	Os colegas de trekking	97
2.2.2.	O território da caminhada: e-ducation	100
2.2.2.1	e-ducation 1	110
2.2.2.2	e-ducation 2	112
2.2.2.3	e-ducation 3	114
2.3.	As câmeras fotográficas usadas na caminhada	117
2.4.	Olhando as fotos	119
2.5.	Organizando as fotos	124
3.	Resgatando a caminhada	136
3.1.	Mostrando os álbuns de fotos da trilha	137
3.1.1.	O primeiro álbum: e-ducation 1	137
3.1.2.	O segundo álbum: e-ducation 2	162
3.1.3.	O terceiro álbum: e-ducation 3	179
4.	Interpretando as fotos	199
4.1.	O fenômeno	200
4.2.	Os temas	202
4.3.	O processo de reflexão de coordenadores em um curso <i>online</i> : um fenômeno estruturado por quatro temas	209
4.3.1.	O primeiro tema: desencadeamento da reflexão	211
4.3.1.1	Questionamentos	213
4.3.1.2	Experiências	217
4.3.1.3	Incertezas	223

<i>Sumário</i>		<i>Página</i>
4.3.2.	O segundo tema: mediação da reflexão	226
4.3.2.1	Posicionamento	228
4.3.2.2	Questionamento	233
4.3.2.3	Articulação	237
4.3.3.	O terceiro tema: atualização da reflexão	241
4.3.3.1	Posicionamento	242
4.3.3.2	Indicadores reflexivos	247
4.3.3.3	Conscientização	251
4.3.4.	O quarto tema: ambientação da reflexão	257
4.3.4.1	Ações docentes	258
4.3.4.2	Comprometimento com a proposta	265
4.3.4.3	Abertura para participação	268
4.3.4.4	Cordialidade	270
4.4.	Avaliando os resultados da trilha	276
	Reflexões finais: tilhas caminhadas... trilhas a caminhar...	283
	Referências	294
	Anexos	303

<i>Índice de figuras</i>		<i>Página</i>
Figura 1	Representação multidimensional do processo de aprendizagem	38
Figura 2	Saberes, competências e <i>habitus</i>	53
Figura 3	Representação do processo reflexivo proposto por Schön (1992)	55
Figura 4	Processos de leitura, escrita, atualização e virtualização	61
Figura 5	O movimento hermenêutico	91
Figura 6	Organograma funcional	95
Figura 7	Linha do tempo prevista para cada módulo do curso e-ducation	108
Figura 8	Área de trabalho do programa <i>ATLAS.ti</i>	126
Figura 9	Tela do programa <i>ATLAS.ti</i> na segunda leitura dos dados	129
Figura 10	Tela do programa <i>ATLAS.ti</i> com destaque para o memo	130
Figura 11	Lista de <i>codes</i> do programa <i>ATLAS.ti</i>	131
Figura 12	<i>E-mail</i> com temas atribuídos no programa <i>ATLAS.ti</i>	132
Figura 13	Gerenciador de famílias de códigos do programa <i>ATLAS.ti</i>	133
Figura 14	Representação gráfica da unidade de significado <i>ações docentes</i> e códigos relacionados	134
Figura 15	Representação gráfica do fenômeno processo reflexivo de coordenadores em um curso <i>online</i> de formação continuada	209
Figura 16	Constituição do tema <i>desencadeamento da reflexão</i>	213
Figura 17	O sub-tema <i>questionamento</i>	214
Figura 18	O sub-tema <i>experiências</i>	218
Figura 19	O sub-tema <i>incertezas</i>	224
Figura 20	Constituição do tema <i>mediação da reflexão</i>	227
Figura 21	O sub-tema <i>posicionamento</i>	228
Figura 22	O sub-tema <i>questionamento</i>	234
Figura 23	O sub-tema <i>articulação</i>	238
Figura 24	Constituição do tema <i>atualização da reflexão</i>	242
Figura 25	A atualização da reflexão através do <i>posicionamento</i>	243
Figura 26	A atualização da reflexão através dos <i>indicadores reflexivos</i>	247
Figura 27	A <i>conscientização</i> e a atualização da reflexão	252
Figura 28	Constituição do tema <i>ambientação para reflexão</i>	258
Figura 29	As <i>ações docentes</i> e a ambientação para reflexão	259
Figura 30	O <i>comprometimento com proposta</i> e a ambientação para reflexão	265
Figura 31	A <i>abertura para participação</i> e a ambientação para reflexão	268
Figura 32	A <i>cordialidade</i> e a ambientação para reflexão	271
Figura 33	O fenômeno do <i>processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada</i>	277

<i>Índice de quadros</i>		<i>Página</i>
Quadro 1	Movimentação dos alunos do e-ducation	96
Quadro 2	<i>Questões Reflexivas</i>	102
Quadro 3	<i>Leituras Situadas</i>	103
Quadro 4	<i>Sessões Reflexivas Virtuais</i>	103
Quadro 5	<i>Accountability</i>	104
Quadro 6	<i>Análise Avançada</i>	104
Quadro 7	<i>Learning Chain</i>	106
Quadro 8	<i>Projeto Final</i>	108
Quadro 9	Monitoramento das tarefas do e-ducation 1	111
Quadro 10	Mensagens enviadas no e-ducation 1	112
Quadro 11	Monitoramento das tarefas do e-ducation 2	113
Quadro 12	Mensagens enviadas no e-ducation 2	114
Quadro 13	Monitoramento das tarefas do e-ducation 3	115
Quadro 14	Mensagens enviadas no e-ducation 3	116
Quadro 15	As câmeras utilizadas na caminhada	118
Quadro 16	Categorias & temas	121
Quadro 17	Assuntos mais recorrentes nas mensagens do e-ducation 1	152
Quadro 18	Mensagens enviadas e recebidas no e-ducation 1	153
Quadro 19	Mapeamento dos turnos na <i>Sessão Reflexiva Virtual</i> do e-ducation 1	154
Quadro 20	Mapeamento das perguntas na <i>Sessão Reflexiva Virtual</i> do e-ducation 1	157
Quadro 21	Assuntos mais recorrentes nas mensagens do e-ducation 2	168
Quadro 22	Mensagens enviadas e recebidas no e-ducation 2	169
Quadro 23	Mapeamento das perguntas na <i>Sessão Reflexiva Virtual</i> do e-ducation 2	177
Quadro 24	Mapeamento dos turnos na <i>Sessão Reflexiva Virtual</i> do e-ducation 2	177
Quadro 25	Assuntos mais recorrentes nas mensagens do e-ducation 3	184
Quadro 26	Mensagens enviadas e recebidas no e-ducation 3	185
Quadro 27	Mapeamento dos turnos na <i>Sessão Reflexiva Virtual</i> do e-ducation 3	189
Quadro 28	Mapeamento das perguntas na <i>Sessão Reflexiva Virtual</i> do e-ducation 3	190
Quadro 29	Códigos emergentes no e-ducation	203
Quadro 30	Agrupamento das famílias de códigos do e-ducation	207

<i>Índice de anexos</i>		<i>Página</i>
Anexo 1	Mensagem-convite para participação do e-ducation	284
Anexo 2	Reprodução da <i>Ficha de Inscrição</i> do curso e-ducation	286
Anexo 3	Instrumento de <i>Reflexão de Experiência</i>	287
Anexo 4	Mensagem com orientações sobre interações síncronas	289
Anexo 5	Mensagem com tarefa decorrente das <i>Sessão Reflexiva Virtual</i> do e-ducation 3	291
Anexo 6	Mapeamento da recorrência das unidades de significado	293



::: Introdução

A formação continuada de coordenadores pedagógicos é uma das minhas principais atribuições na sede nacional de uma rede de escolas de idiomas, na qual trabalho a cerca de 15 anos. Tal atribuição levou-me, por ocasião de meu curso de Mestrado, a conduzir uma pesquisa sobre a formação reflexiva de coordenadores.

Contudo, um dos dois participantes de pesquisa com os quais trabalhei, não era de São Paulo, o que me levou, já em 1996, a conduzir parte das ações previstas para a coleta de dados, mediadas por computador. Apesar de na época só ter acesso ao *BBS (Bulletin Board System)*, ancestral da Internet, consegui, no meu projeto, coletar uma parte dos dados de pesquisa através de interações síncronas (*chats*). Assim, após conduzir entrevistas semi-estruturadas (Spradley, 1979) e perceber a viabilidade da ação e as possibilidades do instrumento, organizei também *Sessões Reflexivas Virtuais* com os participantes da pesquisa, de forma que, sem ter planejado, esse trabalho interativo e colaborativo mediado por computador, tornou-se um elemento importante em meus estudos.

Em virtude disso, nas considerações finais de minha dissertação indiquei que "*as interações virtuais poderiam se constituir em uma fonte para futuros projetos, tanto na área de estudos da linguagem, quanto na área de formação de professores*" (Polifemi, 1998: 232).

No que diz respeito à linguagem, dadas as características das interações virtuais mediadas por computador observáveis em meus dados, parecia ficar claro que o discurso emergente daqueles diálogos constituía algo diferente. À medida que analisava os dados, verificava textos que se diferenciavam do que conhecia até então. Eles apresentavam características tanto da linguagem escrita (até porque eram produzidos nesse formato), como também da linguagem oral, através da utilização de elementos que tentavam representar graficamente aspectos da oralidade. Isso, ao meu ver, merecia ser estudado. Na época, não cheguei a aprofundar essa questão, mas atualmente, no Doutorado, continuo verificando em meus dados de pesquisa a recorrência dessa característica. Tanto os *chats* como as mensagens de *e-mail* têm se estruturado a partir de características já conhecidas da linguagem oral e da escrita e não parecem ser gêneros derivantes ou sub

gêneros, mas novos gêneros¹, com características e marcadores que transcendem as análises da linguagem escrita e oral, e constituem boa parte das interações mediadas por computador.

Minha observação sobre o potencial das interações virtuais se constituíram em uma fonte para futuros projetos na área de formação de professores de inglês, decorreu de um outro aspecto pertinente às interações virtuais, apontado em minha pesquisa de Mestrado: a possibilidade de professores estarem envolvidos em diálogos síncronos (*chats*) ou assíncronos (*e-mails*) com outros professores (por exemplo, para discussão de textos), participar de fóruns de discussão, bem como trocar mensagens e textos através de *e-mail* com interlocutores que poderiam estar fisicamente muito distantes.

Com isso em mente, após o Mestrado, iniciei uma série de ações de formação continuada a distância na instituição na qual trabalho, tanto para coordenadores como para professores que atuam em escolas de idiomas, até que, mais recentemente, desenhei um curso, que denominei **e-ducation**, organizado em três módulos, dirigido especialmente a coordenadores pedagógicos, via *e-mail*, cujo formato, interações e resultados considere merecedores de uma investigação. Em outras palavras, a partir de minha pesquisa no Mestrado, a busca por aprofundamento da investigação e da discussão sobre as possibilidades que as novas tecnologias nos proporcionam em termos de formação continuada me trouxeram para o programa de Doutorado, cujo resultado se concretiza, em parte, através desta tese.

Esta pesquisa está organizada em cinco partes. Na **introdução**, além desta apresentação, abordarei aspectos da minha experiência pessoal e da minha atuação profissional que suscitaram meu interesse pela questão estudada: o processo reflexivo de coordenadores em cursos a distância. A partir desses aspectos, delimitarei os objetivos da pesquisa, e, antes de justificar a sua importância e relevância, mostrarei a metáfora escolhida para compartilhar o trabalho. Ainda neste trecho inicial, em decorrência de minha opção metodológica, apresentarei o fenômeno a ser estudado, ou seja, *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*.

¹ Do ponto de vista bakhtiniano, um gênero é um "tipo relativamente estável de enunciado" cuja variedade e riqueza é, segundo o autor, ilimitada porque os gêneros se constituem a partir da atividade humana que em cada uma de suas esferas comporta um novo repertório de gêneros que vai se ampliando e se diferenciando na medida em que a própria esfera fica mais complexa (Bakhtin; 1992: 279).

Na segunda seção, discutirei a **fundamentação teórica** que embasa a minha pesquisa, principalmente os sentidos que atribuo (1) à *aprendizagem*, como sendo socialmente construída através e nas interações (Vygotsky, 1937); (2) a uma *visão pós-moderna da linguagem* (Graddol, 1994), que a entende como sendo socialmente construída e a todo o momento reinterpretada a partir das relações de poder nas quais ela é constituída; e (3) à *reflexão de professores*, como sendo um processo que deve envolver não só aspectos cognitivos, como também de âmbito sócio-histórico e a necessidade desses processos abrangerem experiências pessoais educativas (Dewey, 1938), como fenômenos cujos significados precisam ser estudados e *resignificados* a partir dos contextos específicos dos participantes (Silva, 2001). Também discutirei no capítulo teórico deste trabalho questões relacionadas à (4) *ambientação mediada por computador* e (5) as decorrências dessas ambientações para o *desenho de cursos*.

Na terceira seção, além de discutir a proposta de **abordagem metodológica** Hermenêutico-Fenomenológica (van Manen, 1990), apresentarei alguns dos elementos que constituirão a interpretação dos dados, principalmente o embasamento em *tema*, apresentarei o curso que serviu de base para a manifestação do fenômeno estudado e explicarei algumas das implicações da utilização de um programa de computador na tarefa de interpretação de textos, para então descrever detalhadamente os procedimentos de interpretação adotados.

Na quarta e quinta seções, compartilharei o **processo de interpretação de dados**, resgatando, primeiramente, os aspectos principais do curso **e-ducation** que possibilitaram o estudo do fenômeno em questão. Na seqüência, apresentarei a descrição das estruturas desses fenômenos, concluindo o trabalho com algumas reflexões sobre a pesquisa nas Considerações Finais.

Objetivo

Na instituição na qual atuo, tenho como uma das responsabilidades de minha função o desenvolvimento de ações e de materiais para a formação continuada de coordenadores de uma rede de escolas de idiomas. Entre esses materiais e ações, destaco o desenho de cursos, a organização de seminários, o planejamento de reuniões pedagógicas e a elaboração de materiais como textos, artigos e instrumentos reflexivos.

Essas responsabilidades me proporcionam espaço para a constante busca de inovações de forma a atingir mais professores, no âmbito da própria instituição, e a eles oferecer maiores oportunidades de estudo e aprendizagem profissional.

Com base em uma dessas inovações: o **e-ducation**, um curso *online* de formação continuada para coordenadores, tenho como objetivo estudar nesta pesquisa o desenvolvimento, a reflexão e o trabalho colaborativo de coordenadores em ambientes de aprendizagem mediados por computador, e o meu papel como mediador e pesquisador nesse processo.

Para atingir o meu objetivo, a princípio tinha como foco o estudo de três fenômenos específicos e imbricados: o *desencadeamento, a mediação e a atualização do processo reflexivo de coordenadores através de interações on-line*. Para esse estudo me orientei pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual a natureza do desencadeamento da reflexão de coordenadores, quando envolvidos em um curso de formação continuada a distância, mediado por computador?
2. Qual a natureza da mediação do professor-pesquisador no processo de reflexão desses coordenadores-alunos no curso a distância em questão?
3. Qual a natureza da atualização do processo de reflexão desses coordenadores-alunos no curso a distância em questão?

Através da primeira pergunta, pretendia conhecer, desenvolver e delinear diferentes formas de trabalho que pudessem possibilitar o início de um processo reflexivo a distância com educadores, a partir da condução de um curso *online*. Já a segunda pergunta me possibilitaria aprofundar o estudo sobre o meu papel como professor desses coordenadores-alunos nessas interações e nesses processos reflexivos mediados por computador. Finalmente, com a terceira pergunta, buscava entender como se dá a materialização da reflexão a distância com esses coordenadores.

Contudo, o processo de pesquisa se revelou enriquecedor e surpreendente. Na medida em que aprofundei a interpretação dos textos advindos das interações do curso em questão, tive indicações de que os fenômenos que tinha me proposto estudar tinham um *status* diferente; não o de fenômenos, mas de possíveis temas constituintes de um fenômeno mais abrangente: o *processo reflexivo de coordenadores em cursos online*.

A partir dessa descoberta, revi o enfoque de meu estudo e passei a me orientar por uma única pergunta de pesquisa:

Qual a natureza do processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada?

Já neste trecho do trabalho, sinto a necessidade de discutir a amplitude de minha pergunta de pesquisa face à orientação metodológica que utilizei: a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.

A orientação Hermenêutico-Fenomenológica, segundo van Manen (1990), conforme discutirei adiante no capítulo de metodologia, visa à descrição e interpretação de experiências de vida concretizadas a partir da materialidade da linguagem textualizada, buscando entender-lhe a essência, a natureza em relação a um dado fenômeno. A interpretação de um fenômeno estudado a partir dessa abordagem de pesquisa, no entanto, não se pretende ser a única possível. Segundo van Manen (1990), há um caráter subjetivo nessas interpretações que são consideradas constitutivas da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.

Assim, considerando (1) as múltiplas possibilidades que uma interpretação das experiências traz para a compreensão dos fenômenos em foco e (2) a subjetividade dessas interpretações, a opção por perguntas caracteristicamente abertas, de acordo com Gadamer (1979), e van Manen (1990), se adequam mais a essa linha de pesquisa qualitativa.

A importância da abertura das perguntas para a pesquisa Hermenêutico-Fenomenológica pode ser lida sob duas perspectivas: uma, que considera o perguntar e os aspectos filosóficos envolvidos no ato do questionamento; e outra, metodológica, que envolve a pergunta em um processo de pesquisa, como explico, a seguir.

Gadamer, um dos autores que discute a orientação Hermenêutica, aborda a necessidade da abertura das perguntas do ponto de vista filosófico, a partir da própria natureza questionável dos fenômenos. Mesmo não se referindo especificamente a perguntas de pesquisa, Gadamer (1979: 363), afirma que se uma pergunta não for aberta, será uma pergunta aparente:

"The significance of questioning consists in revealing the questionability of what is questioned. (...) The sense of every question is realized in passing through this state of indeterminacy, in which it becomes an open question. Every true question requires this openness. Without it, it is basically no more than an apparent question. (...) The openness of a question is not boundless. It is limited by the horizon of the question."

Já van Manen (1990), ao focar o aspecto metodológico da questão, defende que as respostas que se esperam de questionamentos fenomenológicos relacionam-se a

conceitos, a significados, e não a fórmulas ou métodos que concretizem a solução para um problema. "Perguntas de significado" (van Manen, 1990: 23) devem promover uma compreensão mais profunda acerca dos fenômenos estudados. É essa compreensão que fornecerá a base para que se possa agir de forma mais consciente e cautelosa em determinadas situações. De acordo com van Manen (1990: 23), essas perguntas de significado são essencialmente abertas:

"But in some sense meaning questions can never be closed down, they will always remain the subject matter of the conversational relations of lived life, and they will need to be appropriated, in a personal way, by anyone who hopes to benefit from such insight."

A abertura das questões é uma das características que possibilitará que ao invés de serem respondidas pseudo-objetivamente, essas perguntas sejam instigadoras de reflexão e da interpretação acerca do fenômeno em questão.

No caso de meu trabalho, essa abertura da pergunta me permitirá mergulhar no processo interpretativo e subjetivo de minha pesquisa, possibilitando que ao longo desse processo possa me movimentar no âmbito da abrangência do fenômeno estudado (*o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*), como alguém que vivencia esse fenômeno para entender as partes que constituem este todo, e vice-versa, conforme Gadamer (1975:21) propõe ao discutir o que chama de Círculo Hermenêutico.

Para compartilhar essa pesquisa, apresentarei seus elementos através de uma metáfora, cuja função será a de ilustrar tanto a pesquisa propriamente dita como minha experiência como pesquisador, procurando ocasionar nos leitores uma sensação de familiaridade e proximidade com esse meu processo. A metáfora escolhida foi a do *trekking* (caminhadas em trilhas) que, a seguir, será explicada em profundidade.

A metáfora do *trekking*: começando a mapear o percurso

Para explicitar minha opção por esta metáfora, primeiramente apresentarei os conceitos básicos relacionados à definição da atividade de *trekking* e, em seguida, discutirei os aspectos do esporte com os quais vislumbro a analogia com meu trabalho de pesquisa.

Conhecendo o *trekking*

O *trekking* é um tipo de caminhada rústica com orientação, na qual o praticante entra em contato direto com a natureza e seus obstáculos, tais como florestas, montanhas, cerrados e rios que devem ser transpostos, com orientação por meio de bússola ou GPS (equipamento de localização por satélite), proporcionando uma grande aventura. Segundo informações obtidas no *site* 360 graus (www.360graus.terra.com.br), especializado no esporte, a palavra *trek* tem sua origem na língua *africâner*. Ela passou a ser amplamente empregada no início do século XIX, pelos *vortrekkers*, os primeiros trabalhadores holandeses que colonizaram a África do Sul. O verbo *trekken* significava migrar e carregava uma conotação de sofrimento e resistência física, numa época em que a única forma de locomoção de um ponto a outro era caminhando. No Brasil, usualmente, a palavra *trekking* significa caminhadas em trilhas. O esporte possibilita um maior contato com a natureza e passou a ser uma atividade esportiva que cresce muito em número de adeptos.

O *trekking* é uma atividade que pode ser praticada por qualquer pessoa em qualquer idade, exceto por aquelas que estão há muito tempo sedentárias. O *trekking* é muito acessível do ponto de vista financeiro, muito seguro em relação ao esforço físico e pode ser praticado em uma variedade muito grande de lugares. Há belíssimos locais para a prática de *trekking* no Brasil que, por conta de seu clima ameno, possibilita que as jornadas sejam feitas em qualquer época do ano sem a utilização de muitos acessórios.

Por não ser um esporte que depende de muitos equipamentos, o *trekking* conta mais com a vontade e com a experiência do praticante, e com sua disposição de conhecer trilhas novas, desbravar o desconhecido e travar contato mais direto com a natureza.

O *trekking* pode ser praticado de forma competitiva ou não. Entre as modalidades competitivas, há o *trekking de regularidade*, no qual um percurso é pré-determinado pela organização da competição. Esse percurso, que não é conhecido com antecedência pelos participantes, funciona como a base para a realização da trilha, com tempo e local definidos. O importante no *trekking de regularidade* não é a velocidade, mas sim manter-se no percurso correto e no tempo estimado. Nessa categoria, são utilizadas planilhas com velocidades médias e distâncias para a orientação dos participantes.

Outra modalidade competitiva é o *trekking de velocidade*. Com a utilização de cartas de navegação e bússola, a organização da prova determina antecipadamente onde estão localizados os postos de controle, sendo que o objetivo dos competidores é alcançá-los no menor tempo possível. Nessa modalidade, os percursos entre os postos de controle não são pré-determinados; assim, para concluir o percurso no menor tempo possível, os participantes escolhem os caminhos que acreditam ser os melhores. Um aspecto importante nessa competição é a observância da ordem dos postos de controle que deverão ser seguidos seqüencialmente. Dentre os equipamentos necessários, não podem faltar a carta de navegação e a bússola.

Das modalidades não competitivas, há o *trekking de um dia* e o *trekking de longa distância*. O *trekking de um dia* é uma modalidade muito utilizada no Brasil, principalmente próximo aos grandes centros urbanos. Essa modalidade em geral envolve, no máximo, distâncias de aproximadamente 10 km, com início e fim bem definidos, e são praticados preponderantemente como uma atividade de lazer. O *trekking de um dia* é considerado leve e pode ser realizado com um bom par de tênis, um abrigo confortável para os momentos mais frios, ou bermudas para os dias mais quentes, um boné e uma mochila pequena. Esses acessórios, além do protetor solar, de um repelente de insetos, da máquina fotográfica e de muita disposição, são suficientes para a prática.

O *trekking de longa distância* é realizado entre dois pontos e o objetivo final é atingir um determinado local. Não existe competição e a caminhada é praticada por grupos com equipamentos para pernoite e alimentação própria. Essa modalidade de *trekking* exige um pouco mais de preparo e alguns acessórios a mais são necessários. Recomenda-se que a mochila receba o acréscimo de roupas extras, mais água e alguns alimentos leves. Nessa categoria, é necessário ter mais cuidado com os roteiros; é necessária uma dose maior de atenção aos caminhos trilhados e deve-se dar preferência para as saídas em grupo. Os percursos mais longos podem durar vários dias, como a Trilha Inca, no Peru, que normalmente é feita em 4 dias. Caminhadas no Nepal, que chegam a 10 dias, contam inclusive com estruturas contratadas de carregadores, cozinheiros e guias especializados, e como as distâncias são muito maiores, a autonomia dos participantes deverá ser total com relação à segurança, alimentação e subsistência. Nesta categoria, é fundamental a disponibilidade de uma mochila maior que comporte

mais roupas, material para cozinha, lanternas, fogareiro, barraca, saco de dormir, uma bússola, canivete, faca de mato, muita água e disposição.

Relacionando a metáfora do *trekking* ao meu trabalho

Ao considerar o processo de investigação por mim vivenciado, acredito ser possível relacioná-lo com o *trekking de longa distância*. Isso porque, um processo de pesquisa de doutorado, da mesma forma como ocorre com o *trekking de longa distância*, também é realizado entre dois pontos e o objetivo final é atingir o local proposto, que no doutorado pode ser marcado pela resposta à pergunta de pesquisa. Além disso, o *trekking de longa distância* não é uma modalidade competitiva *per se*, e é praticado em grupo, assim como uma pesquisa com as características da minha: de campo, aplicada e de natureza colaborativa, isto é, constituída através da participação de um grupo de pessoas, entre eles, os participantes, os vários pesquisadores companheiros de seminários de pesquisa, os professores das disciplinas e, principalmente, minha orientadora, sem contar os amigos e a família que acabam participando, direta ou indiretamente, dessa experiência.

Para essa jornada, contei com alguns acessórios, a saber: os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa foram acomodados em uma mochila. Tinha, também, um mapa de minha trilha (a metodologia), que me orientou pelos contextos pesquisados e procedimentos necessários, e uma bússola (abordagem de pesquisa Hermenêutico-Fenomenológica), que me indicou a direção a ser seguida na jornada. Um outro acessório que fez parte de minha experiência foram as câmeras (instrumentos de coleta) que permitiram o registro das fotos de minha jornada (os dados coletados), e a posterior organização (em álbuns) e interpretação dessas fotos (interpretação dos textos).

Concluindo, ressalto que esse processo de investigação científica, como em um *trekking de longa distância*, exigiu de minha parte planejamento, persistência e abertura para os novos caminhos, para as novas paisagens e para as novas experiências que passo a compartilhar com os leitores.

O porquê dessa trilha

Sempre que percorremos uma trilha a escolhemos por algum motivo. A escolha do percurso considera uma série de aspectos relacionados, entre outras coisas, aos objetivos, interesses e desejos dos participantes.

Já há algum tempo, várias pesquisas na área de formação de professores de línguas têm indicado a importância do processo reflexivo para a formação continuada desses profissionais (Liberali, 1994; Gervai, 1996; Costa, 2003; Rezende, 2003; Souza, 2003; Pow, 2004; Leites, 2004; Lopes, 2005; Ifa, 2006; Mayrink, 2007; Breda, 2007; entre outros).

Além disso, outro fator que tem emergido desses estudos é o papel do coordenador nos processos reflexivos do professor. Muitas vezes, os estudos acerca da reflexão de professores de idiomas têm sido organizados e conduzidos por coordenadores que, na busca de alternativas para o desenvolvimento pedagógico de suas equipes, acabam encontrando nos processos reflexivos possibilidades de um trabalho de cunho educacional mais holístico e, mais que isso, trilhas para o seu próprio crescimento e amadurecimento profissional. Em outras palavras, ao tentar promover processos reflexivos, os coordenadores de escolas de idiomas acabam, eles próprios, envolvidos e comprometidos com a reflexão crítica acerca de sua atuação profissional.

Para discutir esses aspectos, primeiramente abordarei a importância do trabalho com coordenadores pedagógicos mais especificamente na instituição na qual atuo. Em segundo lugar, tratarei da natureza do trabalho com coordenadores de escolas de idiomas; e finalmente, em terceiro lugar, refletirei sobre a inclusão digital desses profissionais.

A importância do trabalho com coordenadores

Recentemente, além das pesquisas com enfoque nos professores, também temos encontrado estudos que tratam da formação continuada de coordenadores de escolas de idiomas (Abreu, 1998; Bruno, 1998; Polifemi, 1998; Romero, 1998; Liberali, 1999; Clementi, 2001), indicando a necessidade e a importância de olharmos para essa função e para os profissionais que a exercem nas escolas.

Primeiramente, parece haver a necessidade de se considerar a liderança dos processos de formação continuada dos professores como uma das responsabilidades mais

desafiadoras dos coordenadores. Bruno (1998: 15) argumenta que o papel do coordenador envolve uma representação de natureza institucional, uma atuação de educador, no sentido de favorecer a formação dos professores, e o exercício de tentar fazer valer suas convicções em torno de seu modelo para o projeto pedagógico. A partir desse escopo, Bruno (1998: 15) entende que:

"São comuns, e de mais fácil realização, a primeira e última possibilidades citadas. Quanto ao papel do coordenador como educador, tendo em vista o trabalho pedagógico coletivo, podemos reconhecer que apresenta a complexidade própria de qualquer ação que pretenda o crescimento real e autônomo de pessoas."

Os coordenadores (por formação, também professores), que em geral têm como responsabilidade o desenvolvimento de outros professores, também precisam de profissionais (também professores), que os orientem, os ajudem a pensar e trabalhem na sua formação continuada. Porém, como afirma Clementi (2001: 63), muitas vezes essas iniciativas têm ficado mais na dependência do esforço pessoal dos coordenadores do que em um movimento das escolas no sentido de investir na formação continuada de seus coordenadores:

"A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável. Constata-se, no entanto, que a formação continuada deles está dependendo muito mais de uma mobilização pessoal do que de um investimento por parte das escolas."

Em outras palavras, os coordenadores precisam de profissionais que tenham como área de atuação o crescimento profissional dos coordenadores, tendo em mente os novos conhecimentos que surgem a todo o momento e as novas tecnologias que se tornam cada dia mais presentes em nossa prática diária. Os coordenadores que cuidam da formação continuada de professores também precisam de formação continuada.

Neste sentido, como coordenador geral na instituição em que atuo, sinto-me privilegiado por ter entre minhas atribuições a possibilidade de atuar e de poder intervir e influenciar no processo de formação continuada de um grupo de coordenadores regionais, os quais trabalham diretamente com os orientadores pedagógicos das escolas da rede, que por sua vez, orientam os professores de suas escolas que trabalham com os alunos.

A natureza do trabalho com coordenadores

No contexto de institutos de idiomas, o trabalho continuado do coordenador junto aos professores que inicialmente abrangia prioritariamente aspectos metodológicos e lingüísticos, ultimamente tem agregado também questões relacionadas à tecnologia na educação (Breda, 2007).

Isto significa que atualmente uma agenda de desenvolvimento de coordenadores deveria conter elementos que ajudassem esses profissionais a entender essas novas práticas sociais docentes, mediadas por e decorrentes de avanços tecnológicos, mais especificamente. A partir dessa vivência e de uma maior familiaridade e preparo para o trabalho com as novas tecnologias de informação e comunicação, esses coordenadores podem vir a ter, por sua vez, mais elementos para o desenvolvimento de um trabalho que aborde essas questões tecnológicas junto aos professores.

Buzato (2004: 07), ao abordar a questão do letramento digital², menciona que há vários tipos de letramento digital a depender do contexto, propósito e meio, e ressalta a importância de se preparar os professores de uma forma mais abrangente para essas questões, atribuição esta que, em geral, é dos coordenadores, e que, ao meu ver, reforça a necessidade de se preparar os coordenadores também para essa tarefa.

Outro aspecto que na minha opinião ressalta a necessidade da organização de ações de formação continuada e de oportunidades de reflexão entre coordenadores relaciona-se com o seu *isolamento* na escola. Se comparado aos professores que têm outros pares para compartilhar experiências e interagir profissionalmente, os coordenadores têm possibilidades limitadas de interações reflexivas sobre as suas ações (com o objetivo de desenvolvimento profissional), já que nos seus locais de trabalho, acabam interagindo ou com professores (seus subordinados), ou com os diretores das escolas (seus empregadores).

Nesse contexto, o coordenador acaba se encontrando, muitas vezes, em situações nas quais seus interlocutores, ou ele mesmo, não se sentem confortáveis para conversar abertamente, em função de uma posição hierárquica superior ou inferior. No caso da interação coordenador-diretor, as limitações, basicamente, se constituem pelo fato de os diretores, no caso da instituição em que trabalho, não serem necessariamente da área

² O conceito de Letramento Digital será discutido posteriormente, neste trabalho.

pedagógica, o que dificulta (se não impossibilita), o compartilhamento das experiências pedagógicas desses coordenadores.

Já na relação com os professores, há outros motivos que justificam o adjetivo *limitadas* que usei anteriormente. Primeiramente, não se pode relegar o fato de que os coordenadores, a princípio, têm como uma de suas responsabilidades a avaliação dos professores, o que por si só os coloca em uma posição de poder superior perante o corpo docente. Além desse aspecto, parece ainda haver uma questão cultural ou uma representação da figura do coordenador pedagógico da escola como aquele que tem as respostas para as dúvidas dos professores, ou em outras palavras, aquele que detém o saber, outra possível forma de manifestação do poder.

Romero (2004: 04) atrela esse entendimento acerca do papel do coordenador a uma tradição positivista que busca a verdade das respostas generalizáveis para os mais diversos contextos. Assim, de acordo com essa visão, o coordenador seria o que tem o saber para ser transmitido, o que pode dar as respostas, aquele que soluciona os problemas.

Já Torres (2001: 49) argumenta que a expectativa de ter na figura do coordenador aquele que resolve os problemas advem da falta de planejamento, da abrangência e da pouca clareza que se tem em relação às responsabilidades da função:

"Entretanto, é necessário nos remeter ao fato de que, comumente, os coordenadores pedagógicos apontam que as expectativas em relação ao seu desempenho, a falta de tempo, as inúmeras demandas do cotidiano e mesmo a falta de clareza em relação ao seu papel, acabam por contribuir para que suas preocupações centrem-se mais na modificação urgente de situações, na rápida resolução de problemas e na prestação imediata de serviços".

Por mais que este entendimento esteja se alterando, isto ainda parece dificultar que os coordenadores, apesar de também serem professores, se abram e deixem transparecer possíveis dúvidas e inseguranças para seu grupo de professores, com o temor de que esta atitude possa enfraquecê-los e desprestigiá-los em suas responsabilidades de coordenação.

Ainda parece haver grande resistência em se aceitar a dúvida e a incerteza como uma oportunidade de crescimento e de aprendizagem, e este aspecto é de fundamental importância se nos propusermos a entender a coordenação pedagógica sob uma perspectiva pós-moderna que enxerga na heterogeneidade, na diferença e na incerteza

um desafio, exigindo de nós que trabalhamos na formação de professores de idiomas (pré e em serviço), um outro olhar, uma outra atitude, como discute Kincheloe (1993: 44):

"Os educadores pós-modernos que preparam os futuros professores, portanto, recusam-se a oferecer os elementos prontos de uma forma genérica de pensamento do professor, aplicável a todos os professores em todos os contextos. Eles também não prometem reduzir a incerteza da profissão pela aplicação de técnicas fixas e rápidas. A virada pós-moderna implica uma humildade, um admitir que o educador dos futuros professores também agoniza com as incertezas que o confundem na prática diária."

Por outro lado, se olharmos para a questão sob outro ponto de vista, encontramos, freqüentemente, uma certa precaução dos professores no que diz respeito a se abrirem para um processo de reflexão compartilhada com seus coordenadores. Até que ponto esses professores podem se engajar despreocupadamente em um processo reflexivo sem o perigo de uma avaliação negativa por parte de seus coordenadores, ou, no limite, sem correrem o risco de demissão?

Romero (2004), ao tratar da questão do coordenador em tempos pós-modernos, discute essa posição de poder do coordenador, ressaltando, no entanto, que esse poder não precisa, necessariamente, ser exercido de forma a oprimir os professores. Pelo contrário, o poder do coordenador possibilita que seja aberto um espaço de questionamento e negociação, de forma que o coordenador exercite sua liderança mais que sua autoridade, como afirma Romero (2004: 11):

"Ter a função de líder também implica dizer que o coordenador ocupa uma posição de poder. Para que esse poder seja usado de modo a não oprimir, o coordenador deve ser capaz de autocrítica e ter em mente que todos são o 'outro' de alguém."

Essas posições de poder se manifestam inclusive entre pares, impossibilitando que as relações professor-professor sejam simétricas. A princípio, até podem assim parecer; mas, em um grupo de professores, apesar de haver uma igualdade hierárquica de funções, muitas vezes há traços distintivos entre seus membros e isso pode marcar um professor como tendo mais destaque e espaço do que outro. Por exemplo, um professor que, em função de sua qualificação lingüística, receba mais turmas de nível avançado que um outro colega, pode se sentir e se fazer perceber como um profissional diferenciado em

relação àquele. Outro exemplo de assimetria entre professores, muito comum em escolas, se dá pelo tempo de casa e de experiência que um professor tem em relação a outro. Em geral, os professores mais antigos são os que têm mais benefícios e são mais ouvidos no grupo.

Essas diferenciações variam de instituição para instituição. Há locais nos quais o nível lingüístico dos professores é privilegiado na contratação e nas diferentes formas de avaliação de desempenho. Nessas instituições, inclusive, falantes nativos do idioma a ser ensinado são prestigiados em relação aos professores não-nativos. Já em outras escolas, privilegia-se a formação dos professores, ou a sua experiência de sala de aula, relegando para um segundo plano o conhecimento lingüístico.

Essas diferenças parecem revelar um entendimento sobre o que é mais importante na sala de aula de língua estrangeira: um modelo lingüístico forte que sirva de ideal para os alunos, ou uma formação consistente que permita ao professor envolver o aluno em seu processo de aprendizagem.

Ambos os posicionamentos, em minha opinião, são falhos. Um bom professor de idiomas, entre outras coisas, precisa ter conhecimento sobre a língua e de seu uso, assim como domínio de conhecimento pedagógico que possibilite que suas ações docentes não sejam apoiadas no senso comum sobre o que é aprender e sobre o que é ensinar.

Sintetizando, a percepção dessa assimetria entre pares parece reforçar o que vários autores pós-modernos (Derrida, 1981; Foucault, 1979; entre outros) argumentam: apesar de muitas vezes não nos darmos conta, as relações de poder são constitutivas dos contextos nos quais atuamos, das interações que mantemos e das relações que vivemos.

Além do isolamento causado algumas vezes pelas questões de poder discutidas, há ainda outros fatores que justificam o desenho de ações que enfoquem o crescimento profissional de coordenadores. Baseado em minha experiência e em contatos que tenho com profissionais de diferentes instituições, um outro fator que dificulta o desenvolvimento de ações de formação continuada para coordenadores relaciona-se à distância física entre eles, acarretando custos de transporte e estadia para participação em cursos e eventos para o seu crescimento profissional. Ainda assim, há de se considerar se esses eventos efetivamente qualificam a prática diária dos professores, dada a sua natureza esporádica e, na maioria das vezes, a sua curta duração.

Ainda em relação à distância, a necessidade de viagem para participação em cursos implica que esses coordenadores fiquem fora de seus locais de trabalho, o que,

provavelmente, gera outras dificuldades a serem contornadas, por exemplo, com seus empregadores, aspecto esse também mencionado por Almeida (2005-2006: 13):

"Por meio deste curso foi possível identificar que a EAD proporciona condições peculiares para o desenvolvimento de programas de formação continuada e em serviço, uma vez que o profissional não se afasta de seu local de trabalho, podendo colocar em ação as novas práticas, concomitante e integrada com o andamento do curso, sendo orientado pelo formador e encontrando ressonância no grupo em formação para a reflexão conjunta. Diante disto, a equipe de coordenação e professores se deparou com uma situação complexa cuja compreensão, ainda que parcial e provisória, permitiu flexibilizar cronogramas, articular necessidades e demandas individuais com intenções e interesses coletivos."

Com esse contexto em mente, destaca-se a ênfase em uma das possibilidades que a educação a distância nos apresenta: a de possibilitar que um número maior de profissionais tenha acesso à educação continuada, independentemente de questões geográficas e da distância física e temporal. Neste sentido, Giusta (2003: 15) salienta o aspecto complementar entre a educação a distância e o ensino presencial:

"(...) a educação a distância (EAD) desponta no interior dos sistemas de ensino não para rivalizar com a educação presencial, e muito menos para substituí-la, mas como uma ação complementar e/ou alternativa recomendável para atender a significativa parcela da população que se encontra excluída dos programas convencionais de escolarização, ou que se pretende usufruir as possibilidades de educação permanente."

Assim, acredito que a educação a distância mediada por computadores torna-se útil, ganha importância e justifica-se na medida em que podemos, através dela, atingir coordenadores que estão em localidades nas quais não há ofertas de cursos que possam aproximá-los de conteúdos teóricos, experiências e discussões reflexivas, promover a interação desses coordenadores com outros *pares* e possibilitar que, através do trabalho mais qualificado desses coordenadores, mais professores sejam beneficiados com a utilização desses recursos tecnológicos e em decorrência dessas ações, tanto em questões relacionadas a aspectos lingüísticos/ metodológicos, quanto em processos de letramento digital desses profissionais.

A inclusão digital dos coordenadores

Além dos argumentos apresentados anteriormente, entendo que um trabalho de educação continuada a distância com professores de idiomas pode, na prática, também desencadear a inclusão digital desses profissionais. Esse trabalho continuado possibilitaria que, através da participação nesses cursos mediados por computador, os professores ganhassem maior familiaridade com as tecnologias computacionais e aprendessem diferentes utilizações dessas ferramentas, principalmente as relacionadas à Internet, um dos requisitos inclusive para a diminuição da desigualdade social, segundo Warschauer (2000:511), cujo extenso e profundo estudo sobre o fosso digital defende que o controle das mídias e da tecnologia por alguns tem aumentado a desigualdade social. Em suas palavras:

"The industrial societies of the past are giving way to a new post-industrial economic order based on (...) increased inequality between those who control technological and media resources and those who lack technological access and know-how."

No entanto, a contribuição de Warschauer não pára nesse aspecto. Nesse mesmo artigo, é feita uma análise das atribuições profissionais observadas na atual era da informação. Sobre isso, temos observado de forma recorrente notícias sobre o aumento das taxas de desemprego em vários países do mundo e, mais que a variação dessas taxas, a mudança do perfil do emprego. A introdução de robôs na indústria automobilística, por exemplo, fez decrescer o número de empregados nas montadoras em um primeiro momento; e, na seqüência, gerou a demanda de profissionais mais técnicos e de mão de obra especializada para a operação e manutenção desses equipamentos. Se por um lado podemos mencionar o aumento de produtividade e aumento da qualidade decorrente da modernização das montadoras, por outro lado, o aspecto negativo parece residir na percepção de que a demanda de empregos gerados com a robotização das fábricas é inferior ao número de dispensas que a inserção dessa tecnologia ocasionou.

Castells (1998), ao discutir essa situação, afirma que contrariamente às notícias publicadas em diversos periódicos, o emprego aumentou, mas não a ponto de absorver a massa de trabalhadores que chegou ao mercado de trabalho. Adicionalmente, segundo o autor, também houve uma mudança no perfil do trabalho.

Castells (1998), ao diferenciar emprego de trabalho, afirma que há duas categorias de trabalho: o trabalho autoprogramável e o trabalho genérico. O trabalho autoprogramável é o que se dá com o trabalhador que tem uma formação consistente o bastante para permitir-lhe a possibilidade de redefinir suas atribuições conforme as oportunidades e mudanças impostas pela tecnologia e pelo mercado. Segundo o autor, estima-se que um trabalhador dessa categoria, começando agora sua atividade profissional, pode chegar a mudar de profissão por quatro vezes ao longo de sua vida, em um processo constante de adaptação e aprendizagem de novas habilidades.

Por outro lado, há o trabalho genérico desempenhado, em geral, por trabalhadores com níveis de educação básico, que acabam ficando limitados, simplesmente, a receber instruções e executar ordens. Castells (1998)³ argumenta ainda que, diferentemente do que muitos afirmam, qualificar os trabalhadores genéricos não os levará a serem autoprogramáveis:

"Aquí hay que diferenciar entre el nivel de educación y las cualificaciones. Las cualificaciones específicas, por ejemplo, lo que hacen las escuelas profesionales, incluso las mejores, las alemanas. Hoy día desaparece la cualificación rápidamente si sólo saben eso, si sólo saben lo que les enseña la empresa para lo que la empresa quiere. Por ejemplo. En los años sesenta, cuando realicé mis estudios universitarios, aprendí a programar, sabía programar Fortrand 4 y Basic. Ahora no me sirve de nada. Afortunadamente los ordenadores son más fáciles de manejar mediante otras cosas. Lo que aprendí en informática, con un gran esfuerzo porque no era informático para nada, no me sirve absolutamente de nada, ni siquiera la lógica, porque la lógica es distinta, es una lógica en red, y no analógica matemática como la que se enseñaba en aquellos momentos. Lo que importa, más que unas cualificaciones, es una capacidad general educativa de cultura general, de capacidad de asociación, de saber cuáles son las cualificaciones que necesitas para las tareas que tienes que hacer, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas. Para entendernos, un nivel intelectual general, lo cual implica toda una redefinición del sistema de educación: la capacidad social de hacer pasarelas entre el trabajo y la educación."

³ Castells, M. (1998). Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa. **La Factoría**. No. 7, Octubre – Enero. Disponível em <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells7.htm>. Acessado em 27/03/2006.

Voltando ao caso da indústria automobilística brasileira, essa diferenciação feita acima pelo autor entre qualificação e formação educacional, parece ter colocado as montadoras em uma situação na qual, se por um lado, em um primeiro momento permitiu a diminuição do quadro de funcionários e diminuição da folha de pagamento e dos respectivos encargos sociais, por outro lado, as forçou a fazer investimentos grandes na qualificação permanente de seus empregados, em uma corrida contra o cada vez mais curto tempo que as novas tecnologias levam para chegar às plantas das fábricas, exigindo novas ações pontuais de qualificação específica.

Talvez a percepção de formação educacional consistente seja um dos motivos para os investimentos das montadoras em educação. Todas as quatro principais montadoras brasileiras têm ações nesse sentido. A atuação da Fundação Volkswagen⁴, por exemplo, é direcionada para projetos diretamente ligados à área da educação, oferecendo formação continuada para profissionais da área da educação pública, beneficiando, segundo informações da empresa, milhares de crianças e adolescentes nos projetos que realiza em parceria com órgãos governamentais e não governamentais.

A Ford do Brasil S/A⁵, através do projeto *Educando o Futuro do Brasil*, entre outras ações na área da educação, é uma das principais parceiras do *Projeto Meu Guri*, cujo objetivo é oferecer moradia, alimentação, educação, lazer e assistência médica a 120 crianças a partir de 3 anos de idade.

A Fiat do Brasil⁶, por sua vez, em seu site, limita-se a divulgar os números de seu projeto *Fiat Cidadã* que, segundo a empresa, atende direta e indiretamente 22 milhões de estudantes e 320.000 professores de 38.000 escolas públicas e particulares.

Por fim, a GM do Brasil⁷, apesar de não divulgar maiores detalhes acerca de seus projetos, afirma, através da fala de seu presidente Ray G. Young, a importância da responsabilidade social das empresas, e destaca que tanto "*a GM Brasil, como o Instituto GM não têm poupado esforços para manter programas e parcerias nas áreas de educação, cidadania, formação profissional, desenvolvimento pessoal, saúde e assistência social, gestão ambiental, gestão de qualidade e tecnologia, e gestão de recursos humanos*".

⁴ <http://www.vw.com.br/universite/conteudo/fundacao/sobre.htm>, acessado em 26/11/2006.

⁵ <http://www.ford.com.br/Default.asp#inicio>, acessado em 26/11/2006.

⁶ <http://www.fiat.com.br/br/afiat/apresentacao.jsp>, acessado em 26/11/2006.

⁷ <http://www.chevrolet.com.br/sobregm/instituto.shtm>, acessado em 26/11/2006.€

Tomando como referência um contexto que não se refere ao Brasil, Warschauer trata dessa movimentação no perfil do emprego sob outra perspectiva, relacionando o tipo de trabalhador à possibilidade de mecanização de sua função. Segundo Warschauer (2000: 517):

"The 1st category is routine-production service workers (factory workers, routine information workers such as data processors or payroll clerks). A 2nd category is in-person service workers (janitors, hospital attendants, and taxi drivers). A 3rd category is what Reich called symbolic analysts, because they spend much of their time analyzing symbol-based (numerical and textual) information (software engineers, strategic planners, and research scientists)."

Com base nessas características delimitadas por Warschauer, confesso ter algumas dúvidas sobre qual categoria poderia ser mais representativa do trabalho dos professores. Por um lado, acredito que os professores, independentemente do nível no qual atuam (ensino fundamental, médio ou superior), deveriam idealmente estar no terceiro grupo (analistas simbólicos). No entanto, tenho sentido uma pressão muito grande do mercado por resultados cada vez mais imediatos e por professores que aceitem uma posição pouco questionadora, replicadora de uma série de procedimentos e transmissora de informações, pressão essa que poderia levar os docentes a uma atuação mais mecanizada. Essa também é uma preocupação abordada em Warschauer (2000: 518):

"Reich offered no opinion as to where teachers fall in this hierarchy, but he did suggest that university professors are symbolic analysts. (...) I believe that educators, including those at the university level, face the threat of having their work "de-skilled" and shifted into the service categories.)"

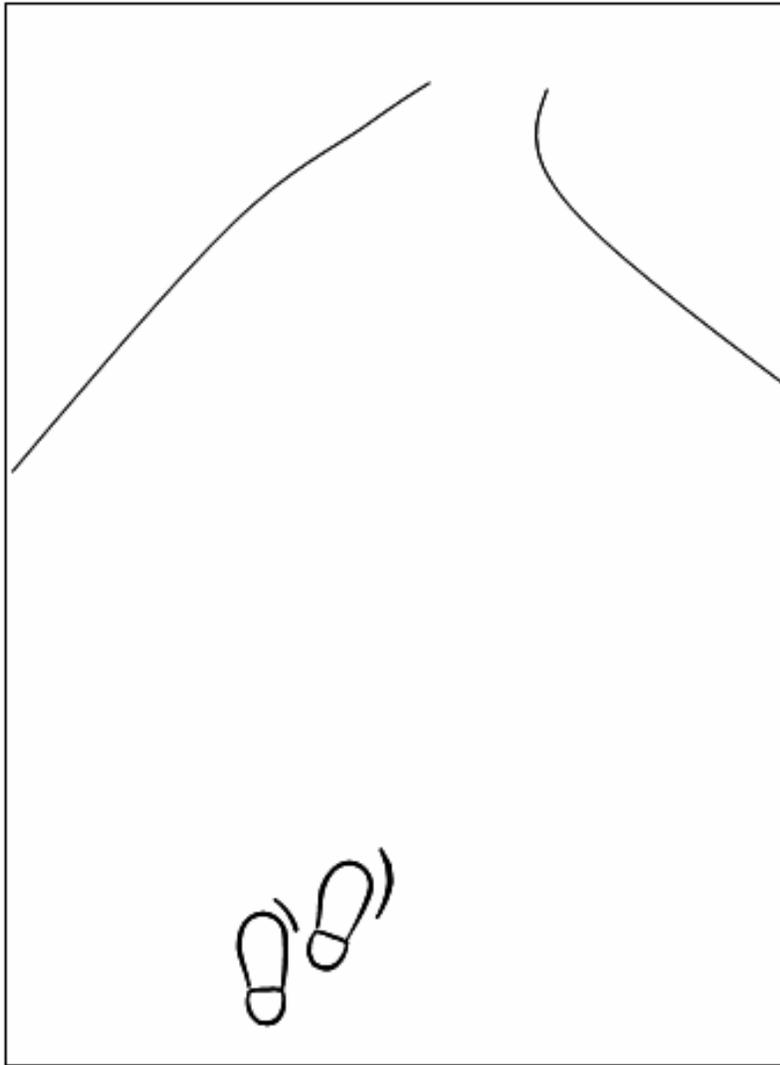
Considerando que a tipologia discutida por Warschauer (2000) seja aplicável aos professores, propostas de cursos que possibilitem aos educadores⁸ um trabalho reflexivo e colaborativo de formação continuada podem ter um papel importante no afastamento da preocupação de uma possível desqualificação do trabalho dos professores, citada acima pelo autor, da qual compartilho, e reforçar a posição desses educadores na terceira categoria abordada: a de analistas simbólicos.

⁸ Neste trabalho, considero os termos *educador* e *professor* como sinônimos.

Sintetizando, se considerarmos a natureza do trabalho do coordenador pedagógico de escolas de idiomas assim como a abrangência das suas responsabilidades, verificaremos a importância de se pensar em ações que oportunizem a esses profissionais continuarem estudando e se mantendo em uma categoria de profissionais que entendem a sua profissão como sendo constituída de constante aprimoramento e reflexão e não como uma prática pedagógica de natureza transmissiva e conteudista.

Para isso, aparentemente podemos considerar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) como aliadas, já que além de permitirem que um maior número de coordenadores possa se engajar em processos formais de crescimento profissional, podem também ajudá-los em seu processo de letramento digital, o que, em escala, pode chegar aos professores coordenados e, quem sabe, aos alunos. É nesse contexto que entendo a importância e encontro espaço para minha pesquisa.

Portanto, tendo em mente a trilha de longa duração que me propus a fazer e compartilhar através deste trabalho, após inicialmente tratar dos objetivos, de sua motivação e dos espaços pelos quais pretendo passar, iniciarei, a seguir, uma outra fase da trilha: a preparação da mochila, colocando na mesma todos os componentes teóricos que embasam meu estudo sobre o fenômeno: *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*.



::: Capítulo 1

Preparando a mochila

Uma das partes mais importantes de uma aventura é a preparação que a precede. Além de já poder sentir um pouquinho da emoção do que se irá encontrar, o planejamento permite que se diminua o estresse e que os participantes se sintam mais seguros para aproveitar (muito bem) todas as belezas da trilha escolhida.

A fundamentação teórica é parte dessa preparação e, nessa metáfora, a tratarei como a mochila na qual colocamos os acessórios, ferramentas e apetrechos que podemos precisar durante a caminhada.

Tendo em mente os objetivos propostos para esta pesquisa, pode-se dizer que serão colocados nessa mochila apetrechos e acessórios que passam, mais especificamente, por (1) uma visão de aprendizagem; (2) uma definição sobre linguagem; (3) uma discussão acerca da reflexão de professores; (4) um aprofundamento sobre o conceito e caracterização da ambientação mediada por computador, letramento e inclusão digital, e (5) uma reflexão sobre os aspectos envolvidos no desenho de um curso a distância, tendo como pano de fundo o conceito de currículo, o papel da tecnologia e as decorrências de sua utilização pedagógica.

1.1. A aprendizagem

Considerando que os objetivos deste trabalho estão intimamente relacionados à questão do desenvolvimento profissional de professores e coordenadores, entendo que a questão da aprendizagem mostra-se relevante. Isto porque o processo de desenvolvimento de professores envolve a abertura para aprender a partir de uma reflexão sobre a sua prática.

Vygotsky (1937/1987) ao discutir as raízes genéticas do pensamento e linguagem, nos apresenta um quadro interessante que pode ajudar a contextualizar o percurso da aprendizagem, dos aprendizes e, nesse contexto, da mediação pedagógica. Para traçar esse percurso, o aspecto central argumentado pelo autor é o de que o progresso da fala é diferente do progresso do pensamento. Se fossem traçadas linhas de desenvolvimento, segundo ele, as mesmas poderiam até se cruzar em determinados momentos. Em outros se desenvolveriam lado a lado; no entanto, acabariam se separando novamente.

Ao comparar o desenvolvimento de macacos com o desenvolvimento dos homens, essa diferenciação fica ainda mais clara. Segundo Vygotsky (1934/1984:34), a principal diferença entre esses animais e o homem reside no fato de que os macacos podem até apresentar alguns traços de desenvolvimento que poderiam ser comparados em alguma medida ao do homem primitivo; no entanto, os macacos não desenvolvem o domínio da fala. Já os humanos, passam de uma fase pré-lingüística no desenvolvimento do pensamento, na qual as crianças mostram o desenvolvimento do pensamento através da utilização de instrumentos mesmo antes de conseguirem falar, para uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala, quando a fala da criança ainda não representa suas idéias, seu pensamento, mas sim a ajuda a operar no mundo, a organizar suas ações e a nomear as diferenças que percebe.

Segundo Vygotsky (1937/1987: 38), *"a uma certa altura, essas linhas se encontram; conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional."* É nesse cruzamento das linhas do desenvolvimento do pensamento com a linha do desenvolvimento da fala que se dá a materialização da diferenciação das bases do desenvolvimento humano. Como afirma Vygotsky (1934/1984: 84):

"Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural."

Essas diferentes bases do desenvolvimento humano se articulam através de quatro planos genéticos: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese, resenhadas, a seguir, com base em explicações de Kohl (1986).

A filogênese relaciona-se com a história da espécie animal e de seus limites no funcionamento do mundo. Mais especificamente, se considerarmos o ser humano, há características de nossa espécie que nos diferenciam de outros. Por exemplo, o fato de sermos bípedes e de articularmos as mãos de uma determinada forma, nos permite operar

no mundo de maneira única e com uma minúcia nos movimentos que não pode ser vista em outras espécies, mesmo as mais parecidas conosco, como os macacos estudados por Koehler (1921) e citados por Vygotsky (1937/1987), por exemplo. Uma outra característica de nossa espécie que é constitutiva de nosso percurso é a plasticidade cerebral. Quando nascemos, não temos o crânio e o cérebro ainda totalmente formados. Essa característica de nossa espécie permite que a depender do que o ambiente venha a fornecer e de nossas relações nesse ambiente, nosso cérebro se adapte de uma determinada forma e não de outra.

A ontogênese, segundo plano genético delimitado por Vygotsky (1937/1987), se relaciona ao desenvolvimento de um indivíduo de uma determinada espécie. A ontogênese é de natureza biológica e diz respeito ao caminho, ao ritmo, à seqüência de desenvolvimento pela qual passamos por sermos membros de uma determinada espécie. Em outras palavras, em sendo humanos, passamos por um certo percurso de desenvolvimento, e não por outro. Por exemplo, uma criança ao nascer não consegue sustentar o peso de sua cabeça. Só depois de algum tempo, que é variável, consegue sentar-se e, depois disso, começará a andar. Assim, apesar do intervalo entre essas ações ser diferente de criança para criança, a seqüência é essa. Não encontraremos, a princípio, crianças que comecem a andar, antes de conseguirem se sentar sustentando, por si próprias, o peso de sua cabeça.

O terceiro plano genético tratado por Vygotsky (1937/1987), a sociogênese, relaciona-se à história da cultura na qual o sujeito está inserido. E, neste sentido, ao abordar a sociogênese, temos dois aspectos importantes que merecem ser observados.

O primeiro desses aspectos reconhece que a cultura alarga as potencialidades humanas. E nesse argumento as tecnologias entram com força. Por exemplo, se é fato que por si só o homem não consegue voar por conta das características de sua espécie, também é fato que em virtude da invenção do avião, do ultra-leve e da asa delta, entre outros artefatos, podemos efetivamente voar. Isto é, as tecnologias, artefatos culturais, nos auxiliam a realizar tarefas que, sem elas, não conseguiríamos.

Um segundo aspecto da sociogênese que se mostra relevante é a consideração de que cada cultura organiza o desenvolvimento de forma diferente. Uma boa ilustração dessa característica é a puberdade e adolescência. A puberdade é um fenômeno biológico pelo qual todos passam, com características fisiológicas claramente descritas, mas é entendida de forma diferente em cada sociedade. Esse entendimento social da puberdade, a adolescência, é culturalmente diverso.

Em outras palavras, ao discutir a sociogênese, Vygotsky (1934/1984: 73) traz luz para a influência do meio no homem, e na mesma medida, da influência do homem no meio:

"O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem."

Com isso, coloca-se uma questão sócio-histórica e de como esse traço se desenvolve. Estabelece-se a necessidade de se estudar a natureza da interação homem-meio e de como ela se dá. E nesse sentido temos a microgênese.

O quarto plano genético trabalhado por Vygotsky (1937/1987) trata mais especificamente dos processos. Cada fenômeno psicológico tem a sua própria história, tem seu foco específico ou, em outras palavras, tem sua microgênese. Entre a criança não saber e, posteriormente, saber andar de bicicleta algo aconteceu e um tempo passou. É a microgênese do andar de bicicleta para aquela criança.

Segundo Kohl (1986), a microgênese é a porta aberta na teoria vygotskiana para o não determinismo. A microgênese nos faz olhar para o fato de que cada fenômeno tem a sua história e como ninguém tem uma socio-história igual à do outro, surge então, através dessa *porta aberta* da microgênese, a construção da singularidade, da identidade e da heterogeneidade entre os seres humanos. A microgênese é definida e redefinida a cada pequeno fato que acontece com as pessoas e nesse processo a mediação é um elemento constitutivo.

Segundo Kohl (1986), as relações do homem no mundo e com o mundo são mediadas principalmente em dois eixos. Em um desses eixos a mediação se dá de forma mais concreta através de instrumentos que nos possibilitam viver e (re)constituir esse mundo a cada momento. Nesse sentido, a tecnologia pode novamente servir de ilustração, no sentido de que nos ajuda a aumentar nossas possibilidades de ação. Por exemplo, descalços não conseguimos andar muito sem ferir nossos pés; então, temos o sapato que nos permite andar distâncias mais longas sem nos ferir. Um segundo eixo da mediação, de natureza simbólica, se dá através de signos, ou seja, é uma mediação semiótica que nos permite representar e constituir o mundo, sendo a linguagem a expressão mais forte dessa mediação, ou como afirma Vygotsky (1934/1984: 44), um fator determinante do desenvolvimento intelectual da criança:

"O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. (...) O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem."

Ainda sobre a mediação de natureza semiótica, é interessante ressaltar que, de acordo com Vygotsky (1934/1984), ela se dá não só com base em experiências vividas por nós, mas também com base nas experiências dos outros. Na minha opinião, é nesse espaço que a intervenção pedagógica ganha importância. A relação dos alunos com a aprendizagem é mediada e o professor tem um papel fundamental nesse processo. Sua mediação constituirá essa microgênese agregando ao processo, através da qualidade da mediação, um caráter distintivo e constitutivo da identidade do aluno, do ser humano. A mediação constitui a natureza social da aprendizagem, como afirma Vygotsky (1934/1984: 115):

"Por isso, os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam."

A intervenção pedagógica que se dá através da mediação parece estar relacionada à essência do ser professor e, ao meu ver, uma das melhores coisas em ser professor é que para desempenhar cada vez melhor nossa tarefa de ensinar, temos que desempenhar, cada vez mais e melhor, a tarefa de aprender. Ou seja, nosso desenvolvimento profissional está diretamente atrelado à nossa abertura para o aprender na e através da interação com os outros, com o contexto e conosco, como discute Vygotsky (1937).

Em cursos como o que serve de base para meu estudo, essa visão de aprendizagem se manifesta, por exemplo, nas várias formas de interações previstas para os participantes. Isto é, não só com leituras e conteúdos pré-definidos, mas também com outros participantes e suas experiências de vida, de forma que, além dos conceitos e do sentido que os alunos fazem deles, suas experiências também possam ser consideradas como integrantes do curso.

Essa relação entre a sala de aula e o contexto externo à escola tem sido abordada por autores que, de forma geral, investigam a dinâmica da aprendizagem e a forma como o conhecimento de mundo dos alunos é explorado em sala de aula, na interação com o

conteúdo escolar. Bereiter & Scardamalia (1996), por exemplo, se baseiam nos Três Mundos de Popper para essa discussão.

Popper (1976) acreditava na existência de três mundos: o *Mundo 1*, que engloba o físico, material, objetivo; o *Mundo 2*, subjetivo, interior; e o *Mundo 3*, o do conhecimento objetivo, de ordem prática⁹. A partir desse interesse sobre a relação teoria e prática, Bereiter & Scardamalia (1996) aprofundam a discussão relacionando-a ao processo de aprendizagem. Segundo esses autores, ao trazer o mundo de fora da sala de aula, que Popper considerava como fonte do conhecimento, para os alunos na escola, os professores usam as recordações, o conhecimento prático de mundo e experimentos empíricos relacionados ao *Mundo 1* (físico, objetivo). A utilização desses elementos do *Mundo 1* teria a finalidade de produzir mudanças na compreensão e nos sentidos que os alunos fazem (*Mundo 2* – subjetivo, interior), a respeito dos conceitos abordados (*Mundo 3* - conhecimento).

No entanto, Bereiter & Scardamalia, ao argumentarem por um ensino que prepare os alunos para o mundo e tenha utilidade fora da escola, vão além, chegando a propor o *Mundo 2,5*; ou seja, o mundo do conhecimento relacionado à prática dos alunos. Com isso, defendem uma interação entre a teoria e a prática, tendo como ponto de partida a identificação de conhecimentos já estabelecidos e convencionados como tal (teoria) na prática dos aprendizes. Nessa proposta de *Mundo 2,5*, a prática funciona como uma vitrine para os conhecimentos já existentes.

A riqueza dessa reflexão poderia ter ido, contudo, um pouco além, considerando não só a aplicação de conhecimentos práticos na escola, mas também considerando a prática como ponto de partida para a produção de novos conhecimentos. Apropriando-me da mesma terminologia, creio que uma expansão dessa discussão poderia permitir a proposição do que seria o *Mundo 1,5*, evidenciando uma dinâmica na qual a prática seria considerada como elemento essencial, com a função de produção de conhecimento. Em síntese, não se iria buscar na prática algo pré-determinado mas, sim, se abriria espaço para que algo não determinado pudesse emergir da prática.

Essa discussão pode ser ilustrada se pensarmos em uma das tarefas que coordenadores de escolas de língua normalmente têm como atribuição: a observação de aulas. Ao se observar uma aula, um coordenador pode ter como objetivo verificar se algo,

⁹ Segundo Halliday (1999), Popper escreveu pouco, especificamente, sobre educação; mas o fato de sempre ter defendido que a filosofia tem importantes implicações educacionais, além de seus trabalhos sobre a relação teoria e prática, causou interesse nos educadores.

uma metodologia, ou um procedimento qualquer, enfim, um conhecimento está sendo trabalhado. Nesse caso, o coordenador iria observar a prática com o objetivo de verificar se um conhecimento está contido nela (*Mundo 2,5*). Por outro lado, um coordenador pode observar aulas sem uma agenda pré-definida e, a partir da observação, elencar, em conjunto com o professor, aspectos que podem ser discutidos e que, a partir da observação podem desencadear reflexões e novos conhecimentos (*Mundo 1,5*).

Nesse sentido teríamos os *Mundos 1, 2 e 3* relacionados ao estado das coisas como defendido por Popper, e os *Mundos 1,5 e 2,5* mais relacionados à nossa ação sobre esses estados e à interação entre eles, nos possibilitando, por um lado, aproveitar do conhecimento contido em nossa prática (*Mundo 2,5*) e, por outro, partir dessa prática para o desenvolvimento de uma reconfiguração desses estados através da produção de novos conhecimentos (*Mundo 1,5*).

Essa discussão pode se relacionar aos conceitos vygotskianos pelo viés da interação existente entre o homem e o meio no processo de construção do conhecimento, de aprendizagem. A aprendizagem, para Vygotsky (1934/1984), se dá na interação e essa interação envolve conhecimentos previamente produzidos e a produção, percepção e internalização desses conhecimentos pelos aprendizes. Esse processo de internalização conta com uma mediação que é desencadeada por um par ou por algo pertinente ao processo, como um problema, por exemplo.

Assim, ao relacionar os conceitos sugeridos por Vygotsky às propostas de Popper, podemos dizer que os mediadores do processo de aprendizagem vygotskianos podem ser os mesmos que promovem a interação entre os Mundos de Popper, cuja discussão sobre o papel da prática na produção de novos conhecimentos pode ser relacionada à discussão sobre a importância da experiência, feita por Dewey.

Dewey (1938/1963) defende a idéia de que a experiência é a base sobre a qual a educação pode se sustentar. Segundo o autor, toda educação genuína (Dewey, 1938/1963: 39) deve ser construída em torno ou a partir das experiências de vida dos alunos. Mas Dewey diferenciou as experiências que ele acreditava serem importantes para o processo de aprendizagem, chamando-as de experiências educativas. As experiências educativas para o autor são aquelas que estão ligadas a outras experiências constituindo um *continuum*. Esse *continuum* possibilitará que uma experiência vivenciada no presente retome algo de uma experiência passada e projete a possibilidade dessa se relacionar com outras experiências futuras, atendendo assim a dois princípios: o da continuidade e o da

interatividade. Esse processo constitui para o autor o contínuo experiencial (Dewey: 1938: 35):

"From this point of view, the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after."

Nesse processo, um dos elementos que se consolidam como fundamentais e que gostaria de enfatizar é a mediação necessária para que as experiências de vida constituam-se em experiências educativas. No meu entendimento, a mediação dos professores é constitutiva do contínuo experiencial proposto por Dewey. Concordo com o autor quando ele defende que uma das principais tarefas dos professores é buscar nas experiências vicárias dos alunos, aspectos que as conectem à experiência atual deles. Essa continuidade, a meu ver, se constrói, basicamente, através da interação e de um exercício de fazer sentido sobre o que foi vivenciado, através de um trabalho de retrospectão, que considere o que os alunos já conseguem produzir sozinhos, e de prospecção, em direção à tarefas cuja consecução ainda depende de alguma ajuda de outros. Assim, o papel do professor na construção desse contínuo experiencial passa pelo resgate e por tornar significativas experiências de seus aprendizes, como afirma Dewey (1938/1963: 40):

"A primary responsibility of educators is that they not only be aware of the general principle of the shaping of actual experience by enviroing conditions, but they also recognize in the concrete what surroundings are conducive to having experiences that lead to growth. Above all, they should know how to utilize the surroundings, physical and social, that exist so as to extract from them all that they have to contribute to building up experiences that are worth while."

Além de tratar da natureza e da importância da experiência no processo educacional e para a aprendizagem, Dewey (1916) ressalta também a importância da reflexão sobre esta experiência, de forma que ela possa vir a se tornar significativa e se transformar em aprendizagem. Essa reflexão é fundamental para o autor, já que qualifica a aprendizagem no sentido de que nos permite diferenciar as boas experiências das outras que não nos trouxeram prazer. A reflexão pode nos colocar a par das nossas transformações internas e da relação que essas transformações têm com as experiências.

A reflexão nos permite ter clareza sobre os possíveis efeitos de uma experiência em nós. Conforme o autor¹⁰ (1916):

"Mere activity does not constitute experience... Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences which flow from it. When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something. To 'learn from experience' is to make a backward and forward connection between what we do to do things and what we enjoy or suffer from things in consequence. In discovery of the detailed connections of our activities and what happens in consequence, the thought implied in is made explicit. Its quantity increases so that its proportionate value is very different. Hence the quality of the experience changes; the change is so significant that we may call this type of experience reflective -- that is, reflective par excellence."

A reflexão sobre a prática e a consideração da mesma em um processo de aprendizagem como um processo social que se dá na e através da interação (Vygotsky: 1934), nos permite relacionar os conceitos discutidos até aqui com o de comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991).

Segundo Lave & Wenger, estamos constantemente envolvidos em alguma atividade social que nos possibilita alcançar objetivos que podem ser de diferentes naturezas e escopos de abrangência. Quando definimos esses objetivos e nos envolvemos na sua busca em conjunto com outras pessoas, interagimos com essas pessoas e ajustamos essas interações de acordo com o contexto nos quais essas relações se constituem. Nesse processo se dá aprendizagem que, resultado de um esforço coletivo, é constitutiva de um tipo específico de comunidade: as comunidades de prática, como definem Lave & Wenger (1998: 45):

"Over time, this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, therefore, to call these kinds of communities communities of practice."

¹⁰ Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company. HTML. ILT Digital Classics. Disponível em <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.htm>. Acessado em 12/01/2003. (1994)

Ainda segundo Lave & Wenger (1991: 34), para que nos tornemos membros dessas comunidades de prática, começamos a participar delas periféricamente (em contraposição a participação integral dos membros mais antigos). Em outras palavras, ao nos iniciarmos em uma comunidade de prática, temos uma participação menos abrangente (ou menos integral). No entanto, essa participação é legítima e sustentada no processo de aprendizagem, de forma que cada vez mais possa ir se movendo em direção da integralidade, como em um movimento centrípeto. Os autores chamam esse fenômeno de *participação periférica legítima* (Lave & Wenger, 1991: 40).

Ao discutir o movimento dos participantes de uma comunidade de prática, partindo da periferia em direção ao seu centro, e ao entender o processo de aprendizagem sob a perspectiva da *participação periférica legítima*, os autores cujo embasamento, declaradamente, está ancorado no socio-construtivismo vygotskiano, argumentam que para que a aprendizagem ocorra em comunidades de prática, precisaríamos ter um currículo orientado não para o ensino, mas sim para a aprendizagem. Com isso, consideram a aprendizagem como central, e fruto da interação entre os membros de um determinado grupo (entre eles, deles com o meio e deles com eles mesmos).

De acordo com essa visão, o foco deixa de estar na relação polar ensino - aprendizagem, passando a considerar uma relação mais complexa que envolve a interação entre os que aprendem e os que ensinam (independentemente de serem professores ou alunos), mediadas pelos diferentes recursos existentes. Assim se dá o que os autores chamam de descentramento do processo de aprendizagem, no sentido de que o conhecimento e as experiências a serem trabalhadas não se encontram em uma só fonte (pessoa, livro ou outro tipo de depósito), mas sim espalhadas entre os diferentes participantes do processo organizados em comunidade, como afirmam Lave & Wenger (1991:94):

"To take a decentered view of master – apprentice relations leads to an understanding that mastery resides not in the master but in the organization of the community of practice of which the master is part. The master as the locus of authority (in several senses) is, after all, as much a product of the conventional, centered theory of learning as in the individual learner. Similarly, a decentered view of the master as a pedagogue moves the focus of analysis away from teaching and onto the intricate structuring of a community's learning resources."

Entendo que essa visão, em outras palavras, se reflete também ao aceite do conhecimento cotidiano que os alunos trazem para a instituição escolar, isto é, suas experiências de vida, como conteúdo a ser considerado como constitutivo dos processos educacionais. A consideração do que deve ser ensinado como fluido e fragmentado na comunidade, também pode acarretar o descentramento.

Esse entendimento do processo de aprendizagem ocasiona também outras reflexões acerca do papel do professor, do aluno e do conhecimento. Como já mencionado anteriormente, para Vygotsky (1934/1984) a aprendizagem pode se dar pela e na interação do aprendiz com um par mais desenvolvido, e esse par mais desenvolvido media a ação do aprendiz nas tarefas que sozinho ainda não consegue executar. É neste sentido que entendo que uma grande dose de importância é colocada nessa figura do 'par mais desenvolvido'. É esse par que, tendo um saber específico, pode interagir com o aprendiz, identificando e agindo em sua 'Zona Proximal de Desenvolvimento' (ZPD), possibilitando com isso a construção do conhecimento.

Para Lave & Wenger (1991: 92), em uma comunidade de prática, essa relação com o par mais desenvolvido pode ser observada na relação mestre – aprendiz. Nesse caso, o papel do 'par mais desenvolvido' em uma determinada tarefa é o de possibilitar o acesso do aprendiz ao conhecimento constituído na e constituinte da comunidade. Tanto para Vygotsky (1934/1984) quanto para Lave & Wenger (1991), o foco está na interação como mediadora das práticas sociais nas quais o conhecimento é construído e das quais tanto o aprendiz quanto o mestre são partes ativas. E como esse conhecimento está na comunidade, isto é, faz parte dos contextos em que tanto aprendizes como mestres estão inseridos, a aprendizagem se dá de forma contextualizada ou, para usar a mesma terminologia de Lave & Wenger (1991: 33), a aprendizagem é situada:

"The concept of situated activity took on the proportions of a general theoretical perspective, the basis of claims about the relational character of knowledge and learning, about the negotiated character of meaning, and about the concerned nature of learning activity for the people involved. That perspective meant that there is no activity that is not situated. It implied emphasis on comprehensive understanding involving the whole person rather than 'receiving' a body of factual knowledge about the world; on activity in and with the world; and on the view that agent, activity, and the world mutually constitute each other."

Assim, tendo em mente o exemplo de comunidade de prática proposto por Lave & Wenger (1991), entendo que a aprendizagem ocorre de forma situada, como resultado de um processo de negociação de sentidos, de natureza socio-histórico-cultural, que se desencadeia a partir de uma base já construída que o aluno traz consigo (seu conhecimento prévio de mundo). A partir dela, o aluno começa a interagir com o conhecimento em uma dada comunidade de prática, acessando-o através de movimentos que caracterizam uma *participação periférica legítima*, em contraste com a exercida por outros membros, cuja participação na comunidade se dá de forma mais integral.

Essa base de conhecimento com a qual o aprendiz inicia sua participação na comunidade de prática é, em geral, desconhecida do *professor*, e pode, muitas vezes, trazer inovações para as práticas do grupo. Dessa forma, através da participação dos seus membros mais iniciantes, a comunidade se mantém e se revigora, legitimando tanto a participação de um novato, quanto a possibilidade do *mestre aprender com esse aprendiz*.

Essa relação de troca pode ser ilustrada quando trazemos para este nosso diálogo o computador e suas múltiplas aplicações. Para essa ilustração, farei referência a uma experiência pessoal vivenciada há alguns anos.

Em determinada época, trabalhava com um grupo de jovens professores em um curso de metodologia e, em uma das aulas, teria à minha disposição um computador e projetor multimídia. Preparei, então, uma apresentação que me ajudaria na discussão de um determinado tópico do curso. No entanto, além da apresentação, queria também mostrar algumas ilustrações feitas por alunos, fazer menção a uma página na Internet que tratava da exploração didática de ilustrações e relacionar isso tudo com o trabalho que tinham me enviado por *e-mail* na semana anterior. Em suma, tinha a apresentação sendo exibida e, em segundo plano, pelo menos mais cinco tipos de arquivos eletrônicos de diferentes programas abertos. Essas múltiplas possibilidades causaram uma certa confusão na aula, já que toda vez que tinha que sair da apresentação e mostrar, por exemplo, a página da Internet, gastava pelo menos três minutos, fechando e abrindo janelas do programa, até que a tela desejada aparecesse.

Percebendo que eu não tinha tanta familiaridade assim com todos aqueles artefatos, um dos alunos do curso me ensinou que se pressionasse as teclas 'Alt' e 'Tab' alternaria muito mais facilmente o arquivo a ser trabalhado em primeiro plano. A participação periférica legítima desse aluno me ensinou algo novo.

Esse exemplo ilustra que se houver, por parte do professor e dos alunos, a disponibilidade e a orientação para a aprendizagem, eles poderão participar de uma troca

interessante, na qual um determinado conteúdo (no exemplo o trabalho com ilustrações), pode ser aprendido pelos alunos, enquanto que outro (uso do equipamento em algum grau) pode ser aprendido pelo professor.

Essa possibilidade do professor aprender com seus alunos é enfatizada por Ramal (2002: 206), quando defende que *"ao estimular as parcerias, o professor se torna, ele também, companheiro de estudos no mesmo processo"*. E mais que isso, participa em novas relações de poder na sala de aula, nas quais o conteúdo ou a familiaridade com o instrumento muitas vezes não está em suas mãos, no seu domínio, mas sim com aqueles que estão lá para serem ensinados. No exemplo pessoal que mencionei, essa parceria, ao meu ver, se deu no momento em que um aluno se dispôs a ensinar para mim (professor) algo que eu não sabia e que poderia melhorar minha prática de sala de aula. Nesse sentido a questão do descentramento volta ao foco na medida em que os conteúdos da sala de aula podem ser mais abrangentes que os inicialmente pensados pelo professor, e incluir também os conteúdos que os alunos nos ensinam, ou pelo menos, podem nos ensinar, se estivermos dispostos a abrir espaço para isso.

Quando a utilização das novas tecnologias é trazida para essa reflexão, essa possível relação de parceria com os alunos que diferencia o ato de ensinar, de transmitir conteúdos, fica mais evidente, já que esse é um campo no qual, normalmente, os alunos parecem ter mais familiaridade que nós, como afirma Ramal (2002: 209):

"Antes, o professor trazia o saber, a norma culta, a escrita correta, para os não-letrados, reproduzindo no contexto escolar (por mais que houvesse cuidado e respeito pelo aluno) as situações de imposição lingüística vividas pelas culturas orais. Hoje, ocorre um paradoxo: aquele a ser educado parece ser o que melhor domina os instrumentos simbólicos do poder, o aparato de maior prestígio: as tecnologias. O que ocorrerá em sala de aula? Mais uma vez: as parcerias e a aprendizagem em conjunto parecem ser inevitáveis."

Outro aspecto interessante da discussão sobre a aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991), é que ao pressupor participação dos envolvidos com seu conhecimento de mundo e repertório de experiências, tanto o professor quanto o aluno são entendidos como partes ativas no processo de aprendizagem.

Relacionando novamente essa discussão teórica com o contexto de minha investigação, é pertinente observar que a aprendizagem muitas vezes extrapola o trabalho

com os conteúdos formais, declarados nas ementas do curso, passando a abranger também descobertas relacionadas ao uso dos instrumentos necessários para o trabalho a distância. Como ilustração, cito um excerto da fala de um dos participantes da pesquisa de Ramal (2002: 202) que discute, a partir de uma experiência que teve com alunos de uma escola no Rio de Janeiro, as várias possibilidades de aprendizagem que podem surgir ao trazer o computador para o processo de ensino:

"Eu disse: 'Alguma coisa temos que tirar disso. Vivemos uma coisa que é muito drástica. Vocês estavam fazendo um trabalho, estavam gostando de fazer, falando animadamente dele, e a gente perderam tudo. A gente não pode conviver com esta frustração. A gente aprende que esta tecnologia tem um limite, que ela faz isso com a gente, talvez seja legal a gente ter cópia, estar preparado para essa tecnologia nunca mais dar essa rasteira na gente.' E um garoto falou: 'Eu acho que o que eu aprendi agora, nesta conversa, foi muito mais importante, está mais legal do que o trabalho que eu tinha feito.'"

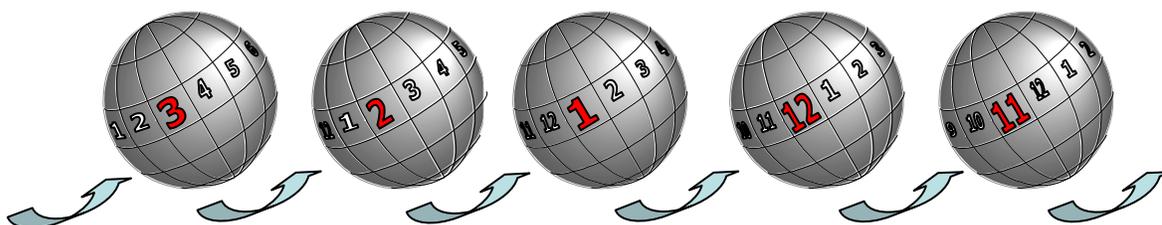
No trecho acima, além da ilustração de que a aprendizagem pode extrapolar o conteúdo previamente proposto e alcançar aspectos relacionados aos instrumentos tecnológicos utilizados no processo, pode-se também perceber um movimento no qual houve o descentramento do foco da aprendizagem do trabalho proposto em direção à lição que o grupo teve ao perder o trabalho que estava fazendo por não ter salvado uma cópia do mesmo.

Essa possibilidade de descentramento e a decorrente movimentação do foco do que pode ser aprendido pelos alunos, pode nos permitir atribuir ao processo de aprendizagem um caráter multidimensional que poderia ser comparado a uma figura geométrica com vários lados, sendo cada um desses lados uma de suas partes constitutivas. A depender de como olhamos para a figura, no entanto, veremos mais claramente, em um primeiro plano, uma das suas faces. Sabemos, contudo, que há outros lados dos quais temos visão parcial, ou ainda que não conseguimos ver, que constituem a figura. De acordo com essa analogia, nesse exemplo, a parte relativa ao *uso da ferramenta*, naquele momento, veio à luz, movimentando para o outro lado, o trabalho do aluno com o conteúdo que estava sendo manipulado. Em outras palavras, o entendimento que tenho da aprendizagem me remete a um processo multidimensional e dinâmico, no qual vários aspectos estão presentes e, a depender do contexto sócio-

histórico-cultural, do momento no qual se dá a mediação e do tipo de mediação proporcionada, traz para um plano mais eminente um dos elementos sem, contudo, eliminar os outros.

Na figura 1, tentei ilustrar graficamente meu pensamento, sendo as faces representadas por números vermelhos, as que estariam em um primeiro plano em determinado momento, na figura multi-dimensional; enquanto que os outros, também presentes, estariam ocupando um segundo plano, ou seja, menos visíveis, mas atuantes e constitutivos do processo.

○ **Figura 1: Representação multidimensional do processo de aprendizagem**



Não vou entrar no mérito de quantas faces um processo de aprendizagem tem, mesmo porque pode haver faces ainda desconhecidas por nós. Para minha discussão, mais importante do que determinar se o processo de aprendizagem tem cinco ou seis faces é perceber que suas faces são múltiplas, dinâmicas e se alternam. Neste sentido, gostaria de ilustrar que a partir das características do processo de aprendizagem, em ambientes profissionais, escolares, ou outros, de sua mediação, dos conteúdos envolvidos, dos objetivos propostos e aceitos, das experiências de vida de seus participantes, das relações de poder envolvidas, entre outras, às vezes, a face do processo que se mostra mais à frente é a 3. Outras vezes, pode ser a 2, 1, 12 ou 11. No entanto, é importante repetir que mesmo uma face tendo maior destaque em determinado momento, as outras estão presentes e são, da mesma forma, constitutivas do processo, e fazer a ressalva de que essa percepção pode variar de participante para participante, já que para cada um o processo pode ter um significado diferente.

Depois de ter colocado na mochila minha primeira peça de bagagem, trarei na seqüência o meu entendimento sobre a linguagem e sua importância para o processo de aprendizagem.

1.2. A Linguagem

Ao entender a aprendizagem como social e construída nas interações, atribuo à linguagem um papel importante no processo.

Meu entendimento da linguagem se orienta em uma base pós-moderna, ou pós-estruturalista, como preferem alguns autores, entre eles, Silva (1994).

O pós-modernismo, de acordo com Kincheloe (1997), é uma corrente filosófica que vem em oposição ao modernismo e sua busca pela objetividade, pela verdade, pelo significado das coisas. Nesse sentido, as grandes verdades são desmistificadas e seu valor deixa de ser representacional, passando a ser uma mera interpretação. No modernismo, buscava-se a descrição neutra e objetiva dos fenômenos, o que emprestava à linguagem uma função descritiva e reveladora da verdade, da tese generalizável e aplicável, independentemente do contexto. Nesse sentido, a linguagem era a imagem objetiva de algo que ela representava. No pós-modernismo, as verdades passam a ser entendidas a partir de diferentes contextos nos quais elas se constituem e, desta forma, passam a ser passíveis de diferentes interpretações.

Com base nesse conceito, entendo que a linguagem ganha papel fundamental já que é o instrumento pelo qual a interpretação se dá e, ao interpretar, passa também a ser objeto de interpretação, já que não é neutra, pois se constitui e é constituída pelas escolhas subjetivas dos intérpretes. Com isso, segundo Madison (2003), a linguagem passa a ter dupla função na tarefa da interpretação: a de instrumento e de objeto.

Sobre essa dupla função da linguagem ser instrumento para e objeto da interpretação, Madison (2003: 02) afirma que:

"In other words, as Nietzsche would say, when the value of (representational) truth is called into question, everything becomes (mere) interpretation ('There is only a perspective seeing, only a perspective knowing'). The world itself becomes nothing more than a 'sign-world,' i.e., merely a semiological construct, a mere signifier signifying only itself."

O pós-modernismo parece emergir em um contexto caracteristicamente fragmentado e caótico, no qual temos descoberto que nossas certezas são só nossas certezas, no sentido de que não podem ser generalizadas e devem ser questionadas, a

qualquer tempo, em função dos contextos sócio-histórico-culturais nos quais elas se constituem. Essas características, segundo Coracini (2003: 100), são as mais recorrentes entre os vários autores que discutem possíveis interpretações acerca do pós-modernismo:

"... se pudéssemos encontrar alguma característica comum a todas as visões de pós-modernidade, diríamos que é a fragmentação, a desintegração de tudo e de todos: do sujeito, do discurso, dos fenômenos, da realidade..., além é claro, da postura de questionamento e problematização."

Destacando o atual contexto, descrito na citação, com inúmeras características, a princípio negativas e assustadoras, a linguagem tem papel constitutivo: é através dela que se dá toda a possibilidade de questionamento inerente ao pós-moderno. É a linguagem que nos fornece a base para que o questionamento ocorra. É a linguagem que nos possibilita desconstruir¹¹ as verdades e, nas palavras de Kincheloe (1997), entender o mundo como um texto a ser lido, interpretado e resignificado, considerando, neste caso, o *texto* como mais que um material impresso, mas como algo que envolve qualquer aspecto da realidade que contém algum sentido a ser desconstruído e, a partir de um novo entendimento, reconstruído para, posteriormente, ser desconstruído novamente em um processo contínuo de questionamento, interpretação e ressignificação. Em um processo de desconstrução, a realidade é questionada. As verdades universais que o positivismo buscava dão lugar a verdades situadas e a significados que se constituem discursivamente e que não necessariamente significam o que parecem significar, como define Madison (2003: 06):

"The task of deconstruction is in fact to show that philosophical texts do not mean what they seem to mean, do not mean what their authors wanted them to mean (what they "intended"), do not in fact have any "decidable" meaning at all. The aim of a deconstructive reading is to show how texts laying claim to knowledge are full of internal tensions and contradictions or antinomies which end up by subverting their stated goals and their own claims to truth."

¹¹ "Desconstrução pode ser definida de diferentes formas, como um método de leitura, como uma estratégia interpretativa e como estratégia filosófica. Para a pós-modernidade, ela envolve todas as três definições, porque ela vê o mundo como pleno de textos a serem decodificados, a serem explorados por seus sentidos não intencionados" Kincheloe (1997: 170).

Porém é importante enfatizar que, na minha opinião, a desconstrução é um processo de mão dupla, já que na medida em que se trabalha na desconstrução de algo, outra coisa se constrói. Fazendo referência ao exemplo da citação acima, quando me envolvo na tarefa de desconstruir um texto, busco uma outra construção, um outro significado possivelmente diferente do inicialmente pensado pelo autor que, posteriormente, também estará sujeito a ser desconstruído e reconstruído novamente. Neste sentido, a linguagem também tem sua natureza redefinida. A linguagem deixa de ser entendida como um veículo neutro e puro utilizado para representar uma realidade através de uma relação direta com um dado significado, externo a si, isto é, deixa de ser entendida como um sistema fixo e estável.

A linguagem, em uma perspectiva pós-moderna, passa a ser indefinida, mutante e não atrelada a um único significado, mas constituinte desse significado e das realidades que se propõe a descrever. A linguagem, nessa perspectiva, passa a ser vista como marcadora e estabelecadora das diferenças que constituem nossas identidades e, como afirma Silva (1994: 249), passa a ser entendida como movimento:

"... a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocadamente amarrada."

Essas características da linguagem sob um enfoque pós-moderno podem ser remetidas às discussões propostas por Bakhtin (1929/1995), principalmente se nos referirmos aos conceitos principais como enunciação, enunciado e dialogia. Contudo, com isso, não podemos afirmar que Bakhtin é um autor pós-moderno, mas acredito que seja possível afirmar que seus conceitos discutem alguns dos aspectos abordados pelo pós-modernismo, no que se relaciona à condição subjetiva da enunciação.

Para Bakhtin, o conceito de enunciação é central, já que a partir dele abre-se espaço para a definição do enunciado. Yaguello (1995:16) entende a enunciação como réplica em um diálogo social. Segundo a autora, no prefácio de Bakhtin (1929/1995), a enunciação é de natureza social e, assim, não existe fora de um contexto. Na enunciação sempre há um locutor que se exprime para um auditório social. Em outras palavras, a enunciação sempre se constitui em relação a uma outra enunciação. Esse diálogo pode se dar de forma mais concreta quando nos dirigimos especificamente a alguém, ou ainda

com um interlocutor potencial, como por exemplo quando, ao escrevermos, pensamos nos possíveis leitores que terão acesso à obra e nas diferentes interpretações que poderão ser feitas.

Ducrot (1984: 164) define os enunciados como sendo acontecimentos históricos, fragmentos observáveis do discurso. Os enunciados são contextualizados e formados por uma série de acontecimentos sociais: as enunciações. Essas enunciações são parte de um diálogo social e, por sua vez, constituem a ocorrência de outros significados em um processo contínuo de construção da linguagem.

Essa dinâmica enunciativa, composta de enunciados e enunciações, dá forma a um princípio constitutivo da linguagem que é a dialogia. Em contraponto a correntes como o *subjetivismo individualista* e o *objetivismo abstrato* que entendiam a linguagem como monológica, isto é, viam a possibilidade de se ter enunciados de um único autor (unívocos), para Bakhtin (1929/1995) o enunciado é sempre parte de um diálogo de autoria múltipla, constituído simultaneamente por diversas vozes.

Assim, para Bakhtin, nenhum enunciado é inédito, interior. Desde o seu início ele seria resposta a algo, isto é, seria iniciado exteriormente. Traria elementos de outros enunciados passados, já produzidos, e estaria se tornando, por sua vez, em um elemento constitutivo de futuros enunciados. Essa autoria múltipla está encravada no meio social que nos envolve, como explica Bakhtin/Volochinov (1929/1995: 121):

"O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística."

O papel dos diferentes contextos na formação dos enunciados relaciona-se diretamente aos diferentes significados que esses enunciados podem ter. Bakhtin

(1929/1995: 132) afirma que as interpretações de um enunciado podem variar na proporção em que variam os contextos de produção ou de interpretação desses enunciados e, nesse sentido, se considerarmos o caráter dialógico da linguagem e sua constituição subjetiva e polissêmica, temos nos conceitos bakhtinianos elementos que também são retomados pelo pós-modernismo.

Neste sentido, ao elaborar o **e-ducation**, procurei me orientar por um entendimento da linguagem como sendo socialmente construída e a todo momento reinterpretada a partir das relações de poder nas quais ela é constituída (Graddol: 1994), e busquei uma possível relação dessa visão com o conceito de aprendizagem situada proposto por Lave & Wenger (1991: 34):

"... the generality of any form of knowledge always lies in the power to renegotiate the meaning of the past and future in constructing the meaning of present circumstances"

Essa reinterpretação, ressignificação ou (re)negociação contínua de significados constitui e é constituída pelas relações de poder envolvidas nos diversos contextos. Na relação professor-aluno, por exemplo, parece não haver a possibilidade de o professor apagar a sua autoridade e o poder constitutivo de sua função social. Por mais *aberto, democrático, moderno* ou *não-convencional* (só para citar alguns dos termos que podem ser usados para caracterizar alguns professores) que seja, será um professor que exercerá sua profissão junto a alunos que, por sua vez, também têm poder. Contudo, esse aspecto não é negativo em si. Esse poder ou essa assimetria é inerente à profissão, faz parte de sua natureza. Na minha opinião, o que pode torná-lo ou não negativo não é o reconhecimento da existência das relações de poder, mas sim o uso que o professor, nesse exemplo, fará do poder na sua relação profissional com seus alunos.

No que diz respeito ao curso **e-education**, base de minha investigação, minha orientação por uma concepção pós-moderna de linguagem implicou alguns cuidados tanto em relação à proposta de trabalho, quanto em relação à mediação do curso em si. Em relação às atividades propostas para os alunos do **e-education**, procurei sempre, através de um cuidadoso processo de redação e definição dos objetivos das tarefas, que essas fossem abertas e pudessem ser relacionadas às opiniões e experiências de vida dos participantes. O foco das atividades não está no certo/errado ou em um *entendimento* do texto, mas sim nas opiniões críticas dos participantes sobre o texto e nas respectivas

interpretações feitas a partir das leituras e interações com os outros participantes, sempre considerando que os textos não são simplesmente lidos e entendidos, mas sim consumidos, explorados e provêm um local para o conflito subjetivo de vozes. Esse conflito propicia que um determinado texto adquira *diferentes vidas*, novas funções e novos significados, a partir do contexto social no qual está inserido (Graddol; 1994: 19) e das diferentes interpretações das pessoas que estiverem participando desse conflito.

Com isto em mente, o discurso, constitutivamente subjetivo, pode ser considerado concreto e passível de ser estudado como um fenômeno social. Contudo, apesar de social, este discurso ganha, a partir das experiências de cada um de nós, um significado diferente e próprio que merece ser estudado para que os sentidos possam ser entendidos e ressignificados com base em nossas experiências de vida e dos contextos nos quais estamos inseridos.

É nesse diálogo, no qual a subjetividade é colocada e no qual nossas experiências são tão importantes, que reside a importância de se considerar a linguagem como o aspecto central do estudo sobre *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*. Afinal, é através da linguagem que esse fenômeno pode se materializar.

1.2.1. A linguagem ligando a Hermenêutica e o Pós-Modernismo

Desde que comecei a me familiarizar com os conceitos da Hermenêutica, percebi algumas possibilidades de diálogo dessa com uma visão Pós-Moderna de linguagem, aspecto também defendido por outros autores (Hower & Jameson: 1998; Madison: 2003; Bohn: 2005). Esse diálogo parece ser possível, sobretudo, em função da importância que a linguagem tem tanto para a Hermenêutica, quanto para o Pós-modernismo.

Conforme discuti anteriormente, o papel da linguagem e do discurso no pós-modernismo são centrais. É através da linguagem que o sujeito se constitui. É através da linguagem que sua identidade pode ser construída e as heterogeneidades são marcadas. Através do discurso pós-moderno parece ficar claro a dependência que temos em relação a um outro. A título de ilustração, só existe o pesquisador em função da existência do pesquisado, assim como só existe o professor na medida em que existe o aluno e vice-versa. O copo de vinho só existe em função de haver outros tipos de copo, como o de água, por exemplo.

Da mesma forma, a linguagem está na essência da Hermenêutica. É através da linguagem que se dá a textualização das experiências que são objeto da interpretação. Mas a linguagem não se limita a ter um papel descritivo para a Hermenêutico-Fenomenologia. Ao resgatar uma experiência vivida, segundo van Manen, (1990: 53), nós não vivemos a mesma experiência novamente, nós vivemos uma outra experiência, e nesse sentido, a linguagem é objeto e sujeito, já que, conforme citei anteriormente, ela descreve ao mesmo tempo em que constitui.

Segundo Madison (2003), a intersecção dessas duas correntes de pensamento se dá também pela forma como encaram o sentido. Tanto para o Pós-Modernismo, como para a Hermenêutica, parece não haver sentidos únicos. Tanto os processos interpretativos da Hermenêutica, quanto o processo de desconstrução e reconstrução, caracteristicamente pós-modernos, buscam o entendimento e o conhecimento dos diferentes sentidos, sempre considerando, através da linguagem, os sujeitos envolvidos nesta constituição permanente de significados.

Esses significados são os mais diversos possíveis já que são constituídos a partir de interpretações individuais. Como afirma Bohn (2005: 22), ao buscar pontos em comum entre a obra de Dilthey e Derrida, "*teríamos o fim da história se as palavras tivessem sentidos definitivos, únicos*" e, assim, o aspecto simbólico da linguagem novamente emerge como fundamental a ambas as correntes de pensamento, já que nos parece impossível a separação da nossa existência no mundo desses elementos simbólicos, como afirma Lye (1996)¹²:

"Our symbolic world is not separate from our beings, especially in regard to language: we 'are' language, in that what distinguishes us as persons is that we are beings who are conscious of themselves, that is, can know themselves symbolically and self-reflexively. As Heidegger remarked, "language speaks man." We are not beings who 'use' symbols, but beings who are constituted by their use."

O trabalho da Hermenêutica e da Pós-Modernidade no entendimento desses aspectos simbólicos, mencionados acima por Lye, parece ter elementos comuns. Embora

¹² Lye, J. (1996). *Some principles of Phenomenological Hermeneutics*. Disponível em <http://www.brocku.ca/english/courses/4f70/ph.html>. Acessado em 22/08/2005.

Derrida¹³ tenha afirmado que o que fazia não era Hermenêutica, há autores como Madison, por exemplo, que aproximam a hermenêutica da desconstrução, afirmando que o trabalho de Gadamer¹⁴ incorpora a estratégia da desconstrução na medida em que rejeita o objetivismo da modernidade conforme afirma Madison (2003:10):

"As a major stream in the many-branched current of postmodern thought, hermeneutics is much closer to deconstruction than many deconstructions are prepared to admit. Indeed, Gadamerian or phenomenological hermeneutics incorporates a genuinely deconstructive strategy inasmuch as it decidedly rejects the modernistic objectivism of pre-phenomenological, romantic hermeneutics (...) Richard Palmer emphasizes the importance of seeing the unfolding of the hermeneutical problematic in terms of the philosophical critique of the metaphysics of modernity and remarks on how such a critique generates the need for a deconstructive strategy."

O autor continua sua argumentação defendendo que a diferença entre a hermenêutica e a desconstrução é que cada qual pode ser mais atrelada a uma visão específica acerca do pós-modernismo. Enquanto a desconstrução pode ser mais relacionada com uma perspectiva sobre o pós-modernismo que se preocupa principalmente com o questionamento da noção de 'verdade', 'realidade' e 'conhecimento', a hermenêutica busca um exercício interpretativo na direção da compreensão desses desses conceitos.

O conceito de verdade, por estar presente tanto na discussão sobre desconstrução como na fundamentação da Hermenêutica, pode ser encarado como um elo entre essas duas correntes. Para o pós-modernismo, a verdade é uma representação subjetiva construída por múltiplas perspectivas que depende inteiramente do contexto e da posição dos sujeitos nesse contexto (Usher & Edwards; 1994: 14). Para Coracini (2005: 108), "a

¹³ Entre os trabalhos mais conhecidos de Derrida se encontra a teoria da desconstrução. Segundo essa teoria, a desconstrução consiste em desfazer o texto, a partir do modo como este foi organizado originalmente, para que, assim, sejam revelados seus significados ocultos. A desconstrução pode sugerir uma destruição, mas trata-se do oposto, pois ela busca encorajar a pluralidade de discursos, legitimando a não existência de uma única verdade ou interpretação, com um caráter de disseminação de possíveis e novas verdades e diferentes interpretações. O autor pós-moderno localiza suas interpretações na estruturação e lógica dos textos, por serem estes as fontes primárias dos discursos políticos, sociais e culturais. Também é através dos textos que os atores sociais transmitem suas idéias, como um reflexo dos seus pensamentos.

¹⁴ Gadamer desenvolveu uma abordagem dialética que rejeitava o subjetivismo e o relativismo e qualquer noção simplista de métodos interpretativos. Seu trabalho se ancorava na compreensão lingüisticamente mediada da tradição. O trabalho de Gadamer incluiu o desenvolvimento de uma hermenêutica filosófica, com enfoque para a importância do diálogo na filosofia.

verdade, a objetividade, a imparcialidade não passam de invenções, verdadeiras metáforas que buscam preencher a falta, completar o incompleto, suprir o que não pode ser suprido."

Para a hermenêutica, a verdade é algo a ser interpretado; portanto, tão subjetiva quanto o é para o pós-modernismo. Assim, o entendimento que essas linhas têm acerca da *verdade* se constitui em mais um ponto no qual parecem concordar. Sobre a forma como a Hermenêutica entende a verdade, por exemplo, Madison (2003: 26) explica:

"For hermeneutics, 'truth' no longer signifies the 'correspondence' of 'mental states' to 'objective' reality, and 'meaning' is no longer conceived of as some sort of objective, in-itself state of affairs which merely awaits being 'discovered' and 'represented' by a mirroring mind. 'Truth' and 'meaning' refer instead to creative operations on the part of human understanding itself, which is always interpretive (never simply 'representational'). Hermeneutical truth is inseparable from the interpretive process, and meaning, as hermeneutics understands it, is nothing other than what results from such a process, namely, the existential-practical transformation that occurs in the interpreting subject as a result of his or her active encounter with texts, other people, or 'the world.' Truth and meaning have nothing 'objective' about them, in the modern, objectivistic sense of the term."

Como coloquei anteriormente, o entendimento sobre a verdade expresso por Madison, acima, parece ter uma estreita relação com o que se escreve sobre o pós-modernismo, principalmente no que diz respeito ao caráter subjetivo e relativo da verdade e interpretativo do mundo, ao invés de seu tradicional papel representacional. E nessa intersecção, a linguagem e sua natureza dialógica e polissêmica reforçam esse elo: é a linguagem que medeia nosso acesso à realidade (Derrida, 1981), é seu caráter polissêmico que nos convida à múltiplas leituras das experiências (Ricoeur, 1981: 108).

Concluindo, tendo discutido meu entendimento acerca do processo de aprendizagem e da linguagem como constitutiva deste processo, passo para um próximo tópico, a reflexão de educadores, que, por força de sua abrangência, deve retomar alguns dos aspectos já discutidos até aqui e remeter o trabalho para questões conceituais sobre o desenho de cursos.

1.3. A reflexão de professores

Após ter colocado na mochila meu entendimento sobre a aprendizagem e a linguagem, trarei, a seguir, mais uma parte da bagagem que considero essencial para a minha caminhada: a questão da reflexão de educadores e da importância deste conceito para a educação.

1.3.1. Diálogos possíveis sobre a reflexão

Desde a década de 80, com a crescente disseminação do trabalho de vários teóricos da educação sobre a importância da reflexão de professores (Schön, 1983/1987/1992; Zeichner, 1983/1992/1993; Zeichner & Liston, 1987, Smyth, 1992; Nóvoa, 1992; Popkewitz, 1992, dentre outros), tornou-se difícil encontrarmos profissionais que não se digam reflexivos. Contudo, confesso que ao me afirmar como profissional reflexivo, sinto um certo incômodo, não tanto pelo senso comum, aparentemente predominante em relação a esta questão, mas sim por conta dos diversos entendimentos sobre o que é reflexão, qual a sua abrangência e os pressupostos que embasam essas diferentes visões.

Segundo Sacristán (2002), muito do que ouvimos em relação ao professor reflexivo não é dito pelos professores propriamente ditos, isto é, profissionais cuja atividade principal se dá em sala de aula trabalhando com os alunos. Para o autor, grande parte do discurso sobre o professor reflexivo é de autoria de coordenadores, formadores ou pesquisadores que, apesar de também terem como profissão o magistério, podem não estar mais tão próximos do trabalho em sala de aula como um professor de tempo integral, por exemplo.

Na minha opinião, o fato de termos muitos estudos sobre reflexão de professores escritos por coordenadores ou pesquisadores não deve desacreditar o trabalho desses formadores, mas, por outro lado, nos apresenta a necessidade de colocar esses estudos em um outro local social, para que sejam entendidos e interpretados levando em consideração os diferentes contextos envolvidos. Em outras palavras, um texto que exalta a reflexão, escrito por um professor, provavelmente trará preocupações diferentes de um texto sobre o mesmo tópico escrito por um coordenador.

Zeichner (1993: 24), ao tratar do professor reflexivo, distingue o conhecimento acadêmico do prático e coloca a reflexão sistematizada como uma forma de os professores

se posicionarem em relação às situações de desigualdade e injustiças, características do caráter assimétrico constitutivo das relações sociais que mantemos.

Como Sacristán (2002), Zeichner (1993) também diferencia o discurso *da* sala de aula do discurso *sobre* a sala de aula e, ao fazer isso, alerta para o risco de um endeusamento da produção dos professores: se por um lado, o fato de um discurso ser sobre a sala de aula não o desmerece, por outro, o fato de um trabalho nascer e ser desenvolvido por professores em sala de aula, por si só, também não garante a qualidade do mesmo, reforçando assim a necessidade de um olhar crítico tanto para o trabalho dos formadores quanto para o dos professores. Segundo Zeichner (1993: 25):

"Em vez de aceitarmos sem críticas tudo o que um professor diz ou faz, só porque foi produzido por um professor, temos de nos debruçar mais sobre a natureza e qualidade das reflexões dos professores e sobre o saber que produzem."

Ao discutir a reflexão sobre a prática rotineira, Zeichner ancora seu trabalho em Dewey (1938/1963) que ao defender a aprendizagem através de um contínuo experiencial promove uma interação entre questões teóricas e práticas. Para esse autor, a experiência não é um estado mental, mas uma interação e adaptação do indivíduo em relação ao ambiente. É uma forma humana de se adequar ao mundo. De acordo com esse conceito, nada acontece isoladamente, mas sempre em relação a outras coisas, outros fenômenos. Os indivíduos encontram significado nas situações em que vivem, nas modificações que fazem para solucionar os problemas de suas vidas. Para encontrar esses significados e conseguirem estabelecer experiências educativas, a reflexão se faz necessária.

O ato de questionar para Dewey (1938/1963) é transacional, aberto e herdado socialmente. A necessidade de inquirir surge a partir da dúvida para a busca de sua solução, no entanto, tal necessidade não tem por objetivo apenas remover a dúvida, mas, principalmente, criar condições que acabam ocasionando outros problemas, o que torna esse processo contínuo, como defende o autor (1916/1994):

"In discovery of the detailed connections of our activities and what happens in consequence, the thought implied in cut and try experience is made explicit. Its quantity increases so that its proportionate value is very different. Hence the quality of the experience changes; the change is so significant that we may call this type of experience reflective -- that is, reflective par excellence. The deliberate cultivation of this phase of thought constitutes

thinking as a distinctive experience. Thinking, in other words, is the intentional endeavor to discover specific connections between something which we do and the consequences which result, so that the two become continuous."

No entanto, de acordo com Dewey (1916), há algumas condições para que uma experiência possa ser considerada reflexiva. Para o autor, uma experiência reflexiva é composta:

1. de perplexidade, confusão e dúvida, essa última em função dos processos reflexivos serem processos ainda em andamento e por conseqüência, indeterminados;
2. de uma antecipação conjectural, isto é, uma interpretação inicial de alguns elementos podem vir a causar determinadas conseqüências;
3. de uma pesquisa cuidadosa (exame, inspeção, exploração, análise) dos aspectos que definem e clarificam o problema em questão;
4. da conseqüente elaboração de uma hipótese inicial cujo objetivo é delimitar o escopo do estudo;
5. de um plano de ação aplicado à questão em estudo, que siga a direção da hipótese projetada.

Zeichner (1993: 18) defende que para que um professor se engaje em um processo reflexivo conforme delimitado por Dewey, precisa, além de atender os pressupostos deweyanos (1938/1963), ter três atitudes: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. Ao se referir à abertura de espírito, Zeichner menciona a importância do professor desejar ouvir sempre mais que uma opinião, de considerar diferentes alternativas e de se abrir para o erro, mesmo nas questões em que tem mais convicções. Já, ao tratar da responsabilidade, Zeichner defende que um professor reflexivo deve pensar além das questões imediatistas pertinentes à racionalidade técnica¹⁵, considerando também as conseqüências de suas ações nos âmbitos pessoal, acadêmico e sócio-político. Quanto a sinceridade, o autor reforça que ela deve, genuinamente, fazer parte da vida do professor reflexivo, isto é, o professor reflexivo precisa ser sincero na sua ação reflexiva.

¹⁵ "Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas" (Gómez: 1992: 96).

A partir de alguns conceitos presentes em Dewey (1916/1994; 1938/1963), Zeichner (1993) chama a atenção para a reflexão, contudo, o faz sob uma perspectiva que abrange traços mais claramente definidos como políticos, já que além de considerar alguns aspectos cognitivos da aprendizagem envolvida na reflexão, Zeichner também considera os contextos institucionais (e suas decorrentes limitações) nos quais os processo de reflexão se dão (ou não).

Em se tratando de uma visão mais politizada sobre reflexão, não podemos deixar de mencionar Freire, um autor que se destacou mundialmente por sua pedagogia crítica que embasou um método de alfabetização desenvolvido e trabalhado junto a camponeses do interior de Pernambuco. Essa forma de trabalho primava por alguns conceitos, mas creio que o mais abrangente deles é o da ética.

Para Freire (1996:35) os professores têm um compromisso existencial com a ética, que ele define como sendo uma ética universal do ser humano sem a qual a sobrevivência seria difícil. Essa ética freireana passa pelo respeito dos educadores com os educandos, no sentido de considerar os seus saberes, as suas identidades e a sua situação social como legítimos e constitutivos de seu processo de aprendizagem.

Outros comportamentos éticos, segundo Freire (1996:35), incluem a indignação com modelos educacionais deterministas que se recusam a trabalhar por uma conscientização dos alunos em relação à sua situação e, tão pouco, transitam por uma dimensão transformadora da realidade.

De acordo com Freire (1996: 38-39), não podemos ficar restritos aos conhecimentos ingênuos. Temos que buscar a criticidade como alunos, como professores e como formadores de educadores:

"O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (...) Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática."

Esses traços mais políticos e de natureza crítica se destacam ainda mais quando comparamos a obra de Zeichner ou de Freire com a de autores como Perrenoud (2002), cuja base argumentativa se apóia mais preponderantemente nos aspectos cognitivos do processo reflexivo do professor.

Enquanto Zeichner (1993) considera as questões institucionais e sócio-políticas como parte do contexto no qual a reflexão de professores se dá, Perrenoud (2002), apesar de reconhecer essas questões envolvidas no ofício reflexivo do professor, não se atém a abordá-las, limitando-se, como ele mesmo afirma, à discussão sobre os esquemas cognitivos alterados, ou desequilibrados, envolvidos no processo de reflexão. Esses conceitos nos possibilitam relacionar o trabalho de Perrenoud com a teoria piagetiana¹⁶, na medida em que a reflexão para Perrenoud (2002) pode funcionar como gerador de novas percepções e informações que vão ser incorporados à prática do e pelo professor na medida em que ele conseguir a assimilação e acomodação¹⁷ dessas informações. Para Perrenoud, o processo reflexivo funciona a partir da desestabilização do *habitus*¹⁸, ou seja, emerge da desestabilização de esquemas já definidos que se alteram através de processos mentais (*assimilação* e *acomodação*).

Contudo, da forma como Perrenoud (2002) aborda a questão, todo o foco de seu questionamento concentra-se no aspecto cognitivo da reflexão. Esse enfoque, como já afirmei anteriormente, se constitui em uma leitura parcial da questão, já que, quando tratamos da formação continuada de professores, não podemos fazê-lo sem considerar limitações institucionais que caracterizam e constituem os contextos nos quais esses processos de formação continuada se dão. Em outras palavras, se deslocarmos a reflexão sobre o *habitus* de um arcabouço cognitivo, para um de natureza sócio-histórica, de base

¹⁶ A compreensão de Perrenoud sobre reflexão passa necessariamente pelo entendimento do que é *habitus*. Porém, para essa discussão precisamos considerar também a definição do conceito de *esquema* conforme proposto por Piaget, já que os esquemas são peças básicas para a constituição do *habitus*. Wadsworth (1993: 03) define esquemas como "*estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio*". Esses *esquemas*, nas crianças, mudam, vão se tornando mais refinados. Os *esquemas* dos adultos emergem dos *esquemas* das crianças através da adaptação e organização e mudam através do processo de *assimilação* e *acomodação*.

¹⁷ A *assimilação* é o processo cognitivo através do qual há a integração de novos eventos a esquemas já existentes em nós. Com a *assimilação*, os esquemas se ampliam e, pelo processo de *acomodação*, se transformam, possivelmente inclusive, em novos esquemas. Nesse processo, no qual o novo tenta ser agregado ao já existente, há, de acordo com Wadsworth (1993) um "*natural desequilíbrio*" que, desencadeia um estímulo para que as pessoas busquem um balanço entre a *assimilação* e a *acomodação*, ou seja, a *equilíbrio*, até que outra informação nova apareça e todo o processo se dê novamente.

¹⁸ Segundo Bordieu (1972), "*habitus é um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, ao integrar todas as experiências passadas, funciona, a cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, tornando possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma.*"

vygotskiana, teremos que considerar vários outros aspectos que, por opção, creio eu, não são aprofundados por Perrenoud.

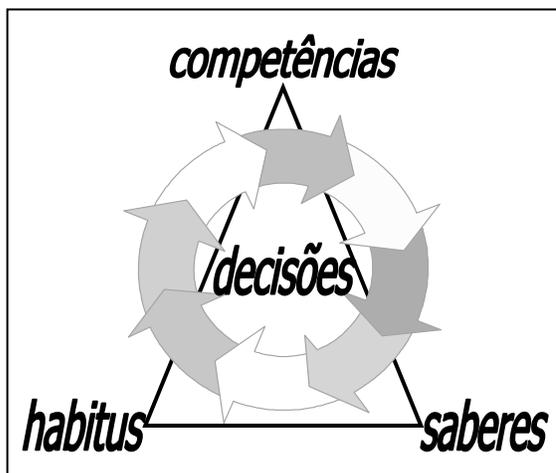
Ainda assim, do questionamento do autor é interessante destacar a relação estabelecida entre os *saberes*, *competências* e *habitus*, já que a partir dessa tríade podemos estudar as decisões reflexivas que são tomadas pelos professores.

Para Perrenoud (2002:73), um profissional toma suas decisões em função de seus saberes, seu *habitus* e suas competências (sua capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos, visando a agir em uma situação complexa). Assim, para Perrenoud:

"... para pensar a formação de um profissional reflexivo, antes de mais nada, é preciso aprofundar os desafios de formação, no triângulo saberes-competências-habitus".

Com isso em mente, procurei representar graficamente o processo ressaltando na figura, abaixo, de minha autoria, além dos elementos que compõem o triângulo (competências, habitus e saberes), as decisões dos professores como centrais em relação ao processo. Essas decisões dos professores acabam funcionando como uma força motriz que desencadeia uma interação entre os vértices do triângulo:

○ **Figura 2: Saberes, competências e *habitus***



Para entender esse processo decisório, o autor, parte do trabalho de Schön (1983; 1987) que trouxe para a discussão a importância da reflexão sobre o conhecimento existente na prática dos profissionais.

Schön, por sua vez, para estudar a questão da prática na atuação profissional, baseou-se no conceito de *inquiry*¹⁹ de Dewey (1938). Desde a sua obra *Democracy and Education* (1916), Dewey se opunha às leituras extremadas dos dualismos empregados na educação: pensamento e ação, pesquisa e prática, ciência e senso comum, academia e prática diária, entre outros. E esse desconforto se manifestou em sua *theory of inquiry*.

Para Dewey, segundo Schön (1992), *inquiry* deve combinar não só o raciocínio, isto é, atividade mental, como também ação no mundo. O entendimento de Schön (1992 : 122) sobre *inquiry* citado a seguir mostra-se esclarecedor:

"Inquiry as Dewey conceived it, is transactional, open-ended and inherently social. He thought that inquiry proceeds, as Peirce had said earlier from doubt to the resolution of doubt. But as Dewey would have it, 'We are doubtful because the situation is inherently doubtful. Inquiry begins, Dewey believed, with an indeterminate (i.e. confusing, obscure or conflictual) situation and goes on to make that situation determinate. The inquirer does not stand outside the problematic situation like a spectator; he is in it and in transaction with it."

A visão da dúvida como elemento que pode desencadear um processo reflexivo e a presença do investigador no processo de pesquisa possibilitam que o questionamento seja feito de dentro do próprio contexto no qual ele é gerado. Isto é, tendo reconhecido o papel do investigador e de sua prática como constituintes para o processo de *inquiry* em si, Schön traz para a discussão o questionamento sobre nossa prática como base para fazermos sentido de nosso conhecimento tácito²⁰. Para isto, Schön (1992: 124-127) descreve os aspectos que considera importantes para que este processo se dê. Entre esses aspectos, o autor elenca:

- o saber-na-ação;
- a reflexão-na-ação;
- a conversa-com-a-situação;
- a reflexão-sobre-o-saber-da-reflexão-na-ação; e
- a conversa-reflexiva-com-a-situação ou reflexão-sobre-a-ação.

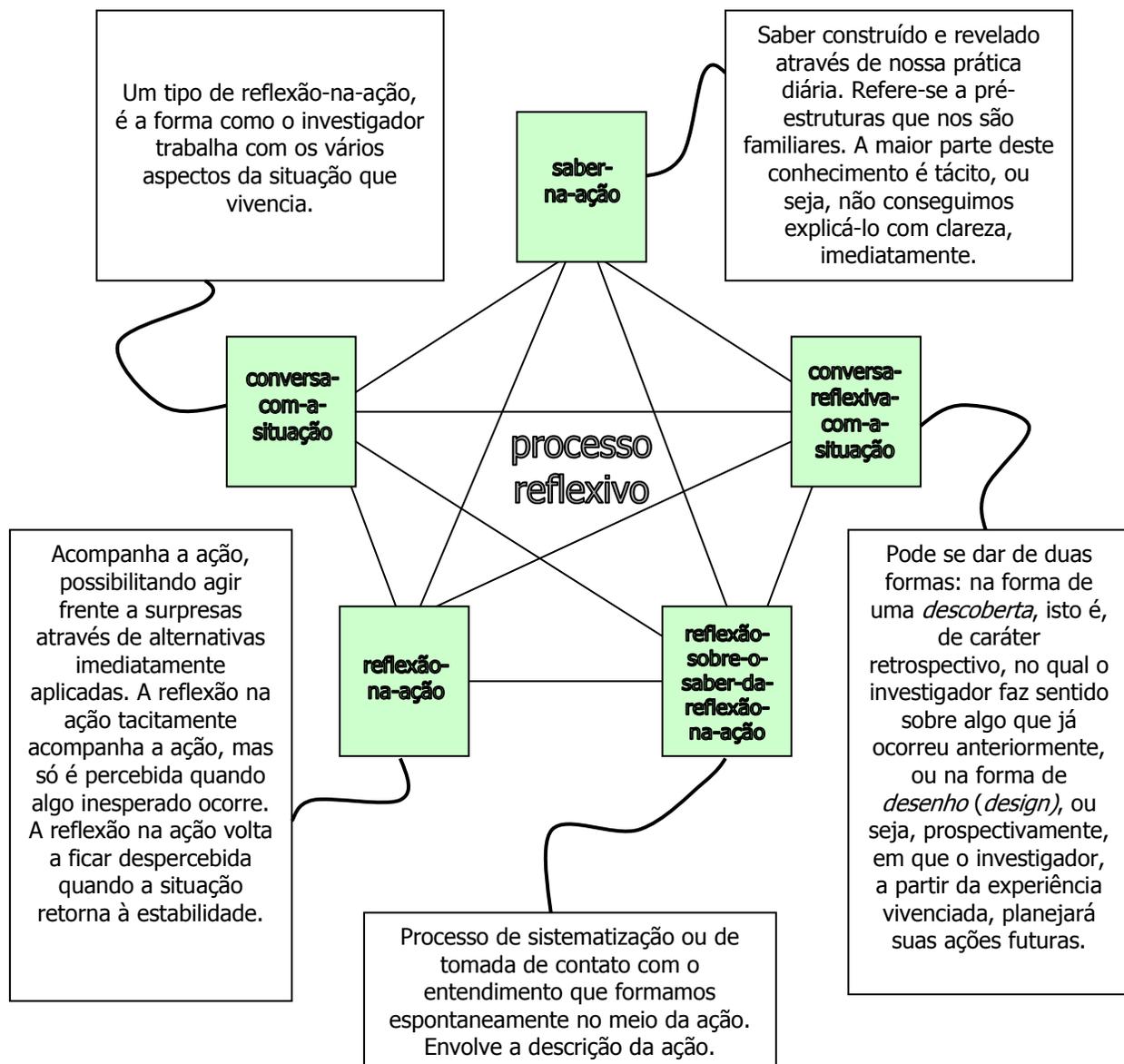
¹⁹ Por opção minha não traduzirei neste trabalho a expressão *theory of inquiry* por acreditar que tanto as palavras investigação quanto questionamento não refletem a abrangência do termo em sua língua original.

²⁰ Segundo Schön (1992: 82), conhecimento tácito é "conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta, ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares."

Sobre esses aspectos é importante salientar que eles não se constituem em passos a serem seguidos linear ou seqüencialmente. Esses componentes do processo ocorrem desordenadamente a partir do contexto no qual se dão. Por exemplo, um professor pode muito bem iniciar um processo reflexivo questionando-se sobre os motivos, até então desconhecidos para ele, pelos quais executa algo de uma determinada maneira com um grupo específico de alunos (saber-na-ação). Da mesma forma, um outro processo reflexivo pode, começar a partir de uma análise retrospectiva acerca de uma dada situação ocorrida em sala de aula (reflexão-sobre-a-ação).

Na figura 3, a seguir, apresento uma representação gráfica da complexidade desse processo reflexivo e descrevo suas principais características:

○ **Figura 3: Representação do processo reflexivo proposto por Schön (1992)**



Na figura 3, podemos observar os entrelaçamentos e conexões que podem existir entre os vários componentes do processo reflexivo. Conforme mencionado anteriormente, a disposição gráfica desses componentes procura representar a não linearidade e a natureza aleatória do processo, isto é, não tem um ponto de início pré-determinado.

Para Perrenoud (2002), toda a *reflexão-na-ação* se configura como uma *reflexão-sobre-a-ação*, já que, no limite, por mais que ela se dê no curso da ação, ou como denomina, no *calor da ação*, ela ocorrerá posteriormente à mesma. Essa reflexão sobre a ação, segundo o autor, é constantemente renovada já que a ação se renova. Assim, na medida em que as ações vão se sobrepondo umas às outras, nossa reflexão sobre uma determinada ação vai se interrompendo e mudando de foco, ou seja, a reflexão continua, mas a ação sobre a qual refletimos se altera.

Para que essa reflexão seja menos fragmentada, Perrenoud (2002) propõe que a mesma se dê sobre algo mais duradouro, mais sistemático: "reflexão sobre o sistema de ação" (p.37). Essa reflexão possibilitaria a tomada de consciência por parte dos professores acerca da natureza repetitiva de algumas de suas ações em sala de aula, ou ainda das causas que levam situações semelhantes a se configurar como tal.

Um aspecto que acredito ser importante destacar é que, em virtude de seu trabalho sobre reflexão e práticas reflexivas não englobar as NTIC e não focalizar ambientes de aprendizagem mediados pelo computador, Perrenoud acaba não se dando conta e, portanto, não discutindo a importância que os registros digitais podem ter para os processos reflexivos de professores. A utilização da tecnologia para a prática pedagógica reflexiva, seja através de *chats*, fóruns de discussão ou de outras ferramentas de interação síncrona e/ou assíncrona, gera *scripts* em arquivos eletrônicos que podem ser importantes para a reflexão, na medida em que a textualizam.

Esses *scripts* tornam mais fácil a recuperação, a qualquer momento, do que foi feito ou escrito e, se colecionados, podem, por exemplo, possibilitar a criação de um histórico da atividade pedagógica que permitiria ao professor um olhar longitudinal crítico e reflexivo sobre a sua prática, atendendo assim à proposta de Perrenoud (2002: 37) de que para refletir sobre algo mais duradouro, é preciso que o professor mude o foco de seu registro, se distanciando de ações pontuais, em direção às estruturas que ocasionam essas ações. Segundo o autor:

"O profissional teria que passar para outro tipo de registro que é o da reflexão sobre as estruturas relativamente estáveis de sua

própria ação e sobre os sistemas de ação coletiva dos quais participa.”

Assim, Perrenoud propõe uma reflexão sempre sobre um sistema de ações, que prepare o professor para *"viver na complexidade 'como um peixe dentro d'água', ou pelo menos, sem revolta e sem a nostalgia incurável do tempo em que tudo representava segurança"*(Perrenoud; 2002: 63).

Filosoficamente, essa visão pode ser ligada às idéias trabalhadas por Dilthey (1994) que, ao discutir os fundamentos da hermenêutica, faz uma reflexão sobre a questão temporal. Para Dilthey, não há presente. Sempre que falamos do presente, ele já é passado. E toda a observação feita sobre o passado é de alguma forma passiva, já que não podemos alterar nada. No entanto, essa reflexão mostra-se útil, na medida em que, através dela, podemos nos preparar para as infinitas possibilidades que o futuro nos reserva. A reflexão retrospectiva nos permite olhar para o futuro, prospectivamente.

Essas possibilidades de olhar prospectivamente, no entanto, precisam sempre ser entendidas a partir dos diferentes contextos no quais atuamos. No meu caso, por exemplo, por estar trabalhando com a formação continuada de coordenadores, em uma instituição específica de ensino de idiomas, há aspectos intrínsecos e constitutivos das relações de poder próprias desse contexto que são considerados neste estudo. Ou seja, o fato de esses coordenadores, que são alunos do curso do qual sou professor, serem também colaboradores que hierarquicamente se reportam a mim na instituição, é um dos elementos constitutivos dos fenômenos em estudo e da interpretação desses fenômenos.

Assim, quando tento fazer sentido do que se passa e me engajo em um processo reflexivo sobre como se dá o desencadeamento da reflexão nos coordenadores participantes de minha pesquisa, considero que esses coordenadores são alunos de um curso do qual eu, o professor, sou funcionalmente seu superior, o que é um dado do contexto que, possivelmente, dá cores diferentes a esse processo, se comparado a outros nos quais a relação aluno professor não é permeada por uma hierarquia funcional.

Ao tratar das relações profissionais entre os que têm como função desenvolver pessoas (*developers*) e os que seriam desenvolvidos (*developed*), Webb (1996: 107) reconhece as assimetrias, não de forma a diminuí-las ou evitá-las (como se isso fosse possível), mas de forma que possam ser incorporadas no dia-a-dia dessas relações, como constitutivas delas:

"Both objectivity and a somehow self-consciously managed subjectivity are equally illusory. Instead, we should enter research and development relationships from the hermeneutical perspective of shared human understanding, while realizing that this does not put an end to issues of power and inequality. (...) we should resist the fiction of an equally empowered researcher-researched relationship, together with a fiction of an equally empowered and fully consensual group."

Nesse sentido, reconhecendo as assimetrias da relação pesquisador-pesquisado, mencionada por Webb (1996) acima, e considerando alguns aspectos comuns na obra dos diferentes pesquisadores mencionados neste trecho da pesquisa, identifico um aparente consenso no que se refere à necessidade de nos prepararmos profissionalmente. Como professor, concordo com Schön (1983: 310) quando defende que precisamos refletir com olhos retrospectivos, para agir prospectivamente, com base em nossas ações práticas, nosso conhecimento tácito, e em nossos conhecimentos conceituais, implementando um diálogo maior entre nossa formação inicial, nossa formação continuada e nossa prática docente.

Em outras palavras, entendo a formação profissional como um processo que é alimentado tanto pela teoria quanto pela prática, sendo a reflexão um possível elo entre esses dois lados de um mesmo processo, o do conhecimento profissional.

Depois de discutir algumas das relações possíveis de serem estabelecidas a partir da discussão acerca da reflexão, na próxima sub-seção abordo aspectos relacionados à tecnologia na educação e algumas das suas decorrências para a sala de aula e para a formação de professores.

1.3.2. Tecnologia e Educação: reflexões sobre o letramento digital e outras possíveis conexões

Em função da presença cada vez maior das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na escola, muitos profissionais da área da educação têm começado a sua convivência com essas ferramentas de formas diversas e, nem sempre, muito tranquilas. Esse processo inicial de utilização da tecnologia, conhecido como letramento digital, extrapola o aprendizado sobre o que é a tecnologia e caminha na direção do que se pode fazer com ela.

Dentre as diferentes interpretações sobre o que é letramento, há aquelas que o entendem como um processo de caráter individual; mas, há também outras que atribuem ao letramento um caráter social.

No grupo que entende o letramento como um processo individual ou, segundo Soares (1998: 72), que apresenta uma visão "*fraca, progressista, liberal ou autônoma*", o letramento é entendido de forma funcional, na medida em que deve ser o suficiente para que o sujeito funcione adequadamente em um contexto social. Essa visão pode nos remeter a alguns questionamentos, pois, para entendermos o letramento desta forma, a meu ver, também precisaríamos entender:

- de que sujeito estamos falando e o que pode ser considerado suficiente para ele(a);
- o que significa adequado ou adequadamente;
- quem estabelece a medida do que é suficiente ou do que é adequado; e,
- de qual contexto social estamos falando.

Já no segundo grupo, que atribui ao letramento um caráter social, pode-se encontrar, segundo Soares (1998: 75), uma visão "*forte, radical, revolucionária ou ideológica*", que lê o letramento não como um conjunto neutro de instrumentos que são usados quando necessário, mas sim como um "*conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.*"

Essa visão se articula com o entendimento que defendo nesta tese, da educação como um instrumento para a eventual transformação crítica dos ambientes e dos contextos nos quais vivemos. Já abordando a vertente digital do conceito de letramento, no exemplo do curso que serviu de base para minha pesquisa, mesmo trabalhando com coordenadores que já conseguiam utilizar a tecnologia em alguma medida (envio e recebimento de mensagens eletrônicas, participação em *chats*, etc.), procurei vislumbrar outras formas e outras possibilidades nas quais pudéssemos aprender através da utilização do computador e, com isso, tivemos uma formação tecnológica que mostrou alternativas de uso desse recurso tecnológico para o desenvolvimento pessoal.

Apesar desta pesquisa estar delimitada ao trabalho com professores e coordenadores de escolas de idiomas, vale ressaltar que vários estudos, principalmente da área da Educação e Currículo, vêm tratando de algumas questões que parecem ser

recorrentes em diversos contextos. Entre essas pesquisas, inicialmente, destaco Alves (2005), que discute a necessidade de os professores fazerem uma reflexão sobre como as suas experiências interferem na relação entre eles e o outro, e vislumbrar essas questões na mediação em ambientes virtuais. Cerqueira (2005), em seu trabalho, indica a importância da intermediação, co-mediação, encorajamento à colaboração e à busca da autonomia e do trabalho colaborativo em busca da aprendizagem. Favero (2005) aborda a importância da inclusão do componente tecnológico na formação inicial como forma de subsidiar a prática educacional dos professores de forma a prepará-los para enfrentarem as demandas do mercado de trabalho contemporâneo. Além dos autores citados, também destaco Fernandes (2005) que aponta para a necessidade de se fomentar espaços de reflexão sobre a influência da tecnologia na sociedade contemporânea, cultivar um olhar atento e crítico do educador e do educando, acolher e dialogar com os sentidos enunciados pelos educandos na sua prática educativa.

As práticas de formação de professores mediadas por computador, na área de idiomas, bem como em outras disciplinas, mediadas por computador, trazem à tona a importância que tanto a leitura quanto a escrita assumem e, nesse sentido, novamente ligando o contexto digital ao conceito original de letramento, cito Soares (1998: 75), quando reafirma que o entendimento do conceito de letramento está diretamente relacionado com o sentido atribuído a esses processos de leitura e escrita:

"O que o letramento é, depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever."

Assim, faz-se importante uma discussão sobre os processos de leitura e escrita, sendo que para isso trarei para o diálogo alguns conceitos de Lévy (1996), que ao discutir o que é virtual, trata da virtualização do texto, trabalhando a questão da leitura e da escrita.

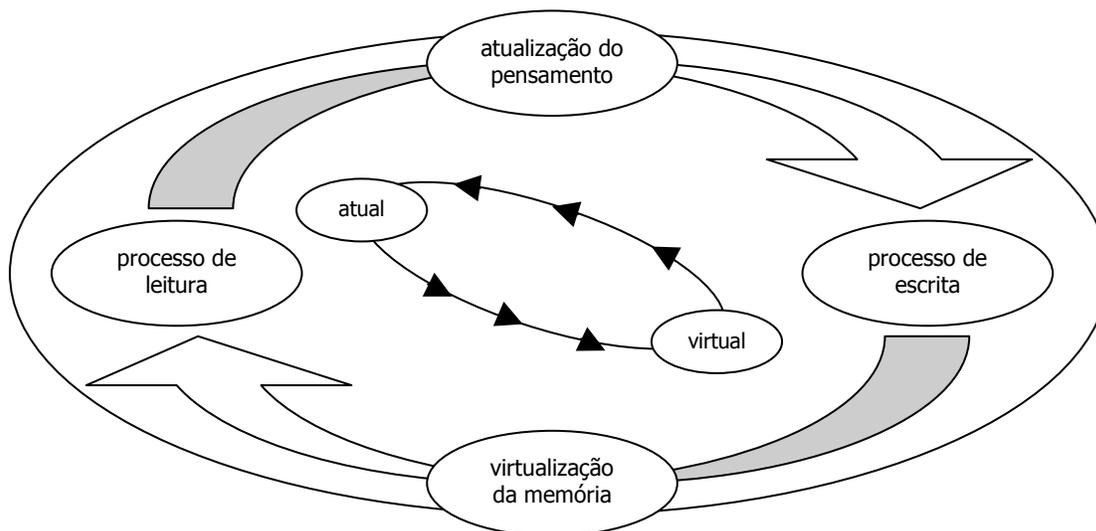
Para Lévy (1996: 15), o contraponto ao virtual não é o real, como pensamos muitas vezes, mas sim o *atual*. A *atualização* responde à problematização posta pelo virtual. Para o autor, ao atualizarmos algo virtual, estamos realizando o potencial que este virtual carrega. Em outras palavras, o processo de atualização ressignifica o virtual e o

constrói na medida em que o atualiza. É nessa direção que funciona o processo de leitura para Lévy (1996: 36):

"O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos."

Segundo Lévy (1996), a leitura atualiza a obra virtual escrita por um autor. Já, quando o autor escreve, ele se engendra em um processo de virtualização da memória, do pensamento em um movimento cíclico no qual um processo pode alimentar o outro, como ilustro com a representação gráfica a seguir:

○ **Figura 4: Processos de leitura, escrita, atualização e virtualização**



O entendimento dos processos de leitura e escrita e de atualização – virtualização, conforme ilustrado acima, pode ser, em alguma medida, relacionado com o letramento digital. Na medida em que se dá o letramento digital de professores, por exemplo, os mesmos aprendem e passam a ter a oportunidade de atualizar uma série de recursos virtuais disponíveis na Internet que podem servir para seu crescimento pessoal e profissional. Ou ainda, podem ajudar esses professores a virtualizarem seus pensamentos e conhecimentos através da interação com outras pessoas e do registro digital, em alguma parte da rede, de suas experiências, opiniões e conhecimentos.

Apesar de ter aproximado do conceito de letramento alguns exemplos relacionados ao contexto digital, há autores que tratam especificamente dessa questão. Kaplan (1995), por exemplo, define letramento digital como o tipo de conhecimento que permite a um indivíduo se inserir nas práticas letradas da era digital. Porém a iniciação dos professores em práticas digitais precisa ser planejada de forma que considere não só uma utilização funcional e mecânica da máquina, mas também um tipo de exploração dessas ferramentas que possibilite um salto de qualidade em suas práticas pedagógicas cuja decorrência atinja, inclusive, e principalmente, os alunos, como afirma Mateus (2004: 204):

"Dentro desse paradigma tecnológico, quando se pensa em formação de professores, é necessário considerar tanto o desenvolvimento de competências técnicas que o capacitem para a utilização das novas tecnologias e suas linguagens, quanto o desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam a ele utilizar essas tecnologias para a formação de alunos críticos."

Entre as possíveis formas de se iniciar um processo de inserção dos professores em práticas digitais, a exploração do correio eletrônico pode caracterizar esse início como um pouco mais tranquilo e menos amedrontador. A possibilidade de desenho de ações de formação continuada mediadas, basicamente e a princípio, através da troca de *e-mails*, parece ser uma boa estratégia de início de letramento digital, dada a simplicidade e popularidade da ferramenta, se comparada a outras disponíveis no mercado como aplicativos para vídeo-conferências (CUseeMe), plataformas de *chat* (Mirc), ou ainda plataformas de autoria como o Blackboard ou WebCT, para citar dois exemplos.

Além disso, a utilização do *e-mail* possibilita, através da comunicação entre pelo menos dois participantes, a potencialização da exploração da interação entre os atores do processo, o que muitas vezes pode ficar em segundo plano, se pensarmos em algumas das plataformas de ensino a distância atualmente disponíveis na rede (*houseofenglish.com* e *EnglishTown*, dentre outras). Em função das possibilidades de atividades que estas plataformas propõem, o que acaba sendo mais enfatizado não são as interações entre os alunos do curso, mas sim a resolução das tarefas apresentadas, as quais, aliás, são em geral de caráter mais fechado, isto é, múltipla escolha e *drag & drop*, para citar dois exemplos.

Contudo, quando discutimos o letramento digital e fazemos uma reflexão sobre o papel da tecnologia na educação, é importante observar qual a porta de entrada que foi ou está sendo utilizada nas instituições: se a porta do projeto pedagógico ou a do projeto mercadológico. No setor privado (colégios particulares e institutos de idiomas), tenho observado que alguns dos desencontros em relação à introdução da tecnologia nas escolas muitas vezes ocorrem por conta de uma certa pressão institucional exercida para que esses recursos sejam introduzidos em sala de aula, em função de um diferencial necessário que tais instituições precisam para sobreviver no mercado e enfrentar a concorrência.

No entanto, muitas vezes as exigências do mercado acabam sendo mais rápidas do que os processos pedagógicos necessários para a operação destas exigências, de forma que esses instrumentos acabam sendo introduzidos nas escolas sem que muitos dos professores e coordenadores tenham o tempo necessário para o desenvolvimento do seu letramento digital, para conhecerem as possibilidades dessas tecnologias e para estudarem de que forma elas podem ser úteis para que a concretização dos respectivos projetos pedagógicos aconteça de forma mais consistente e eficaz.

Essa relação da escola com o mercado é perigosa. Freire (1996: 56-57) já alertava para a diferença de ritmo entre o mercado e suas necessidades de consumo e a educação, defendendo que a escola e os educadores devem lutar por um trabalho que extrapole as necessidades instrumentalizadoras, deterministas e de curto-prazo do neoliberalismo. Desse imediatismo pode decorrer uma utilização muitas vezes *imposta* das tecnologias, sem que haja a necessária reflexão sobre o seu papel no processo educacional e nos processos de aprendizagem dos alunos e educadores envolvidos.

No entanto, se por um lado, na rede privada de ensino, o problema pode passar pela pressa na implantação e utilização das tecnologias, nas escolas públicas os desafios são outros. Pretto (2003: 40), ao abordar essa questão do ponto de vista das necessidades dos professores, defende que o desafio posto pela utilização das NTIC na educação vai muito além da incorporação dessas tecnologias na sala de aula. Segundo o autor:

"Precisamos também pensar nas condições da escola e do próprio professor, um trabalhador que, sem as mínimas condições, é empurrado, literalmente, para o trabalho de articulação desse universo em constante transformação."

Enquanto em grande parte das escolas particulares os professores contam com modernos laboratórios de informática conectados em rede e com técnicos disponíveis para dar orientação aos usuários, na escola pública, muitas vezes, o computador recebido do governo ou fruto de alguma doação, sequer é usado, seja porque as pessoas não sabem como instalar os programas necessários, ou ainda por medo de quebrar o equipamento. Outras vezes, ainda, esses computadores ficam trancados dentro de uma espécie de gaiola para evitar que sejam furtados, segundo relato de professores de escolas da rede com os quais tive contato.

Ainda segundo esses relatos, em algumas escolas, contudo, o quadro é melhor e há inclusive possibilidade de conectar os computadores à Internet, mas com grandes restrições, já que a conexão se dá através da mesma linha telefônica normalmente utilizada pela escola.

Nesse sentido, segundo Almeida (2005: 16), o envolvimento dos gestores (diretores e coordenadores) da escola pública pode funcionar como um grande aliado. Se familiarizados com as novidades tecnológicas e convencidos que essas novidades podem melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em suas escolas, podem lutar por recursos e condições e conseguir uma melhor equação entre os aspectos burocrático-administrativos e pedagógicos, minimizando, assim, o impacto, por vezes assustador, que a entrada da tecnologia causa aos participantes do ambiente escolar.

Há que se considerar que, a depender do contexto e das condições criadas, a utilização da tecnologia na escola pode aumentar a distância existente entre a camada da população que tem mais condições, e aquelas mais carentes. Conforme afirma Pretto (2003: 36):

"... é preciso estar atento para o fato de que, ao pensarmos nessas tecnologias como potencialmente redutoras das distâncias, temos que ter sempre em mente que se isso não acontecer amplamente, poderemos estar iniciando, mais uma vez, um perverso mecanismo de aumento da exclusão daqueles que já são excluídos socialmente em termos de condições mínimas de sobrevivência. Estaríamos introduzindo um novo tipo de exclusão: a digital."

Como disse Pretto (2003), a abrangência dessa discussão para a escola é grande. Se por um lado, ter equipamentos e acesso é importante, por outro, precisamos aprofundar as possibilidades que a utilização das NTIC oferece. Ao não fazer uma reflexão sobre como a tecnologia pode nos ajudar, ou ainda, por termos que usar as tecnologias,

independentemente de nossa opinião sobre elas, podemos incorrer na possibilidade de a usarmos para fazer as mesmas coisas de sempre. Kenski (2003: 78) concorda com esse argumento, dizendo que parece haver uma tendência dos professores que não recebem o preparo necessário para o trabalho com a tecnologia de tentar reproduzir, com o computador, as mesmas práticas docentes que já estavam acostumados a realizar antes da disponibilidade da máquina. Como diz Gomes (2002: 121):

"a utilização de novos recursos comunicacionais e informáticos não deve ser encarada como mais uma novidade, mas como uma possibilidade para que alunos e professores assumam o papel de sujeitos críticos, criativos e construtores de seu próprio conhecimento. Se assim não for, correremos o risco de utilizar recursos inovadores de maneira tradicional."

Precisamos ter claro que o uso das NTIC, por si só, não parece melhorar a sala de aula. Vários estudos como Prado (1996), Ramal (2002), Meskill *et.al.* (2002) e Kenski (2003), entre outros, têm apontado para a necessidade de preparo dos professores para a sua utilização.

Esse preparo, deve ir além dos populares *treinamentos* pontuais para se operar com determinados programas ou interfaces. Idealmente, essa preparação precisa explorar, em conjunto com os educadores e alunos, as diferentes possibilidades que se apresentam com esses novos recursos. Esse explorar conjunto poderia concretizar um processo colaborativo de aprendizagem no qual docentes e discentes estariam envolvidos, aprendendo, com vistas a um objetivo comum, a utilização de ferramentas tecnológicas como meio para se concretizar um projeto, conforme defende Pinto (2002: 184):

"(...) há que se estabelecer as ligações entre a formação do professor e a informação técnica, com vistas à utilização dos recursos informatizados. Não se fala aqui de uma formação técnica, na medida em que os recursos tecnológicos não se colocam como finalidade do processo, mas como instrumentos ou meios para o exercício da prática docente. Desta maneira, a formação deve ter como objetivo a construção de um conhecimento que ultrapassa o simples domínio dos processos e dos instrumentos colocados à disposição do professor."

Se pensada e utilizada de forma séria, isto é, embasada em um projeto pedagógico, a tecnologia nos apresenta desafios que merecem ser encarados. As redes e as possibilidades de hipertextualização, por exemplo, apresentam formas diferentes de pensar o conhecimento e a informação que, aparentemente, trazem conseqüências para a aprendizagem e para a forma como atuamos como educadores. Nas palavras de Ramal (2002: 141):

"A materialização da rede é o hipertexto. O seu poder é concreto e palpável: materializa-se na própria rede a cada instante, numa reconversão ininterrupta de sentidos e de subjetividades que fluem, se misturam e se dinamizam mutuamente, integrando a inteligência coletiva constituída de uma multiplicidade de vozes, de culturas e de pensamentos. A sua existência e a sua difusão como tecnologia e metáfora dos processos comunicacionais e cognitivos de nosso tempo interrogam a sala de aula, dizendo-lhe que a forma de educar hoje, mais do que nunca, é por meio do diálogo no qual todos os envolvidos possam se assumir como protagonistas. O hipertexto vem criar as condições de possibilidade para tornar a sala de aula o espaço de todas as falas, das redes de conhecimento, da construção coletiva, da partilha das interpretações."

Assim, com todas essas possibilidades, mais que nunca, nós professores temos a possibilidade de nos posicionarmos de forma diferenciada na relação com nossos alunos. Podemos fazer educação agindo de forma menos monopolizadora em relação ao conhecimento e nos preocupando menos em ter o controle sobre os processos de aprendizagem. Essa carga e essa responsabilidade, que historicamente são assumidas pelos professores, podem ser substituídas por uma atitude mais parceira e orientadora de nossa parte que, mais do que nos preocupar com o ensinar, nos levaria a nos preocupar com o aprender dos alunos bem como com o nosso próprio aprender, como afirma Kenski (2003: 93):

"A nova lógica da sociedade da informação traz o professor para o meio do grupo de aprendentes. O professor passa a encarar a si mesmo e a seus alunos como uma "equipe de trabalho", com desafios novos e diferenciados a vencer e com responsabilidades individuais e coletivas a cumprir."

No entanto, todas essas mudanças e demandas para o professor fazem emergir necessidades específicas que precisam ser contempladas em seus processos de formação

inicial e continuada já que, além de essas mudanças apresentarem novas ferramentas, trazem em si a necessidade de reflexão e aperfeiçoamento permanente, deslocando, segundo Moallem & Earle (1998, apud Ramal, 2002: 230), o professor de sua posição de tomador de decisões, para o de construtor de sentidos, o que exige um constante exercício de reflexão e ressignificação de nossa prática e do que nos propomos a ensinar. Genericamente, isso significa dizer que mais do que preparar professores de forma pontual para o uso da tecnologia, há a necessidade de se incorporar o preparo do professor para o trabalho com a tecnologia e fazer com que esse trabalho seja parte de um contexto mais abrangente de formação profissional contínua.

Assim, considerando as necessidades que há de um trabalho continuado de reflexão de professores, aliado aos novos desafios que as tecnologias trazem ao chegar às escolas, vejo a necessidade de entender melhor como esse processo reflexivo se concretiza na minha prática como professor de um curso a distância de formação continuada de coordenadores, mediado por computador.

Ressalto ainda que iniciativas como o **e-ducation** e toda a necessidade que apresento de pensarmos e trabalharmos com ações de formação continuada para coordenadores, fariam ainda mais sentido se as escolas se constituíssem (ou se transformassem em) organizações aprendentes (Fullan & Hargreaves: 2000).

Segundo Fullan & Hargreaves (2000), há basicamente dois tipos culturas que dominam as organizações: a individualista e a da colaboração. Organizações de cultura individualista não possibilitam aos professores o engajamento com outros professores em um projeto comum de reflexão e desenvolvimento profissional. Nesse tipo de organização nas quais há a predominância da cultura individualista, o trabalho do professor fica circunscrito à sua sala de aula e não há oportunidades para que esses profissionais interajam com seus colegas e, por exemplo, discutam suas dificuldades e as suas soluções para a sala de aula. Nas organizações nas quais prevalece a cultura da colaboração há a abertura e o incentivo para que os professores trabalhem em grupo, entre si e também com os outros profissionais da escola, no sentido de melhorarem a qualidade da educação, seja na sala de aula, seja na escola como um todo. Segundo Fullan & Hargreaves (2000: 53):

"Diferentes tipos de contextos, de lideranças e de relações de trabalho são necessários se queremos garantir a continuidade das mudanças. O contexto aqui invocado, sugerimos, é aquele que corporifica uma determinada cultura de ensino, um conjunto

específico de relações de trabalho entre professores e seus colegas que os conectem como uma comunidade de apoio e questionamento, comprometida com metas comuns e com aperfeiçoamento contínuo.”

Essas organizações são aprendentes, no sentido de que, em comunidade, trabalham na resolução de suas dificuldades e, nesse processo, aprendem com a diversidade das perspectivas. São organizações aprendentes por serem locais de trabalho nos quais os coordenadores e professores podem aprender em conjunto, através de ações de desenvolvimento que os tiram de uma cultura isolacionista ou ainda prescritiva, rumo a uma cultura reflexiva e de colaboração.

Minha mochila está quase pronta para a caminhada. Já estão acondicionados nela as discussões sobre aprendizagem, linguagem e reflexão de professores. No entanto, creio que mais um elemento seja importante para minha trilha: é uma reflexão sobre currículo e desenho de cursos.

1.4. Reflexões sobre o desenho de cursos

Ao propor trazer para a mochila de minha caminhada a discussão sobre currículo, o faço por entendê-lo como pano de fundo determinante do desenho de cursos, de uma forma geral, e especificamente do curso com o qual trabalhei e que me possibilitou a investigação do fenômeno do *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*. No meu caso, meu entendimento sobre o que é currículo embasou as escolhas feitas no processo do desenho do curso, o que corrobora a opinião de Apple (1990).

Esse autor argumenta que o conhecimento que é inserido na escola não é fortuito e o estudo do currículo tornou-se fundamental na medida em que observou a escola como uma importante reprodutora e mantenedora das desigualdades sociais, como afirma Apple (1990: 80):

“A escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, uma força que também serve para dar legitimidade às ideologias e às forças econômicas e sociais tão estreitamente ligadas a ela.”

Ao concordar com Apple e considerar o currículo como algo que extrapola os aspectos educacionais, trabalhei de acordo com uma visão que define o currículo como um construto teórico que engloba muito mais que a disposição do conteúdo a ser trabalhado. Como afirma Silva (2001: 55):

"O currículo envolve um conjunto de significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram."

Acredito que o currículo pode ser entendido como um espaço subjetivo, aberto e em formação, em movimento, não-descompromissado e capaz de conter em si nossas experiências de vida, visão esta que reflete e também é refletida pelo entendimento de linguagem discutido previamente neste trabalho. Do mesmo modo que a linguagem é usada para interpretar e é objeto de interpretação, o currículo se constitui em um arcabouço teórico que nos possibilita analisar um determinado contexto educacional, sem deixar de ser, nesse processo de interpretação, um dos objetos dessa análise.

Apple (1990) elabora uma trajetória interessante para tratar do desenvolvimento do campo do currículo e dos diferentes significados que historicamente o currículo teve. Para isso, faz uma análise da formação da sociedade industrial americana, mais especificamente em Nova Iorque e Boston, que após serem vitoriosas na Guerra de Secessão passaram por um processo de industrialização e tornaram-se destino de muitos imigrantes europeus e também dos negros que saíram dos estados agrícolas do sul do país.

Segundo Apple (1990: 115), no início do século XIX o sistema público de educação nos Estados Unidos se consolidou de forma que as escolas pudessem atuar pelo objetivo de resguardar a cultura da população nativa das cidades contra as influências dos imigrantes. A escola tinha o papel de proteger os interesses da comunidade considerada ideal, isto é, a dos brancos de classe média e alta, e os privilégios econômicos dos poderosos.

A escola, assim, privilegiava a comunidade local, discriminando e relegando a um segundo plano os imigrantes e os negros. A esses restava, através da escola, buscar, pelo menos em alguma medida, se assemelhar à classe dominante, sofrendo assim a aculturação de parte dos hábitos, sem, portanto, poderem se igualar em *status* aos mesmos.

Com o aumento da população, cresceu também a diversidade e, para dar conta desse problema, o currículo passou a materializar um papel burocratizante e de padronização de procedimentos e conhecimentos em busca de economia e de eficiência nos processos produtivos.

Foi nessa época, na década de 20, que o campo do currículo começou a se desenvolver (Apple; 1990: 116) e, na medida em que a sociedade se tornava mais industrializada, a escola passava a ser encarada como um local de produção de pessoas que deveriam defender os valores comunitários e as normas exigidas para que um trabalhador fosse eficiente para as indústrias. Nesse ponto, a escola tinha um papel de adaptar as pessoas aos seus respectivos lugares na economia e na sociedade.

A crescente industrialização e a decorrente segmentação do trabalho se constituíram em um contexto cujos desdobramentos no campo do currículo foram e ainda são muito fortes, já que até hoje se discute se a escola deve preparar técnicos com formação específica e com conhecimento profundo de determinadas partes do processo, ou profissionais mais generalistas que conhecem um pouco de todo o processo.

Essa segmentação dividiu o trabalho em várias fases, sendo que para cada uma das fases do processo havia um supervisor e uma equipe de trabalhadores. A divisão do trabalho tornou os operários responsáveis somente por uma parte restrita da produção, cujo resultado estava distribuído sob a responsabilidade de vários supervisores, cada qual com parte do produto. Deu-se então a necessidade de especialização e de integração das diversas equipes dos vários supervisores, já que para que o resultado fosse positivo as diferentes especificidades tinham de ser integradas.

As cidades continuavam crescendo e recebendo cada vez mais imigrantes e negros do Sul, o que colocava ainda mais em risco o pensamento dominante dos mais poderosos. Com o objetivo de proteger essa hegemonia, segundo Apple (1990: 125), além de continuar promovendo a homogeneização através da aculturação, a escola passou a atacar os imigrantes inferiorizando-os socialmente e estabelecendo assim uma divisão de classes, uma heterogeneização. Esse ataque passou por uma diferenciação dos currículos a partir de uma visão determinista do potencial futuro dos estudantes, como explica Apple (1990: 114):

"(...) uma importante função da escolarização parece ser a transmissão de diferentes valores e tendências a diferentes populações escolares. Se um conjunto de estudantes são vistos como membros prováveis de uma classe profissional e empresarial,

então as escolas que freqüentam e o respectivo currículo parecem organizar-se em torno da flexibilidade, opção, investigação, etc. Se, por outro lado, se interpretam os destinos prováveis dos estudantes como o de trabalhadores semi-especializados ou sem especialização, a experiência escolar tende a realçar a pontualidade, o asseio, a formação de hábitos, etc. Estas expectativas são reforçadas pelos tipos de currículos e de testes dados pela escola e pelos rótulos atribuídos aos diferentes tipos de estudantes.”

Esse processo de inferiorização se deu na medida em que o movimento migratório ficou mais intenso no período posterior à Primeira Guerra Mundial, quando à escola foi dada a função de “*inculcar nos imigrantes, valores e padrões de comportamento específicos*” (Apple, 1990: 125). Tal era a importância dada à escola no papel de preservação da comunidade hegemônica, que foi nessa época que o ensino secundário passou a ser obrigatório, de forma que os mais pobres tinham de passar pela instituição que os moldaria aos valores dominantes.

No entanto, a diferenciação que tinha como base a nacionalidade/origem das pessoas passou a ser considerada a partir de uma outra premissa: a da capacidade da inteligência das pessoas. Com isso, a ameaça à comunidade ideal não era mais a classe operária imigrante e os negros, mas sim os cérebros de qualidade mediana e inferior, o que chegou, segundo Apple (1990: 127), a ser defendido cientificamente por pesquisadores.

A partir dessa mudança de paradigma, o currículo passou a se preocupar com a necessidade de preparar as pessoas com diferentes capacidades de inteligência para funções adultas diversificadas, de forma que os que tinham mais inteligência recebam formação diferenciada daqueles que, de acordo com a classe dominante, tinham cérebros de menor qualidade. Segundo Apple (1990: 129):

“Em síntese, o interesse dos primeiros teóricos curriculares ia no sentido da preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em encaminhar os indivíduos para o seu lugar adequado numa sociedade industrial interdependente.”

De acordo com a diferenciação proposta, os que mais se destacavam eram considerados como tendo mais condições de exercerem funções múltiplas. Eram os mais virtuosos e, portanto, os mais propensos a usarem a sua inteligência a favor da sociedade.

Mais uma vez, propunha-se que as pessoas deviam ser educadas de forma diferenciada: algumas para liderar e outras para obedecer. Com isso, a meu ver, o ideal de homogeneidade cultural tornou-se ainda mais utópico. As diferenças não foram eliminadas. Pelo contrário, essas diferenças foram mantidas e oficializadas em um sistema educacional público oficial que contava com uma preparação mais global para os que iriam mandar, ou seja, os líderes, e com uma formação mais restrita e instrumental para os que estavam fadados a obedecer.

Outro autor que traça um histórico sobre os diferentes entendimentos sobre o currículo é Silva (2001). Segundo ele, as teorias do currículo tiveram grande impulso quando se tentou trazer para a educação os conceitos organizacionais fordistas das fábricas americanas, na década de 20. Nesse cenário, o currículo acabou funcionando como uma ferramenta de organização dos conteúdos, dos métodos de aplicação desses conteúdos e da mensuração e controle dos resultados.

Apesar de evoluírem de uma visão inicial de currículo, através de uma menor ênfase a uma leitura tecnocrática do tema, as teorias mais tradicionais ainda mantiveram, por muito tempo, um pano de fundo mais estreitamente ligado às questões pedagógicas. Essa leitura parece ter tido início quando o currículo passou a se orientar pelas diferenças de capacidade de inteligência, como discuti anteriormente, e manteve o estudo do currículo dentro do campo, supostamente neutro, da educação, o que segundo Apple (1990: 62) é um engano:

"(...) a linguagem da aprendizagem tende a ser apolítica e ahistórica, ocultando dessa forma a intrincada ligação entre poder e recursos políticos e econômicos que se encontra subjacente a uma parte significativa da organização e seleção curriculares. Em resumo, não é um instrumento lingüístico adequado para lidar com o que deveria ser um conjunto subjacente de questões curriculares relativas às origens ideológicas possíveis do conhecimento escolar."

Porém, com o estudo sobre o currículo oculto²¹, as discussões evoluíram e ganharam cores mais críticas, agregando às argumentações conceitos de ideologia, poder, e nos possibilitando ver a educação com outros olhos.

²¹ Segundo Apple (1990: 139), o currículo oculto corresponde a "normas e valores implicitamente e efetivamente transmitidos pelas escolas e que, habitualmente, não são mencionados nos objetivos apresentados pelos professores."

Essa evolução possibilitou um passo adiante nessas teorias e trouxe para elas o discurso tendo um papel duplo: o de descrever e o de constituir um currículo mais centrado na diferença. Um currículo que entende na subjetividade da significação do discurso e nas possibilidades de diferentes interpretações a constituição das relações de poder e do saber.

Ao aceitar o discurso como constitutivo das relações de poder nas quais nos envolvemos conforme a teoria pós-moderna argumenta, e ao entender o currículo como um exercício de poder, temos o discurso como um dos fatores que constitui e descreve o currículo, como discute Silva (2001: 12):

"(...) um discurso sobre o currículo - aquilo que em uma outra concepção seria uma teoria - não se restringe a representar uma coisa que seria o 'currículo', que existiria antes deste discurso e que está ali, apenas a espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo 'tal como ele realmente é', o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é uma criação. Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a 'teoria' está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou."

Esse processo circular mencionado por Silva também pode ser aplicado se pensarmos no conceito do currículo mais especificamente relacionado a cursos em ambientes mediados por computador.

Como já vimos na justificativa desse trabalho, com o advento da Internet foi possibilitada a oferta de uma série de cursos a distância na rede. Segundo Bouchard (2002: 72), algumas propostas buscam atingir um volume grande de alunos a baixo custo. Outras, ao proporem um trabalho de cunho colaborativo e com ênfase na interação entre os participantes, se contentam em trabalhar com um número menor de estudantes.

Há exemplos de programas de ensino a distância, aos quais não farei menção explícita por motivos éticos, nos quais a natureza da interação prevista em seu desenho limita-se ao contato dos alunos com as ferramentas, apresentações, conteúdos, tarefas e tutoriais previstos no ambiente, normalmente fechadas e com respostas automáticas. O percurso dos alunos em um curso desse tipo pode ser, até certo ponto, previsível. Em linhas gerais espera-se que o aluno acesse um conjunto de conteúdos que está organizado seqüencialmente na forma de uma apresentação eletrônica, ou texto que deve

ser lido e estudado pelos alunos sem que precisem interagir com outros alunos ou professores. Após terem lido o texto ou visto a apresentação, normalmente há questões de cunho fechado (múltipla escolha ou do tipo verdadeiro/falso, por exemplo) que os alunos devem responder e obter um percentual de acertos. Quando os alunos têm sucesso, o sistema os parabeniza através de sons comemorativos, palmas por exemplo; mas, quando há erros, geralmente se ouve uma campainha estridente ou ainda uma exclamação triste com alguma indicação ou dica para que os alunos refaçam a tarefa e obtenham o tão almejado sucesso que será mensurado pelo sistema que ao final do programa emitirá um parecer sobre o desempenho dos alunos. Belloni (2002: 154) define esse tipo de programa como decorrente de um *industrialismo instrucional*:

"O 'industrialismo instrucional', que caracteriza as experiências mais importantes de EaD, tende a gerar propostas fechadas em 'pacotes de ensino', com pequena possibilidade de interação, demasiado diretivos e informativos, deixando pouca margem ao exercício da autonomia do aprendente e tendendo a altos níveis de desmotivação e de abandono. Esse modelo se baseia, principalmente, na produção de massa de materiais estandardizados, o que significa, por um lado, o desconhecimento e a desconsideração das demandas sociais necessariamente diversificadas e, por outro, pouca flexibilidade na avaliação, na adaptação e na reformulação do ensino oferecido."

A visão de currículo subjacente a um programa de ensino a distância com essas características parece estar ancorada em uma orientação que entende o currículo como a descrição das formas pelas quais os conteúdos específicos de uma determinada disciplina são escolhidos, organizados, transmitidos e avaliados.

Por outro lado, se imaginarmos o desenho de um curso cuja visão de currículo subjacente seja a expressão de um conjunto de valores e percursos que tem na linguagem e na negociação constante de significados seus elementos mais fortes, provavelmente teremos um programa com um desenho caracteristicamente diferente daquele do exemplo citado no parágrafo anterior. O desenho desse curso, muito provavelmente abrangeria maiores possibilidades de interação entre os participantes (professor inclusive), através de fóruns de discussão ou de listas de distribuição de mensagens eletrônicas, de forma que o conhecimento pudesse ser construído a partir dessas relações.

Nesse sentido, além da importância de se ter tutoriais detalhados em um ambiente de fácil navegação, isto é, que permita aos alunos acesso às diferentes funcionalidades de

forma simples e rápida, haveria também a necessidade de se pensar nas formas e instrumentos para que a interação dos alunos se dê, até porque essa interação é a base sobre a qual se espera que a aprendizagem ocorra.

Essas características dariam às interações do curso uma natureza imprevisível e de incompletude que é brilhantemente externada por Broudy em um depoimento para Graves (2000: 09). Apesar de não se referir especificamente ao desenho de cursos em contextos digitais, Broudy faz uma reflexão que me parece pertinente, independente da modalidade do curso desenhado:

"Always a work in progress. So never complete. Never perfect. How could it ever be perfect? Students are not machines, predictable in their abilities and responses. Each learning context is different. If my course design is so refined, my objectives so detailed, my materials so elaborate that nothing is left to chance, then I am creating a teacher-centered environment in which the learners are just pawns to be moved about the game board of curriculum."

A idéia do desenho de cursos presenciais ou em contextos digitais como algo em processo, não terminado, pode ser relacionado ao conceito de *design emergente* desenvolvido por Cavallo (2000), a partir de seu envolvimento em projetos que tinham como objetivo levar novas tecnologias e ambientes de aprendizagem para áreas rurais da Tailândia. Esses projetos que eram desenvolvidos à parte do sistema educacional oficial, tinham como objetivo específico quebrar os preconceitos e resistências identificadas como possíveis barreiras para a reforma educacional.

Com esses objetivos e em um contexto no qual se acreditava que os participantes, alunos e professores não tinham os fundamentos básicos para uma educação moderna e utilizadora das novas tecnologias, Cavallo (2000: 768) optou por um currículo de natureza dialogada, evitando a simples imposição de uma metodologia aos participantes o que, segundo o autor, poderia significar o fracasso do projeto e o decorrente aumento da resistência à tecnologia:

"The work required a flexible approach to the design of digitally based educational interventions. Analysis of design issues led to a theoretical framework, Emergent Design, for investigating how choice of design methodology contributes to the success or failure of educational reforms."

A flexibilidade proposta pelo *design emergente* se materializava na interação entre o *designer* e os participantes do projeto. Era a partir das necessidades dos participantes que o desenho do programa ia se constituindo e sofrendo alterações na medida em que desafios iniciais eram vencidos e novas necessidades surgiam. Cavallo (2000: 768), chega a comparar o *Design Emergente* com o desenvolvimento de projetos arquitetônicos:

"The approach to the design of educational intervention I describe here resembles that of architecture, not only in the diversity of the sources of knowledge it uses but in an other aspect as well – the practice of letting the design emerge from an interaction with the client. The outcome is determined by the interplay between the understanding and goals of the client, the expertise, experience, and aesthetics of the architect, and the environmental and situational constraints of the design space."

Não tenho claro até que ponto essas reflexões acerca do currículo se dão entre os profissionais que trabalham nos desenhos dos cursos presenciais e *online*. No entanto, acredito que essas visões de currículo, de forma mais ou menos consciente, orientam as decisões e escolhas das pessoas e, nesse sentido, devem ser estudadas já que tais decisões envolvem as experiências de outras pessoas, como defende Graves (2000: 04):

"(...) course design is a reflective and responsive process of understanding your options, making choices and taking responsibilities for those choices."

No caso de Cavallo, por exemplo, se ele tivesse optado pela implementação de um currículo pensado e elaborado em algum local distante da Tailândia e sem ouvir os participantes, seus anseios e suas necessidades, o resultado poderia não ter sido tão bom. Se isso ocorresse, o insucesso teria de ser em parte creditado às escolhas do pesquisador.

Ainda nessa jornada de aprofundamento sobre o desenho de cursos, conheci o trabalho de Arnold (2003: 177), que salienta que o planejamento de cursos de uma forma geral significa fazer escolhas, entre elas de embasamento teórico, de ambientações, de ferramentas ou softwares a serem usados, o que também pode, segundo a autora, ser transposto para o desenho de cursos a distância.

No entanto, a modalidade de cursos não presenciais, por representar uma novidade para a maioria de nós que estamos nos envolvendo na área, traz alguns desafios

adicionais que precisam ser enfrentados. Neste grupo de desafios adicionais Arnold (2003: 177) destaca:

- a produção antecipada do material didático;
- formas adequadas de apresentação desse material, de maneira a promover a interpretação da informação e a sua conexão com o conhecimento prévio do aluno;
- estratégias para quebrar o isolamento do aluno e criar condições para que dialogue com os outros atores do programa.

Ainda de acordo com Arnold (2003: 186), entre esses aspectos, o de maior importância diz respeito ao ponto de partida para a elaboração do projeto:

"O ponto de partida para a elaboração desse projeto é a definição da natureza do curso, associada a valores e a uma concepção teórica do ato de educar e de aprender. Estas referências constituem as bases filosóficas e pedagógicas da proposta, a moldura dentro da qual todos os outros elementos serão agregados."

No mais, a autora parece se ater às mesmas necessidades também abordadas por alguns outros autores, como Berge, Collins & DouReginarty (2000: 35-36). Segundo eles o desenho de cursos, de forma geral, precisa contemplar alguns aspectos, como por exemplo:

- *elementos administrativos*, como programa, calendário, canais para comunicação dos participantes com os administradores para reclamações ou dúvidas de ordem administrativa, informações sobre os objetivos e expectativas do curso;
- *seleção do conteúdo* a ser trabalhado no curso, como livros, textos, fitas de áudio e/ou vídeo, gráficos e imagens, etc;
- planejamento de *canais para a interação* entre aluno e professor e entre os alunos;
- *recursos adicionais* para aprendizagem que podem ser desenvolvidos pelos próprios alunos;
- *monitoramento* contínuo do processo e dos resultados de aprendizagem;
- *avaliação* final dos objetivos de aprendizagem e do próprio desenho do curso.

A pré-definição e a disponibilização da informação sobre esses aspectos me parece ser essencial para o bom andamento de um curso *online*, pois são questões que farão parte da rotina dos alunos. Portanto, ao estarem definidas, organizadas e disponíveis para

consulta, ficará mais transparente para os alunos o que se espera deles, e para os professores, ficará mais simples e rápido fazer referência às mesmas, quando indagados.

Ainda no âmbito do desenho de cursos, segundo Powers & Guan (2000:205), elaborar um curso a distância que fomente a interação dos alunos e vá ao encontro de suas expectativas requer uma melhor compreensão sobre os alunos, sob a perspectiva cognitiva, psicológica e social. Um ambiente de aprendizagem *on-line* e pensado para atender as necessidades dos alunos:

- explora e estimula a motivação dos alunos;
- promove e encoraja a participação e interação entre os alunos; e
- contém uma grande parcela de elementos pessoais e humanísticos.

Do ponto de vista da motivação dos alunos, precisamos ter em mente que ao participar de um curso *online*, muitas vezes as reações dos professores precisam ser externadas de forma escrita. Caso contrário, o aluno não terá como saber se sua produção ou sua participação em determinado fórum foi bem avaliada ou não. Possibilitar que o aluno saiba que está tendo conquistas, segundo Powers & Guan (2000: 207), são fatores que mantêm os alunos motivados a conquistarem mais.

Esse retorno para os alunos pode ser dado tanto pelo professor quanto por outros alunos, na medida em que se planeje a interação entre eles e se entenda a aprendizagem ocorrendo na interação do grupo, de forma colaborativa. Isso, segundo Chickering & Gamson (1987: 03), ampliaria a experiência de aprendizagem dos alunos:

"Learning is enhanced when it is more like a team effort than a solo race. Good learning, like good work, is collaborative and social, not competitive and isolated. Working with others, often increases involvement in learning. Sharing one's ideas and responding to others improves thinking and deepens understanding."

De todos os aspectos relacionados ao desenho de cursos abordados por diferentes autores, enfatizo um que não pode ser negligenciado sob pena de acabar trazendo problemas tanto para alunos quanto para professores: tempo.

O fato de os cursos a distância possibilitarem que seus alunos participem das atividades tanto de forma síncrona, como também de forma assíncrona, precisa ser considerado e avaliado no desenho dos cursos. Por um lado, se o desenho prevê

atividades síncronas e o curso tem alunos de diferentes partes do mundo, questões de fuso horário precisam ser contempladas. E mesmo quando os alunos são de um mesmo país, há a necessidade da previsão dos horários dessas atividades de forma que os alunos possam saber, antes mesmo de se inscreverem, se estarão ou não disponíveis naqueles horários.

Um exemplo disso é mencionado por Palloff & Pratt (2002: 74). Os autores, narram a perplexidade de uma gerente cujo colaborador, residente no Japão, pediu demissão por conta de ter que acordar no meio da noite, várias vezes por semana, para participar, em seu escritório, de *chats* com colaboradores da mesma empresa que atuavam em diferentes países. A gerente só se deu conta dessa questão quando na demissão do colaborador a dificuldade foi externada por ele.

Ainda segundo os autores, essas dificuldades relacionadas a diferentes fusos muitas vezes levam os administradores de cursos *online*, que têm seus alunos espalhados pelo mundo, a evitarem, no desenho do curso, as interações síncronas. De acordo com Palloff & Pratt (2002: 74):

"Sua preocupação era de ordem logística, já que os alunos estavam espalhados pelo mundo. Como seria possível conduzir uma aula sincronicamente para tais alunos? A qual fuso horário deveriam obedecer? Quem deveria determinar o horário do encontro? Os estudantes ou o professor? Qual fuso prevaleceria? Embora essas questões possam parecer pequenas e insignificantes, ganham maior dimensão quando se pede que o aluno ou o professor tenha de acordar no meio da madrugada para participar de uma aula. Esse fato, com certeza reduz a qualidade da participação e desgasta aos poucos a qualidade da comunicação do grupo."

Já em cursos nos quais as atividades previstas são assíncronas, questões de fuso horário não parecem influir na participação dos alunos. No entanto, o fato deles poderem participar a qualquer momento, demanda desses alunos disciplina e organização, caso contrário as mensagens se acumulam, a sensação de estar sempre atrasado se instala e a interação com os colegas acaba se comprometendo, o que pode ocasionar a queda da motivação e até a desistência do curso.

Para dar conta de uma grande quantidade de mensagens, os alunos muitas vezes ficam conectados por longos períodos e podem, com o tempo, acabar desenvolvendo um

distúrbio psicológico conhecido, segundo Palloff & Pratt (2002: 76) por *infoglut*, isto é, o vício por informação, geralmente ocasionado por uma sobrecarga de atividades, expressas através de mensagens de *e-mail* ou em fóruns de discussão, e a sensação de ansiedade de não conseguir trabalhar com elas no devido tempo.

Assim, o desenho de cursos a distância precisa contemplar tempo para a participação de todos, de forma que os alunos não se sintam constantemente atrasados, o que implica também no pensar de procedimentos para lembretes e cobranças dos alunos em relação às tarefas e/ou participação. Se, por um lado, a comunicação (síncrona ou não) que as novas tecnologias trazem é uma excelente vantagem, já que favorecem a construção colaborativa do conhecimento (Arnold, 2003), por outro lado, acabam gerando muitas vezes, também, um número maior de mensagens e comunicações do que conseguimos dar conta, se tivermos um calendário extremamente enxuto.

Concluindo, parece-me que a citação de Berge, Collins & DouReginarty (2000: 32) sintetiza a abrangência do desenho de cursos *online*. Segundo os autores, a criação de cursos na Internet vai além da disponibilização de textos eletronicamente ligados uns aos outros. Segundo eles:

It means maintaining high standards of quality while promoting accessibility, motivation, and interactivity for students who are learning in this environment. Students in Web-based courses can become problem solvers involved in real-world problems as they take responsibility for their own learning.

Com os aspectos mencionados acima em mente, creio ser possível tornar a tarefa de planejamento de um curso uma experiência rica para o *designer*, para o professor e para os alunos.

Em alguns casos, como no meu, por exemplo, o *designer* e o professor do curso são as mesmas pessoas. Isso só pôde acontecer em virtude de minha opção de trabalhar um curso por *e-mail*, ou seja, sem que fosse necessária, de minha parte, a construção de um ambiente de aprendizagem na Internet. No entanto, na maioria dos casos, as tarefas necessárias para que um curso *online* seja oferecido são executadas por profissionais diferentes, o que deu origem ao conceito de professor coletivo (Belloni: 2002).

Segundo a autora, nesse contexto de ensino e aprendizagem mediado pelas novas tecnologias de interação e comunicação, os professores são chamados a desenvolver múltiplas funções. Porém não podemos esperar que essas múltiplas funções sejam desempenhadas todas pela mesma pessoa. Com isso, muitas vezes, quando fazemos um curso a distância, temos vários professores. Além daquele que interage conosco, temos também todos aqueles que, de alguma forma, trabalharam para o desenho, desenvolvimento tecnológico e disponibilização do curso, ou seja, temos um *professor coletivo*.

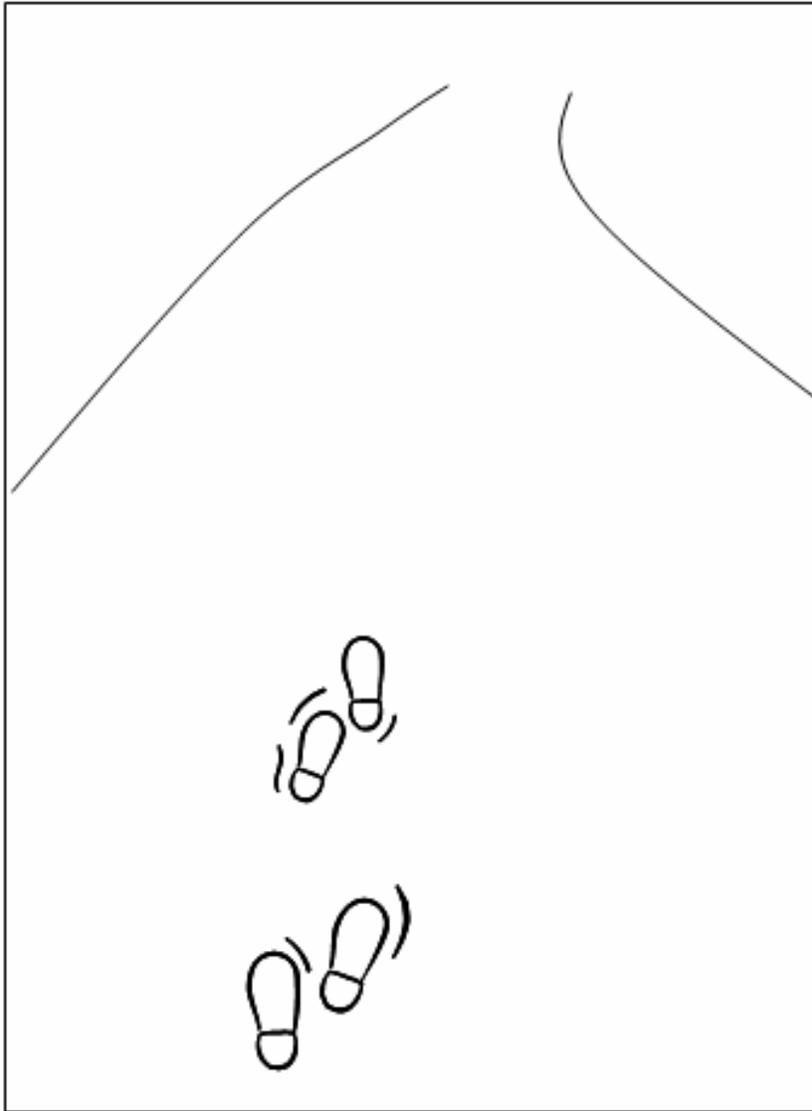
Contudo, se, por um lado, não podemos esperar que um professor possa assumir a responsabilidade total por um curso desde o seu desenho até a sua avaliação, passando pela construção, programação e parametrização tecnológica do ambiente de aprendizagem, por outro lado, podemos esperar que o professor saia do seu tradicional isolacionismo disciplinar e aprenda a aprender, a se relacionar e a trabalhar em equipe e, com o tempo e estudo, possa ir adquirindo o que Belloni (2002: 161) chama de novas competências necessárias aos educadores:

"Novas competências são necessárias ao profissional da educação, que se acrescentam às antigas sem as substituir, nem descartar, mas transformando-as, sem perder de vista as três grandes dimensões da formação do professor: pedagógica, didática e tecnológica. Essa formação – inicial e continuada – deve incluir a cultura técnica (e não mera alfabetização), competências de comunicação mediatizada, capacidade de trabalhar com método e equipe, capacidade de refletir sobre as próprias práticas e tornar esse saber acessível a outros e de aproveitar o saber de outros, evitando desperdício de esforços e de recursos."

Pelo que foi discutido nesta seção, se, por um lado, o ato de desenhar um curso (com o subjacente conceito de currículo) materializa uma série de representações que temos acerca do que significa ensino e aprendizagem, por outro lado, nos faz pensar em aspectos organizacionais que também são importantes para o sucesso do curso. Mas não é só. Se forem cursos *online*, precisamos adicionar ainda a tarefa de conhecimento e criatividade na exploração inteligente dos recursos disponíveis e a preocupação com a forma como a interação entre os alunos pode ser maximizada.

E com isso minha mochila foi preparada para a caminhada. Pode ser inclusive que venha precisar colocar outras coisas nela, mas essas outras coisas emergirão da minha experiência na caminhada, do que conseguir observar, das fotos que tirar e do olhar e postura interpretativos posterior que terei para com elas.

Como próximo passo, descrevo como foi a minha caminhada, seu ponto de partida, minhas opções, os caminhos que segui e o que fiz para trilhar esses caminhos.



::: Capítulo 2

O mapa da trilha

Um bom mapa é fundamental para podermos trilhar um percurso com segurança. Um mapa delimita o caminho, nos orienta, mostra o início da jornada, por onde ela passa e onde ela leva. Assim, tendo tratado do início e do porquê dessa trilha, de onde esperava chegar com ela e do que coloquei na mochila para o percurso, apresento agora alguns de seus aspectos metodológicos: o mapa do percurso.

Para isso, inicialmente abordo as razões pela escolha de uma bússola específica (abordagem metodológica Hermenêutico-Fenomenológica). Em um segundo momento, trato do contexto no qual a caminhada se deu, trazendo informações sobre os participantes da trilha e fazendo uma descrição do curso que me possibilitou viver os fenômenos estudados, para então apresentar os instrumentos de coleta de dados e minha proposta de interpretação.

2.1. A escolha da bússola

Além do mapa, para que uma trilha seja ainda mais segura, é necessário uma bússola. Em determinadas caminhadas, pode haver trechos em reflorestamento de pinus e eucaliptos, ou de mata mais fechada onde é muito difícil desenhar as referências, exatamente, por serem muito parecidas. Utiliza-se, então, a bússola, como recurso para indicar a direção a seguir através de graus. Com a bússola, se consegue vencer o trecho, mesmo sem que a trilha esteja nítida. Isso também pode ocorrer em determinados momentos do trabalho de pesquisa nos quais nos sentimos em dúvida sobre o rumo a seguir, o que me levou a relacionar a bússola, na metáfora do *trekking*, com a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.

Sendo esta uma pesquisa que se propõe a estudar o fenômeno do *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*, acredito ser a abordagem de pesquisa Hermenêutico-Fenomenológica apropriada para o desafio, pois ela possibilita descrever um fenômeno e interpretá-lo sob a perspectiva de quem o vive. Essa abordagem abre espaço para que, além de estudar a minha participação, possa investigar o processo reflexivo a partir das experiências dos participantes da pesquisa que vivenciaram esse processo reflexivo juntamente comigo.

Além de permitir buscar a essência do fenômeno que estou estudando de forma interpretativa, a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica também possibilita que essa

busca se dê através da retomada das experiências vividas individualmente e em colaboração com os participantes, considerando para isso diferentes olhares e interpretações acerca dessas experiências vividas. Esse ciclo de busca e retomada das interpretações oportuniza a reflexão, a ressignificação e validação (ou não) dessas interpretações construídas, submetendo-as, como diria Gadamer (1975: 295), à polaridade hermenêutica entre a familiaridade e estranheza.

A orientação Hermenêutico-Fenomenológica de acordo com van Manen (1990: 06) une, em um único enfoque de pesquisa, aspectos da fenomenologia com elementos da hermenêutica. A fenomenologia estuda e busca entender a essência dos fenômenos, em um determinado contexto/situação, a partir da descrição desses fenômenos por quem os vivencia. É neste ponto que a hermenêutica assume um papel importante, já que propõe a interpretação das experiências vividas a partir da concretização dessas experiências em textos. Neste sentido, van Manen (1990: 125) destaca a importância da escrita para a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica como forma de se compartilhar interpretações sobre um determinado fenômeno:

"(...) writing fixes thought on paper. It externalizes what in some sense is internal; it distances us from our immediate lived involvements with the things of our world (...) the words are not the thing. And yet, it is to our words, language, that we must apply all our phenomenological skill and talents, because it is in and through the words that the shining through (the invisible) becomes visible."

Tanto a Hermenêutica quanto a Fenomenologia têm suas origens ancoradas na filosofia. A raiz da palavra hermenêutica parece ter surgido nos tempos de Platão. Segundo Weininger (1999), Sócrates e Hermógenes, ao discutirem a origem da linguagem, especulavam a história de algumas palavras gregas, mais especificamente, o significado dos nomes dos deuses. No que se refere a *Hermes*, o mensageiro dos Deuses, Sócrates diz: "*Devo imaginar que o nome Hermes está relacionado com a fala e significa que ele é intérprete, mensageiro, ladrão, mentiroso, enfim, tudo que tenha relação forte com a linguagem*"²² (Plato; 1961: 408). Foi, assim, dado a Hermes, o crédito de ter inventado a linguagem para facilitar a comunicação entre os Deuses e os seres humanos. Mas essa linguagem não apenas representa e informa; ela pode também enganar e iludir. Hermes, assim, é tanto um mediador quanto um manipulador. Hermenêutica, então,

²² Tradução minha.

deriva de *mensagem do Deus Hermes* que, na mitologia, teve que ser capaz de entender e interpretar o que os deuses tinham a dizer aos humanos. Assim, Hermenêutica é a arte de entender e a teoria da interpretação.

Essa definição de hermenêutica engloba, na verdade, duas concepções imbricadas (entendimento e interpretação) e muito da história posterior da hermenêutica pode ser diagnosticada como o exercício da tensão entre duas definições, a teoria da interpretação e a arte de entender textos, períodos históricos e outras pessoas.

De acordo com Wildman (2004), Schleiermacher foi um autor marcante para a hermenêutica, já que através de sua obra sintetizou várias abordagens, formando a base para futuros desenvolvimentos na teoria hermenêutica. Sua maior contribuição, segundo o autor, está fundamentada em dois argumentos: primeiramente ele defendia que os seres humanos são essencialmente lingüísticos e que o entendimento humano estava enraizado na linguagem. Em segundo lugar, ele argumentou que entender um enunciado escrito ou falado depende de dois fatores, sendo que nenhum deles se dá sem o outro. São eles:

- o contexto lingüístico, isto é, o entendimento do enunciado em termos da linguagem através da qual ele se constitui (interpretação gramatical); e
- o contexto pessoal, ou seja, o entendimento do enunciado a partir da vida e do pensamento do enunciador, buscando recuperar sua "individualidade" e "originalidade" (interpretação psicológica).

Os estudos de Schleiermacher (1994) serviram de ponto de partida para Dilthey que, contrário à invasão do positivismo nas ciências humanas, buscou agregar à interpretação tanto um caráter científico quanto histórico.

Segundo Weininger (1999), Dilthey foi o elo entre a hermenêutica romântica do Século XIX e a tradição hermenêutica do Século XX. Sua maior divergência com Schleiermacher foi rejeitar a hipótese lingüística em favor da visão do entendimento como sendo um processo de vida propriamente dito, isto é, uma categoria existencial. Para Dilthey (1994: 162), nós não vivemos uma dada situação, primeiramente, como criaturas lingüísticas, para só então, em um processo diferente, entender e interpretar essa situação. Ao invés disso, nós vivemos essas situações como seres entendedores e intérpretes em todos os aspectos de nossa vida. Interpretar os enunciados orais e escritos é somente uma parte do que fazemos para viver. Em outras palavras, Dilthey vê a vida e sua interpretação histórica como um mesmo processo, idéia essa com a qual Thompson (1981: 38) concorda:

"The possibility of historical understanding is secured by the fact that the subject matter of the human sciences is objectivation of life."

Aparentemente, tão importante quanto Schleiermacher e Dilthey para a Hermenêutica, foi Husserl para a Fenomenologia. Contemporâneo de Dilthey, Husserl envolveu-se em um programa de Fenomenologia Transcendental que buscava, de acordo com Thompson (1981: 38), elucidar o significado essencial das experiências, através da investigação do modo como essas experiências se manifestavam, do estudo dos fenômenos. Para essa tarefa, Husserl trabalhou, como explica Wildman (1999), em um método cético de interpretação, através do qual buscava descobrir a essência interna dos fenômenos através de reduções das experiências como um todo aos seus elementos essenciais.

Nesse aspecto, Wildman (1999) é um dos autores que entende como possível vislumbrar o círculo hermenêutico-fenomenológico, pois, segundo ele, a ligação entre exemplos que nos levam a descrições gerais é circular na sua essência, já que não usamos os exemplos para testar a verdade desses exemplos, mas nós usamos as descrições dos exemplos para a sua identificação e interpretação.

Heidegger (1954), antes mesmo de Gadamer (1975) propôs a partir de estudos fenomenológicos que tratavam do conceito de compreensão, uma fusão da Hermenêutica com a Fenomenologia de forma que fosse possível buscar o significado dos fenômenos, entendendo-os não como fatos isolados e subjetivos, mas, sim, considerando esses fenômenos sob o ponto de vista de seu contexto histórico e de sua tradição. Como Gadamer (1975: 111) destaca:

"The special feature of historical experience is that we stand in the midst of an event without knowing what is happening to us before we grasp what has happened in looking backwards. Accordingly, history must be written anew by every new present."

Para chegar a essa conclusão, Gadamer (1994: 266) defendia a idéia de que a constituição de alguém só se dava em comunidade, com a historicidade e com as tradições dessa comunidade e, dessa forma, qualquer análise que fosse feita do ser humano precisaria considerar isso. Com esse pensamento em mente, Gadamer (1975: 290

- 296) abordou a hermenêutica com algumas idéias inovadoras. Entre tais idéias destacam-se:

- *a fusão dos horizontes*: Gadamer definiu a tarefa hermenêutica como a fusão entre o horizonte do interpretador e o do texto interpretado;
- *a importância do contexto pessoal*: Apesar de ser influenciável, de sofrer distorções e de não ser neutro, de assumir posições, nosso contexto pessoal é essencial em qualquer interpretação;
- *a impossibilidade de nos livrarmos de nossos preconceitos*: Gadamer (1975) afirmava que os preconceitos são extremamente úteis já que são partes constitutivas de nossos horizontes;
- *a concepção sobre o entender*: O ato de entender envolve (1) superar a estranheza do texto e (2) transformar o texto em um contexto familiar. E nesse sentido, Gadamer (1975) retomava a importância de se considerar o contexto pessoal. Sem ele, não poderíamos sequer sentir o que precisa ser *desestranhado*, assim como não poderíamos transformar o estranho em familiar.
- *a tensão entre o intérprete e o texto*: Para Gadamer (1975) essa relação entre texto e intérprete se mantém estática e premente até que alguma energia seja alocada para o processo. Segundo o autor, essa energia vem das questões que nós trazemos da/para nossa experiência de vida, inevitavelmente preconceituosa. Assim, metaforicamente, o texto pode falar conosco, nossas questões podem ser refinadas e os textos podem se manifestar de forma mais clara até que, finalmente, nos movemos para a fusão dos horizontes. Nas palavras de Gadamer (1975: 377):

"The dialectic of question and answer disclosed in the structure of hermeneutical experience now permits us to state more exactly what kind of consciousness historically effected consciousness is. For the dialectic of question and answer that we demonstrated makes understanding appear to be a reciprocal relationship of the same kind as conversation. It is true that a text does not speak to us in the same way as does a Thou. We who are attempting to understand must ourselves make it speak. But we found that this kind of understanding, 'making the text speak,' is not an arbitrary procedure that we undertake on our own initiative but that, as a question, it is related to the answer that is expected in the text."

Um outro aspecto da obra de Gadamer que merece destaque relaciona-se ao Círculo Hermenêutico. Tanto para Heidegger (1954/1975) quanto para Gadamer (1975: 291), ele se dá através da relação parte-todo. Só descobrimos o significado do todo a partir da parte, mas a parte só ganha significado em função de seu lugar no todo.

Nesse sentido, Heidegger (1954/1975) e Gadamer (1975) defendem que o principal aspecto da interpretação não é sair do Círculo Hermenêutico, mas sim entrar nele e, para isso, para interpretar, precisamos nos aproximar dos textos, aceitando como normais todas as nossas pressuposições e suas interações com o objeto. Em outras palavras, minha compreensão sobre esse conceito é que ao interpretar um texto é preciso se considerar o seu entendimento prévio (histórico) e os pré-conceitos que tem em relação ao que será interpretado e buscar uma interação entre esses aspectos e os aspectos do texto propriamente ditos.

Nesse aspecto, a linguagem é fundamental, já que é através dela que o mundo se realiza, que os horizontes se fundem, como afirma Thompson (1981: 44):

"The fusion of horizons in understanding is an accomplishment which occurs within language. For tradition itself is linguistic in nature, and so it is by means of language that the world, as an historical phenomenon is conveyed."

No que se refere à importância da linguagem para a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, um conceito chave é o de *texto*, discutido, entre outros, por Ricoeur (1981 e 2001) e van Manen (1990).

Referindo-se a Ricoeur (1981), van Manen (1990: 39) enfatiza que nossas experiências e tanto nosso consciente quanto nosso inconsciente se estruturam através da linguagem e, assim, poderia se considerar todas as experiências e todas as interações humanas como um tipo de texto.

Para definir o que é texto, Ricoeur (1981) parte da distinção entre fala e discurso. Segundo o autor, há algumas características constitutivas do discurso que abrangem tanto a linguagem falada como a escrita.

Segundo Ricoeur (1981: 170), enquanto o sistema temporal da língua é virtual e remete a outros tempos (passado e futuro), o discurso sempre se realiza no presente. Uma segunda característica se relaciona ao sujeito. Enquanto na língua, a questão "quem fala?" é pertinente, no discurso, há não só a implicação de quem fala, mas também da própria constituição do discurso, de forma que o discurso se auto-referencia. Um outro

aspecto destacado por Ricoeur (1981) é que enquanto a língua, como um sistema, só se refere a outros elementos de seu próprio sistema, o discurso é sempre sobre algo que se pretende descrever, expressar ou representar. No discurso se atualiza, segundo Ricoeur (1981: 170), a função simbólica da linguagem. Uma última diferenciação feita pelo autor é que enquanto a língua é uma condição para a comunicação, todas as mensagens são trocadas no campo do discurso. Neste sentido, o discurso engloba o mundo do autor e, também, o do interlocutor, a quem é dirigido.

Para o autor, essas características consolidam o discurso como um acontecimento, uma ação social, como a representação e como a própria essência da experiência humana, portanto, um texto, objeto da hermenêutica.

Para Ricoeur (1981: 176), um texto deve ter um conteúdo proposicional e deve ser autônomo em relação ao seu autor, constituindo assim uma dimensão social. Um texto não pode também, de acordo com o autor, se limitar às suas referências explícitas ou ostensivas e deve se manter como uma obra aberta cujo significado é algo que se direciona a uma série indefinida de possíveis leitores.

A escrita é um elemento constitutivo do texto. Ricoeur (2001: 147) defende que além de possibilitar que o discurso seja preservado e se torne um arquivo disponível de memória pessoal ou coletiva, a escrita possibilita uma emancipação do texto em relação à situação oral:

"The emancipation of the text from the oral situation entails a veritable upheaval in the relations between language and the world as well as in the relation between language and the various subjectivities concerned (that of the author and that of the reader)."

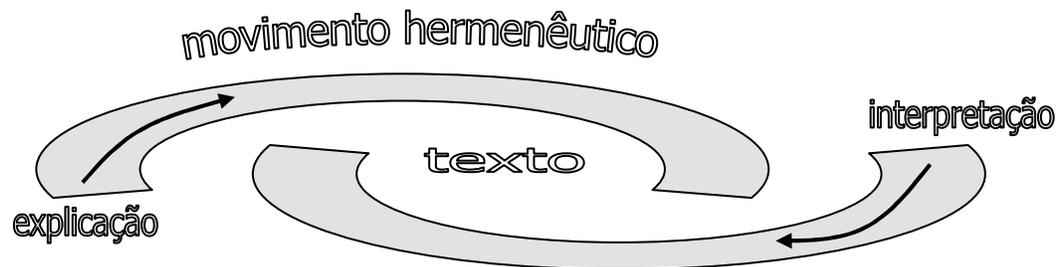
O conceito de texto para Ricoeur (2001) demanda uma releitura dos conceitos de explicação e compreensão-interpretação, colocando-os em posições menos antagônicas e mais complementares e recíprocas entre si. Segundo o autor, diante de um texto um leitor pode assumir duas atitudes. A primeira é a de manter o suspense de seu significado e tratá-lo como se não fizesse referência a algo ou ainda não tivessem autoria. Nesse caso restaria explicar o texto em termos de suas relações e de suas estruturas internas. Uma outra possibilidade seria a de tentar entender o texto em suas relações com o(s) seu(s) autor(es) e suas referências externas, isto é, de interpretá-lo. Ainda segundo Ricoeur (2001: 150) essas duas atitudes são pertinentes ao ato de leitura que, por sua vez, é a dialética dessas duas atitudes.

Concordo com a defesa que Ricoeur (2001) faz da complementaridade dessas duas posturas como uma forma de dar corpo às interpretações. Segundo ele, da forma como entendida originalmente, a atividade de interpretação era considerada como uma ação não fundamentada concretamente. Já, se no ato de interpretar, não só as referências externas como a própria estrutura interna do texto forem consideradas, os significados do texto passam a ser embasados pela materialidade da linguagem e assim, de acordo com o autor, passa-se de uma interpretação ingênua para uma de natureza crítica. Nas palavras de Ricoeur (2001: 162):

"(...) to explain is to bring out the structure, that is, the internal relations of dependence which constitute the statics of the text; to interpret is to follow the path of thought opened up by the text, to place oneself en route towards the orient of the text. We are invited by this remark to correct our initial concept of interpretation and to search – beyond a subjective process of interpretation as an act on the text – for an objective process of interpretation which would be the act of the text."

Nesse sentido, a explicação seria uma etapa necessária à interpretação e constituiria o que o autor chama de arco ou círculo hermenêutico e eu denominei de movimento hermenêutico, conforme representação gráfica da figura 5 a seguir:

○ **Figura 5: O movimento hermenêutico**



Na figura acima, de minha autoria, além de demonstrar os dois pólos complementares e imbricados que abrangem o movimento hermenêutico, explicação e interpretação, tento fazê-lo de forma a caracterizar o texto como aberto a diferentes leituras, aberto a diferentes referentes, aberto a diferentes significados. É por esse motivo que preferi a denominação de movimento, ou seja, por entender que imagem do círculo pode dar a idéia de algo fechado em si mesmo.

Assim, com esse trecho que nos remete à importância e às possibilidades que a linguagem representa para a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, retorno desta jornada pela filosofia e me aproximo, novamente, do meu contexto de investigação e de meu trabalho, através do qual espero poder aprofundar o estudo sobre o fenômeno em foco e, com isto, poder contribuir para que outros pesquisadores e professores possam, através do contato com minha pesquisa, com minha experiência e com a experiência dos participantes, aprender algo sobre e com o processo reflexivo pelo qual passamos.

Esse processo reflexivo, e de pesquisa, baseado na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, se estrutura na textualização das experiências dos participantes envolvidos no fenômeno (*processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*) e em uma interpretação temática desse fenômeno que possibilite a compreensão dos temas, sub-temas e sub-subtemas que o estruturam.

2.2. O contexto da caminhada e seus participantes

Um dos fatores constitutivos de uma caminhada é o contexto na qual ela se dá. Além do contexto, outro aspecto importante diz respeito aos seus participantes.

Retomando o que apresentei na introdução desta tese, o *trekking* de longa distância não é de natureza competitiva e é praticado em grupo, o que pode ser remetido a algumas das características de minha pesquisa já que ela é de campo, de natureza colaborativa e constituída com a participação importante de várias pessoas: os participantes, outros professores e pesquisadores, companheiros dessa linha de pesquisa, de minha orientadora, os amigos e a família que, como mencionei, acabam participando dessa experiência.

Nesse sentido, uma recomendação feita aos praticantes do *trekking* é que prezem a boa hospitalidade das pessoas e sempre peçam autorização ao cruzarem algum campo cercado. Neste trabalho, essa recomendação se materializa na ética de pesquisa que prevê a preservação das boas relações com os participantes, respeitando-os em suas diferenças e tratando a sua participação (também através dos dados coletados) com respeito.

Aliás, no que se refere a essa questão, o mesmo respeito pelo meio ambiente que todo praticante de *trekking* deve ter, pode ser relacionado ao respeito necessário em relação aos contextos de pesquisa nos quais estamos inseridos. Quaisquer que sejam nossas interpretações sobre esses contextos, é importante ter em mente que eles nos foram abertos e que sem essa abertura não poderíamos conduzir qualquer estudo.

No caso de minha investigação, é preciso dizer que os nomes pelos quais os alunos são identificados são fictícios, de forma a preservar seus direitos ao anonimato. Além disto, quando apresentei a proposta do curso, convidando-os a participar, através de uma mensagem (Anexo 1), enviei também uma *Ficha de Inscrição* (Anexo 2) que, além de ter como objetivo conseguir algumas informações sobre eles, também explicitava que os registros de todas as nossas interações no **e-ducation**, curso que serviu de base para o estudo do fenômeno em foco, seriam arquivados e poderiam compor o *corpus* de pesquisa com o qual trabalharia no Doutorado.

Apesar de todos os alunos terem concordado com isto, freqüentemente, durante a coleta de dados, lembrei-os de que, se concordassem, utilizaria os dados para a pesquisa e reforçava que, a qualquer momento, eles tinham o direito de negar a utilização de parte ou de todos os registros. Além da *Ficha de Inscrição* (Anexo 2), à qual me referi anteriormente, para ilustrar esses aspectos éticos, reproduzirei a seguir, no exemplo 1, um trecho inicial de uma entrevista virtual semi-estruturada com Orlando, na qual após abordar o objetivo da entrevista, solicito autorização para sua utilização e explico a opção que Orlando tem de negar essa autorização:

○ Exemplo 1

marcos@e-scola.com diz:

O objetivo desta entrevista está muito relacionado com o meu projeto de doutorado que vocês conhecem. Isto é, estou me propondo a discutir e aprofundar o estudo sobre o ensino à distância, a partir de nosso E-ducation. Em outras palavras, quero entender melhor a dinâmica destes cursos e também aprofundar o papel do professor e é aí que a entrevista aparece.

Orlando diz:

como funciona.

marcos@e-scola.com diz:

Depois de ler o que vc. escreveu no instrumento de reflexão, tive algumas dúvidas que gostaria de aprofundar para entender melhor o meu papel e os aspectos importantes relacionados à reflexão e à aprendizagem, mediados por computador

marcos@e-scola.com diz:

Neste sentido, gostaria de pedir a sua autorização para utilizar os dados desta entrevista no projeto

Orlando diz:

Fique a vontade, pode utilizar tudo!

marcos@e-scola.com diz:

Você não será identificado, ou seja, seu anonimato está garantido e a qualquer momento, por favor, sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta acerca do processo

Orlando diz:

Ok.

Tendo em mente que em pesquisas qualitativas o processo é extremamente importante, julguei necessário mostrar um pouco do cuidado que procurei ter para que todos os participantes soubessem do que estavam participando, ou, do que fariam parte.

Com isso, após ter iniciado a discussão metodológica deste estudo com a justificativa de minha opção pela abordagem Hermenêutico-Fenomenológica através de um histórico dessa escola, e de ter explicitado o cuidado ético que tive com os participantes, descrevo, a seguir, o curso **e-ducation** e cada um de seus módulos, inclusive com detalhes sobre a participação dos alunos. Na seqüência, trago informações sobre o contexto de pesquisa, seus participantes e listo os instrumentos de coleta de dados utilizados para então concluir essa parte com uma discussão sobre procedimentos de interpretação temática dos textos.

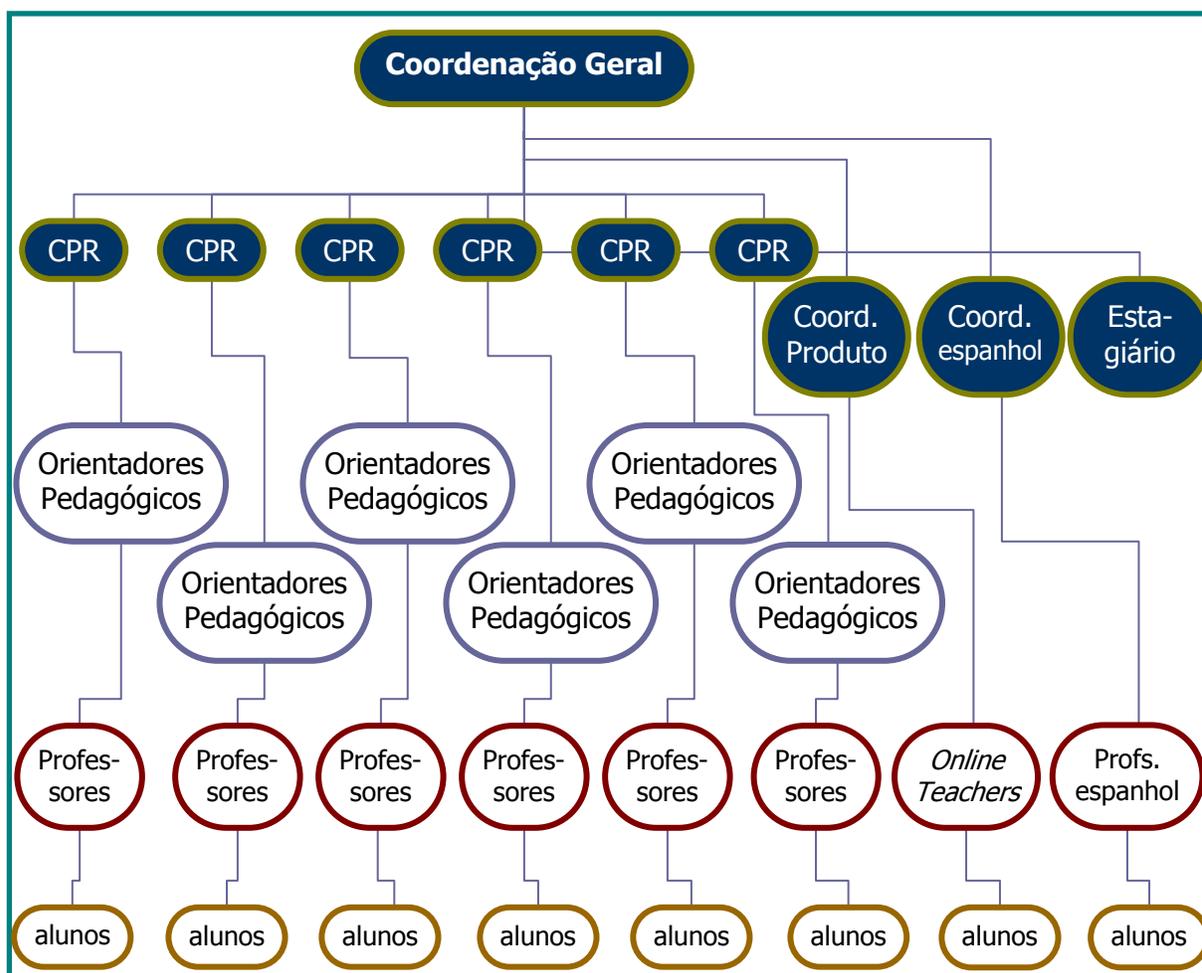
Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da sede nacional de uma rede de escolas de línguas que opera sob o sistema de franquia que tem, atualmente, trabalhando sob sua marca, 250 escolas em todo o Brasil. Atua no mercado de ensino de línguas há mais de 50 anos e é conhecida pelo trabalho de pesquisa em lingüística aplicada, em particular, elaboração de materiais didáticos e formação continuada de professores, que desenvolve desde a década de 60.

Por ocasião da coleta de dados, trabalhava na sede dessa instituição como coordenador pedagógico geral. Os alunos²³, participantes da pesquisa, a princípio eram sete profissionais que atuavam como coordenadores pedagógicos regionais (CPR), sendo seis deles de inglês e um de espanhol. Eles eram colaboradores da mesma rede de escolas e, funcionalmente, se reportavam a mim, que além de coordenador geral era o professor do curso. Porém, ao longo dos três módulos do programa, em decorrência de solicitações dos alunos e de reestruturações na instituição, ocorreram mudanças no grupo. Houve a chegada de mais três alunos, dois deles eram coordenadores, e um deles, um ex-

²³ Com o intuito de ser mais claro, passarei a me referir aos coordenadores que foram alunos do curso como alunos e a mim como professor.

estagiário, recém efetivado como assistente pedagógico. No organograma a seguir pode-se visualizar a estrutura aqui descrita:

○ **Figura 6: Organograma funcional**



No organograma, pode-se observar que, como Coordenador Geral, tenho em minha equipe seis Coordenadores Pedagógicos Regionais (CPRs), sendo que cada um deles tem sob sua responsabilidade um grupo de Orientadores Pedagógicos (OPs) das escolas, e estes, por sua vez, trabalham, cada qual com uma equipe de professores, que, completando o quadro, têm seus alunos.

Além desses CPRs há também dois coordenadores de área. Um deles tem sob sua responsabilidade professores que atuam exclusivamente através de ambientes mediados por computador (*Online teachers*). O outro é responsável pelo programa de espanhol da instituição e, em função de não haver, na estrutura das escolas da instituição um

coordenador específico para esse idioma, ele, a partir da sede da instituição, atua diretamente com os professores das escolas. Por fim, há também na estrutura um estagiário que, posteriormente, foi efetivado e assumiu a manutenção da parte do site da instituição destinado à formação continuada dos professores.

No Quadro 1, a seguir, é possível acompanhar a movimentação dos alunos durante os três primeiros módulos do curso em questão, sempre tendo em mente que esses módulos do curso não eram seqüenciados:

○ **Quadro 1: Movimentação dos alunos do e-ducation**

Alunos	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3
Carlos (49 anos)	Concluiu o módulo 1.	Apesar de ter sido desligado da empresa, foi convidado a permanecer como aluno do curso, aceitou e concluiu o módulo 2.	Concluiu o módulo 3.
Maria (53 anos)	Concluiu o módulo 1.	Concluiu o módulo 2.	Concluiu o módulo 3.
Aparecida (39 anos)	Concluiu o módulo 1.	Concluiu o módulo 2.	Concluiu o módulo 3.
Regina (55 anos)	Concluiu o módulo 1.	Concluiu o módulo 2.	Concluiu o módulo 3.
Fabiana (51 anos)	Concluiu o módulo 1.	Concluiu o módulo 2.	Concluiu o módulo 3.
Orlando (41 anos)	Pediu para não continuar no módulo, por estar com dificuldades de trabalho com os textos e para as discussões. É o único aluno da área de espanhol e com formação em tradução. Não concluiu o módulo 1.	Foi convidado a voltar e compor o grupo do módulo 2, já que o tópico seria mais genérico e parte das leituras em português. Aceitou, voltou a compor o grupo e concluiu o módulo 2.	Concluiu o módulo 3.
Laura (54 anos)	Iniciou o curso, mas como estava cursando o Doutorado, não estava dando conta de participar de tudo e pediu para sair. Não concluiu o módulo 1.	Pediu demissão da empresa.	
Claudia (47 anos)		Claudia iniciou sua participação engajando-se na tarefa final do módulo 1 por vontade própria. Da mesma forma que Carlos, também foi demitida e convidada a continuar participando do grupo. No entanto, preferiu se afastar. Concluiu o módulo 2, mas não participou do 3.	
Augusto (37 anos)			Foi contratado para o lugar de Claudia e convidado a compor o grupo. Concluiu o módulo 3.

Ana (55 anos)			Foi transferida para a área pedagógica da empresa e convidada a compor o grupo. Concluiu o módulo 3.
Junior (25 anos)			Foi transferido para minha área e convidado a compor o grupo. Concluiu o módulo 3.

A movimentação dos alunos no **e-ducation** evidencia a não-obrigatoriedade da participação no curso, tanto que houve um aluno que saiu no meio do primeiro módulo e retornou para o grupo, por conta própria, no módulo 2, o que outro, apesar de ter sido demitido da empresa, optou por continuar conosco até o final.

2.2.1. Os colegas de *trekking*

Para que se possa começar a constituir uma maior familiaridade com a pesquisa, acredito ser interessante conhecer mais sobre os seus participantes através de uma apresentação inicial na qual trarei informações básicas sobre eles, e também sobre mim, como idade, formação acadêmica e parte do histórico profissional, além de suas identificações como participantes e os módulos do **e-ducation** dos quais participaram:

- **Carlos:** *aluno dos módulos 1, 2 e 3*

49 anos, formado em Letras por uma universidade federal do Sul do país, é professor de inglês há mais de 25 anos, tendo atuado em institutos de idiomas em Porto Alegre e nos estados de Santa Catarina e Paraná, onde teve sua própria escola, da qual também era coordenador pedagógico. Há seis anos vendeu sua escola e passou a integrar a equipe de Coordenadores Pedagógicos Regionais da instituição. Em 2003, Carlos foi aprovado no processo seletivo para o Mestrado da Universidade Estadual de Londrina (PR) e atualmente trabalha com elaboração de materiais didáticos e é professor universitário.

- **Maria:** *aluna dos módulos 1, 2 e 3*

53 anos, formada em Letras por uma universidade privada no Sul do país, tem Mestrado em Administração de Empresas e grande experiência como orientadora pedagógica de uma escola de idiomas. Há seis anos integrou a Coordenação Pedagógica Regional da instituição e atualmente também leciona em um centro universitário.

- **Aparecida:** *aluna dos módulos 1, 2 e 3*
39 anos, formada em Letras por uma universidade estadual no estado de Santa Catarina, teve a maior parte de sua experiência profissional como professora e, posteriormente, orientadora pedagógica de uma das escolas da instituição nesse mesmo estado, na qual atuou por oito anos. Em 2001 passou a integrar a equipe de Coordenadores Pedagógicos Regionais da Instituição.
- **Regina:** *aluna dos módulos 1, 2 e 3*
55 anos, formada em Letras por uma universidade privada no estado do Rio de Janeiro, foi professora de inglês em várias instituições desse estado onde também chegou a ter sua própria escola. Depois de vender esse estabelecimento, tornou-se Orientadora Pedagógica de uma das escolas da mesma rede, ainda no Rio de Janeiro e, posteriormente, em 1997, passou a integrar a equipe da sede nacional da instituição, em outra função, até que, dois anos mais tarde, foi transferida para a Coordenação Pedagógica Regional.
- **Fabiana:** *aluna dos módulos 1, 2 e 3*
51 anos, tem formação na área de Comunicação Social por uma faculdade privada no estado do Rio de Janeiro. Depois de atuar como professora de inglês e orientadora pedagógica de uma das escolas da rede em São Paulo, na década de 80, abandonou a carreira e se mudou para o interior. Em 1993, já morando no Nordeste do Brasil, voltou como professora da instituição, tornou-se orientadora pedagógica de uma das escolas da rede, da qual se demitiu em 1998. Há quatro anos, foi contratada para a Coordenação Pedagógica Regional.
- **Orlando:** *iniciou o módulo 1, mas não o concluiu - aluno dos módulos 2 e 3*
41 anos, é argentino e tradutor técnico científico formado por uma escola superior na Argentina. Começou na organização como professor de espanhol, sendo que pouco tempo depois começou a prestar serviços para a sede da instituição, até que em 1999 foi contratado para ser coordenador do programa de espanhol.
- **Laura:** *iniciou o módulo 1*
54 anos, formada em Letras por uma faculdade privada no estado de Minas Gerais, foi professora de uma das escolas da rede em São Paulo. Tornou-se assistente e, posteriormente, orientadora pedagógica nessa mesma escola. Laura é Doutora em Linguística Aplicada. Laura deixou a organização em 2002.

- **Claudia:** *aluna do módulo 2*

47 anos, foi contratada para substituir Laura como Coordenadora Pedagógica Regional. Claudia é formada em Letras e trabalhou como professora em diversas escolas. Chegou a ser orientadora pedagógica em uma das escolas da rede no litoral paulista, da qual saiu em 2000 para abrir seu próprio negócio. Claudia chegou a iniciar seu Mestrado, mas desistiu do curso e, em 2002, passou a integrar a equipe de Coordenadores Pedagógicos Regionais. Em 2003, em uma reestruturação da empresa, foi demitida da organização.

- **Augusto:** *aluno do módulo 3*

37 anos, formado em Letras por uma universidade federal no estado de Minas Gerais, foi professor, orientador pedagógico e diretor de uma das escolas da rede nesse mesmo estado, de onde saiu em 1995, para ser orientador pedagógico em uma escola da rede em São Paulo. Augusto veio trabalhar na Sede da organização em 1998 e passou por diversos departamentos até 2003, quando assumiu a Coordenação Pedagógica Regional, na vaga deixada por Claudia. Augusto chegou a cursar disciplinas do programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada, mas não deu seqüência ao curso.

- **Ana:** *aluna do módulo 3*

55 anos, formada em Língua e Literatura Inglesas por uma universidade privada em São Paulo, iniciou sua carreira na organização como professora. Posteriormente, foi orientadora pedagógica e em 1987 passou a trabalhar na sede da organização, de onde saiu em 1989 para ser sócia e dirigir uma das escolas da organização. Em 1993 passou a integrar a equipe de elaboração de materiais didáticos da instituição e atualmente coordena os serviços pedagógicos do portal de ensino de línguas da organização, tendo sob sua responsabilidade uma equipe de dez professores virtuais.

- **Junior:** *aluno do módulo 3*

25 anos é o mais novo no grupo. Estudante de Letras em uma universidade pública de São Paulo, começou a trabalhar na sede da organização como estagiário em 2003. Efetivado, não tem a coordenação de pessoas, mas cuida da parte pedagógica do *site* da organização, incluindo a formatação de programas (*pre e inservice*) para professores e orientadores pedagógicos da rede.

▪ **Marcos:** *professor do curso e pesquisador*

40 anos, formado em Língua e Literatura Inglesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, trabalhava na concorrência com desenvolvimento de professores, até que, há 14 anos, passou a trabalhar na sede da organização, sendo que por um breve período com elaboração de materiais didáticos. Voltou a atuar na área de formação continuada dos professores, sendo responsável por ações e instrumentos para o desenvolvimento de professores e orientadores pedagógicos. Marcos é Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL/PUC-SP). Em 2000, assumiu a gerência da área de serviços pedagógicos, época na qual desenhou e implementou o **e-ducation** para os coordenadores com os quais trabalhava. Atualmente, é diretor pedagógico da organização.

No capítulo de interpretação de dados, teremos a oportunidade de conhecer melhor os participantes da pesquisa. Além disso, na análise, acredito que ficarão mais claras as formas de relacionamento que foram estabelecidas entre os participantes e como esse relacionamento possibilitou que o processo reflexivo e a pesquisa propriamente dita tivessem ocorrido em um clima de confiança, o que é enfatizado por Connelly e Clandinin (1998: 164):

"...the way each individual tells his/her own story not only depends upon the purposes and intentions he or she has at the time, but it is also dependent upon how the individual is making sense of the researcher's intention and purposes. Once again, the relationship between researcher and participant makes a difference..."

Minha consideração em relação à importância da construção de um ambiente de confiança e de respeito entre os participantes da pesquisa foi, a meu ver, fundamental para a forma como o processo se deu. Todos pareciam saber e querer ser parte de minha experiência, na mesma proporção em que eu queria ser parte da experiência deles.

2.2.2. O território da caminhada: e-ducation

Todo trekking se dá em um território. Esse território é mais amplo que o percurso. Aliás, o percurso só se desenha como tal por que há um território sobre o qual ele pode ser traçado. É em um território que as experiências de cada jornada ocorrem.

Assim, na metáfora do trekking, o curso **e-ducation** será o território. É nele que o fenômeno do *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada* ocorreu e, portanto, é a base sobre a qual minha jornada se constitui.

O **e-ducation** foi criado tendo em mente os aspectos apresentados e discutidos na justificativa deste trabalho, ou seja, buscando possibilitar que coordenadores tivessem um fórum direcionado para as necessidades profissionais que têm nessa função.

No entanto, dadas as características do grupo com o qual trabalhei, por eles estarem fisicamente longe de mim e uns dos outros, e a possibilidade vislumbrada de letramento digital desses profissionais, desenhei em 2002 um curso a distância que se constituiu em um instrumento que possibilitou a criação de um espaço, junto aos coordenadores regionais que trabalhavam comigo, para leituras, reflexões, discussões, estudos e aprendizagem.

O título desse curso, **e-ducation**, faz alusão tanto à palavra educação em inglês, como à questão tecnológica através do uso do "e-" como em *e-mail*, ou seja, um processo de educação continuada eletrônica à distância.

Como tinha a intenção de que o **e-ducation** se constituísse em um curso de longa duração, de forma que pudesse se transformar em um instrumento de formação continuada e não um curso rápido e com objetivos pontuais, previ em seu desenho inicial que ocorresse em módulos com aproximadamente quatro meses, que pudessem ser acomodados no calendário semestral da instituição. Desta forma, a cada módulo, poderia tratar de temas diferentes e implementar alterações que aproximassem, cada vez mais, o curso das necessidades dos seus participantes.

Como não sabia como seria a reação dos coordenadores regionais à proposta que faria (se aceitariam participar ou não), ao delimitar o público-alvo do **e-ducation**, o fiz de forma que pudesse, se necessário, convidar outras pessoas da instituição para, com isto, viabilizar o início do curso e ter um número maior participantes que justificasse a sua realização.

Assim, o **e-ducation** foi planejado tendo como público-alvo alunos:

- que atuassem como coordenadores e/ou professores de idiomas na instituição promotora da ação;

- preferencialmente, com formação acadêmica na área pedagógica ou, então, com experiência de sala de aula e participação em eventos e cursos relacionados à área de ensino e aprendizagem de línguas;
- abertos e dispostos a refletir e rever (pré)conceitos, através de um trabalho colaborativo a distância;
- com disciplina e organização, de forma que conseguissem trabalhar com suas tarefas dentro dos prazos negociados com o grupo.

Tendo tomado a decisão de organizar o curso e delimitado o perfil pensado para seus alunos, planejei o primeiro módulo do **e-ducation** de forma que pudesse ser oferecido basicamente através de *e-mails*, aproveitando, assim, a familiaridade que os participantes tinham com a ferramenta, e que fosse relacionado à prática diária dos seus alunos.

A estrutura inicial do curso **e-ducation** previa as seguintes atividades: *Questões Reflexivas, Leituras Situadas, Sessões Reflexivas Virtuais, Accountability*²⁴ e *Análise Avançada*. Essas atividades serão apresentadas com o auxílio dos quadros, a seguir:

○ **Quadro 2: Questões Reflexivas**

Descrição da atividade	Objetivos
Questões abertas sobre o tópico do módulo, enviadas para os alunos antes que qualquer proposta de leitura fosse feita.	Possibilitar que o professor soubesse o que os seus alunos sabiam sobre os assuntos a serem trabalhados.
Exemplo (<i>Questões Reflexivas do Módulo 1</i>)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Você já leu algum texto/artigo sobre estratégias de aprendizagem? Em caso positivo, o que você se lembra dessa leitura? 2. De uma forma geral, qual a sua opinião sobre estratégias de aprendizagem? 3. Qual o papel das estratégias de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> √ em sala de aula? √ na interação do coordenador com seus professores? 4. Como você entende a aprendizagem? Como as pessoas aprendem? 5. Como você relaciona esse seu entendimento sobre aprendizagem com as estratégias de aprendizagem? 6. O tópico estratégias de aprendizagem, geralmente, é relacionado com o conceito de bom aprendiz. No seu ponto de vista, o que é um bom aprendiz? 7. Considere o tópico estratégias de aprendizagem e faça uma pergunta que você gostaria de ter respondida através de sua participação no e-ducation. 	

²⁴ Optei pela escolha do termo *accountability* em inglês para intitular a atividade em virtude do termo ser comum no contexto da instituição e por não encontrar em português uma tradução que pudesse descrever o processo proposto, relato reflexivo sobre o que foi percebido por aprendizagem, de forma tão completa. Além disso, por ser uma prática comum na equipe, o termo *accountability* para esse grupo, acabou sendo auto-explicativo.

○ **Quadro 3: Leituras Situadas**

Descrição da atividade	Objetivos
A <i>Leitura Situada</i> é uma atividade de leitura enviada para os alunos em conjunto com os textos designados. Recebeu a denominação de situada em uma referência ao conceito de aprendizagem situada (Lave & Wenger: 1991), e por ter como foco não só o conteúdo dos textos em si, mas o entendimento que os alunos tinham sobre o assunto, à luz do conteúdo proposto.	Verificação de leitura e desencadeamento de discussões a partir de atividades nas quais os participantes podem se colocar crítica e ativamente em relação aos diferentes tipos de textos selecionados.
Exemplo (uma das Leituras Situadas do Módulo 1)	
1. A sua opinião sobre o que um <i>good language learner</i> pode nos ensinar é a mesma que a da autora ou é diferente? Explique. 2. A autora diz que a boa aprendizagem de línguas depende de três variáveis. ✓ Quais são essas variáveis? ✓ Você concorda com a autora? Justifique. ✓ Você acrescentaria alguma outra variável à essa lista? 3. Considerando que esse é um dos primeiros trabalhos sobre estratégias de aprendizagem (1975), você o considera desatualizado? Com base em sua prática pedagógica e no que você tem visto em diferentes materiais, justifique e ilustre sua resposta.	

○ **Quadro 4: Sessões Reflexivas Virtuais**

Descrição da atividade	Objetivos
Encontros síncronos nos quais todos os alunos participam de interações com base nas <i>Questões Reflexivas</i> e nas <i>Leituras Situadas</i> realizadas.	Discutir e aprofundar em grupo e de forma síncrona os textos lidos e as opiniões dos participantes e seus argumentos sobre o assunto.
Exemplo (pequeno trecho de uma sessão reflexiva virtual)	
(...) [E-ducator] Primeiramente queria teclar que é muito bom estar aqui com vocês nesse chat que é parte do E-ducation. Aposto muito nesta ferramenta para nosso crescimento e acho que vai ser uma experiência muito legal.... [E-ducator] Vamos começar??? [Claudia] Ok Carlos> Vamos. [Regina] YES! [Aparecida] sim [E-ducator] Então tá entao.... vcs. lembram do que escreveram nas respostas iniciais ? Lembram das reflective questions, antes mesmo dos textos???? [Claudia] Sorry, eu não estava e portanto não sei do que se trata Carlos> Lembro que escrevi..... but mais ou menos o que escrevi.... [E-ducator] Tudo bem Claudia...	[Regina] mais ou menos, Carlos> mas é só olhar.... [E-ducator] Tudo bem, queria só puxar a ação mesmo.... antes de iniciarmos o e-ducation tínhamos algumas representações sobre Learning Strategies... [E-ducator] essas representações vêm de nossa experiência tanto prática quanto teórica.... [E-ducator] então queria iniciar perguntando se hoje depois dos textos, respostas, etc. e tal,,,, como vocês se sentem em relação ao tema. [Regina] Nossa! para mim esclareceu muito, acho que mesmo acreditando no contexto social e seu papel, eu envolvia tudo como sendo "for granted" Carlos> Olha... eu acho que tinha alguma noção do tema, mas sem dúvida as leituras e reflexões me ajudaram a ter uma visão bem mais completa, juntando os pedaços. [Regina] I mean, todos saberiam disso (...)

○ **Quadro 5: Accountability**

Descrição da atividade	Objetivos
Relato feito posteriormente à participação na <i>Sessão Reflexiva Virtual</i> , na qual um só aluno voluntário compartilha com o grupo os resultados de aprendizagem percebidos, enviando o texto por <i>e-mail</i> para os demais colegas.	Refletir sobre as interações do grupo, sobre o processo de aprendizagem e possibilitar uma maior conscientização por parte dos alunos acerca de seus resultados de aprendizagem.
Exemplo (<i>trecho inicial da accountability do módulo 1</i>)	
<p>Começamos o chat com nosso <i>E</i>-ducator buscando nos fazer re-lembrar nossas percepções sobre o tema estratégias de aprendizagem quando começamos o e-ducation e escrevemos nossas respostas iniciais nas "Reflective Questions".</p> <p>O Marcos nos proporcionou um momento para refletirmos sobre como, hoje, depois dos textos e das respostas das leituras situadas, nos sentimos com relação ao tema. As pessoas do grupo colocaram que houve um grande crescimento, que a leitura dos textos e as leituras situadas esclareceram muito e que antes, mesmo acreditando no contexto social e seu papel, envolvíamos tudo como sendo "for granted". Também foi dito que tinha-se uma noção do tema, mas sem dúvida as leituras e reflexões ajudaram a ter uma visão bem mais completa, juntando os pedaços. Após este primeiro <i>warm-up</i> abordamos algumas questões mais específicas. Elas seguem abaixo:</p> <p>1. Vocês lembram da reação de vocês ao lerem o texto da Rubin? Hoje, vocês leriam o texto da mesma forma? Na percepção do grupo, o entendimento sobre as estratégias de aprendizagem, hoje, é muito mais profundo. Agora, o texto da Rubin parece simplista, mas como foi o primeiro, causou um forte impacto. Fica claro que é um texto inicial e conforme fomos lendo os outros textos fomos vendo que havia muito mais coisas envolvidas.</p>	

○ **Quadro 6: Análise Avançada**

Descrição da atividade	Objetivos
Registro e análise de exemplos retirados da prática profissional diária dos alunos, nos quais os tópicos trabalhados nos módulos do e-ducation possam ser identificados.	Verificar como as diferentes vozes emergem no discurso e na prática diária dos alunos, posterior ao término do curso (em telefonemas, <i>e-mails</i> , reuniões, etc.).

Com o decorrer do curso, no entanto, ao perceber algumas outras necessidades manifestadas pelo grupo de alunos, promovi algumas alterações nas atividades previstas. Esse processo de releitura do desenho de **e-ducation** futuramente será aprofundado na análise dos dados de minha investigação. No entanto, para que a estrutura do curso possa ser apresentada, descreverei o que me levou a colocar em prática o conceito de currículo em ação (Cavallo: 2000), conforme discutido na fundamentação teórica deste trabalho.

No decorrer da programação do **e-ducation**, os alunos deixaram transparecer uma maior necessidade de interação entre eles e, por si, cavaram um espaço para trocaram experiências e opiniões sobre o curso. Sem que eu soubesse ou fosse inserido na lista de destinatários das mensagens, após lerem os textos, refletirem e escreverem suas reflexões em resposta às Leituras Situadas, os alunos tomaram a iniciativa de enviar suas produções uns para os outros, conforme mostro no exemplo, a seguir:

○ Exemplo 2

<p>Pessoal,</p> <p>Só agora entreguei minha leitura 2. Divido aqui com vcs, embora com a sensação de que poderia ter escrito mais outras coisas. Morrendo de saudades... torcendo muito por daqui a pouco!!</p> <p>Regina</p>
<p>-----</p> <p>Oi Regina e <i>friends</i>,</p> <p>Todos felizes com o resultado do jogo²⁵? Estou enviando para vocês a minha tarefa da leitura 2. Fiquei com a mesma sensação que você Regina.</p> <p>Beijos,</p> <p>Aparecida</p>
<p>-----</p> <p>Aparecida,</p> <p>Obrigada. Já até li! Acho muito produtiva essa troca! Como é diverso nosso modo de expressar, de ver a questão, de encaminhar respostas, mesmo que nosso foco seja o mesmo ou bem similar!! Que jogo "amarrado"...</p> <p>Beijos,</p> <p>Regina</p>

No exemplo 2, podemos ler um excerto de uma mensagem de Regina que enviou, em arquivo anexo, suas respostas à *Leitura Situada* para que os colegas pudessem ler. Aparecida também envia para os outros alunos as suas respostas e faz um pequeno comentário sobre a mensagem inicial de Regina, que na seqüência manifesta o quanto acha produtiva a troca.

É preciso dizer que só soube dessas trocas de mensagens e de respostas entre os alunos posteriormente, através de uma interação minha com Aparecida. Tomar conhecimento e ter acesso a essas interações foi fundamental para o andamento do **e-ducation** e para o meu desenvolvimento profissional. A partir da reflexão sobre a troca de mensagens em si, e sobre o que esta troca poderia estar indicando, pude aprofundar uma série de questões relacionadas ao desenho de cursos e, mais especificamente, sobre o desenho de cursos à distância, e fazer uma releitura da estrutura do **e-ducation** sob uma perspectiva teórica mais consistente de minha parte, tanto do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, quanto em relação à orientação teórica do currículo.

Essa reflexão me levou a re-estruturar o curso e oficializar a prática de troca de mensagens entre os participantes, além de repensar os objetivos de algumas tarefas, de forma que fossem mais coerentes com minha proposta inicial e contemplassem um

²⁵ A troca de mensagens utilizada como exemplo se deu por ocasião dos jogos do Brasil na Copa do Mundo de Futebol, na França.

aspecto levantado por Powers & Guan (2000: 206). Ao discutir a importância das oportunidades de interação e participação de alunos em cursos a distância, os autores questionam se, por conta da distância física, os cursos à distância não poderiam em seu desenho prever, intencionalmente, essas interações e proporcionar experiências de aprendizagem compartilhadas.

Então, busquei implementar ao desenho original do **e-ducation** tarefas que, para serem feitas, contavam com a produção de pelo menos dois alunos, incentivando com isto um trabalho dialogado e colaborativo, mais coerente com minha visão acerca do processo ensino-aprendizagem.

Assim, além da substituição da Análise Avançada por um *Projeto Final*, foram acrescentadas à estrutura do **e-ducation** as *Learning Chains*²⁶. As descrições, objetivos e exemplos dessas atividades podem ser encontrados nos quadros a seguir:

○ **Quadro 7: Learning Chain**

Descrição da atividade	Objetivos
<p>A <i>Learning Chain</i> é uma troca específica de <i>e-mails</i> entre os participantes, na qual um deles inicia a corrente enviando uma mensagem para todos os outros com as suas impressões sobre um texto lido, buscando relacionar o conteúdo com as suas experiências vicárias. Na seqüência, um outro participante (não estabelecido previamente), a partir do texto original escrito pelo primeiro aluno, faz suas intervenções se utilizando de uma cor diferente de fonte e re-envia a mensagem também para todos os seus colegas, com as suas colocações tanto em relação ao texto lido como em relação ao que foi escrito pelo primeiro aluno. E assim a corrente segue, até que todos tenham tido a oportunidade de se expressar.</p>	<p>Abrir espaço formal no curso para que os alunos interajam entre si e compartilhem experiências pessoais e impressões relacionadas aos temas discutidos a partir das leituras.</p>
Exemplo (<i>trecho inicial da Learning Chain do módulo 1</i>)	
<p>From: Regina To: Fabiana, Aparecida ; Carlos; Maria ; Claudia ; Orlando ; Marcos Sent: Thursday, September 05, 2002 4:08 PM Subject: Re: XXXXX - RSVP - FYEd - Learning chain 2</p> <p>Oi Pessoal, Perdi o trem... será que a última que respondeu foi a Re? Bem, aí vou eu de vermelho de vergonha. Aparecida</p> <p>Bem, pessoal. Aqui vou eu em PINK (assim eu não dou chance ao Carlos!!!) Re</p>	

²⁶ O título *Learning Chain* foi escolhido por acreditar na possibilidade de aprendizagem a partir e através do ato de compartilhar experiências pessoais. Já a palavra *chain* (corrente, em inglês) relaciona-se à dinâmica do envio das mensagens.

Olá pessoal,

Vamos então iniciar a "learning chain" do segundo texto. Desta vez sendo primeira, percebo que a tarefa também não é fácil,,, Mas vamos lá:

O texto de Williams and Burden retoma os conceitos apresentados por Rubin sobre Estratégias de aprendizagem e amplia esses conceitos, através de uma revisão bibliográfica sobre o tema, trazendo contribuições de vários autores como Wenden e Rubin (1987), O'Malley e Chamlot (1990), Ellis (1994) e Oxford (1990). A principal diferença que observei refere-se, ao fato de que Williams e Burden vão além da abordagem cognitivista sobre o ensino de estratégias, propondo uma leitura alinhada com a visão sócio construtivista, onde são considerados os papéis dos alunos, dos professores, das tarefas e do contexto de aprendizagem. Outro aspecto que me chamou a atenção foi a amplitude e profundidade do estudo sobre estratégias, proposto pelos autores, extrapolando a sala de aula e tornando-se fundamental no processo educacional dos indivíduos durante toda a vida. Neste sentido, são duas as questões levantada pelos autores:

- Os indivíduos podem desenvolver estratégias que possibilitem uma aprendizagem de sucesso num mundo em permanente mudança?
- Os professores podem de fato ajudar os alunos a aprender de forma mais efetiva?

Segundo os autores o desenvolvimento das estratégias nos alunos está associado à construção de sua consciência metacognitiva, seu auto-conhecimento, ou seja, ao processo de tornar consciente o processo de aprender e suas atitudes frente à aprendizagem. Neste sentido, os autores enfatizam o papel mediador do professor, desafiando o aluno a fazer suas escolhas no uso de estratégias e tendo clareza em relação às estratégias usadas para cada tarefa proposta.

Na minha visão, estas duas questões são cruciais para o aprofundamento do tema e seu entendimento no nosso contexto no papel de teacher educator, isto é, sobre a importância de desenvolver um estudo mais aprofundado sobre estratégias com nossos professores, com o objetivo de reorientar seus papéis dentro da sala de aula, a fim de tornarem-se mediadores eficazes no processo de aprendizagem de seus alunos. Esse trabalho de mediação do professor junto aos alunos no entanto, passa antes pelo papel de mediação do OP junto aos professores, assim como dos CPRS junto aos Ops. Daí a questão que se coloca é: até que ponto, nós CPRS estamos exercitando essa papel junto aos OPs? Será que nossa atuação junto a eles está mediando esse processo de "awareness", auto-conhecimento, metacognição? O que vcs acham??? Conforme discutimos, não! Ainda não estamos atuando nesse sentido mas que bom, concluímos o quanto é importante cuidar do OP para que ele esteja melhor preparado para desenvolver sua equipe continuamente e continuamente uma vez que a rotatividade de professores é tão grande. Desde o Curso de Metodologia e da Avaliação Centralizada que teve logo em seguida, fiquei preocupada por perceber quão pouco os professores internalizaram. Assim, se o OP não estiver constantemente trabalhando a equipe com foco no nosso cliente e no que queremos de uma aula, colocamos em risco o sucesso dos novos programas. Na discussão do chat sobre o CEP, o que mais encantou os professores foi a oportunidade de trabalhar as estratégias com os alunos. Mas também era a maior preocupação pois percebiam que muitos professores não estavam cientes das estratégias que eles próprios faziam uso. E não é só isso. É difícil para o professor trabalhar com o livro do básico em relação ao quanto este deve ensinar ou pré-ensinar os alunos antes e após uma atividade a depender do grupo. Daí as dificuldades que alguns professores estão tendo em relação aos real beginners. Os professores (e alunos por consequência) não percebem o uso diferenciado do livro do básico. O desafio está em ir além do ensino das estratégias mas saber fazer uso das características do próprio grupo, sabendo o que se pode obter de cada aluno e da mistura deles nos groupings. Cada grupo vai se aprofundar mais ou menos, dependendo do quanto eles já saibam, e do quanto estão dispostos e prontos a aprender com o grupo. O professor e o OP devem estar cientes de como usar isto em benefício dos alunos sem aumentar a ansiedade. O que vcs acham? Será que ficou claro? Dando continuidade ao que já foi dito, focaria num dos aspectos que mais achei relevante no texto: concordo com os autores que não basta ensinar as estratégias de aprendizagem, não basta o uso. A mera "importação" das estratégias, quer do "good learner" para o "poor one", do professor para o aluno, do OP para o prof., ou do CPR para o OP. Ficou entendido que é preciso passar por uma **análise crítica** do uso da estratégia, considerando os diversos contextos em que o "aprendiz" esteja inserido. O mero uso das estratégias não garante o sucesso. Vemos isso com nos alunos, profs. desenvolvendo seus alunos mas sem obter o resultado esperado, ou seja, aquele tido como "successful". Nós mesmos, enquanto CPRs, mostrando estratégias e desenvolvendo os OPs mas sem obter sucesso com todos. O mesmo para o OP com seu professor. A diferença está no que o aprendiz faz da estratégia e não a estratégia em si. A questão que se coloca é: como ser um mediador nesse processo, considerando não a estratégia mas o **uso** dela inserido num, ou melhor, diversos contextos? Como desenvolver essa análise crítica no aprendiz que o leve a um uso eficaz, *apropriando-se* da estratégia e promovendo assim a sua aprendizagem?

*smack*Re

As colocações da Re fecham exatamente com o que penso (para não dizer só 'I agree'). E, voltando um pouco ao que a Fabi colocou, acho que para que possamos conhecer um pouco mais nossos OPs e como eles têm desenvolvidos estratégias com os professores e alunos, é importante assistirmos as aulas deles quando visitarmos as escolas. Acho que a maneira que ele está desenvolvendo seus professores está diretamente ligada a prática dele em sala de aula também, não está?

Portanto, esse é para a nossa equipe de CPR um grande e atraente desafio.

Beijão, Outros, Fabi :)

Maria

Para que essa troca de mensagens (*learning chain*) ocorresse, não foi pré-definida qualquer ordem de participação. Em relação às cores, houve uma orientação em relação à sua utilização para que fosse mais simples a identificação dos vários autores, mas não houve a indicação prévia de quais cores deveriam ser utilizadas.

Ainda sobre a ordem de participação, como não havia uma combinação nesse sentido, houve oportunidades nas quais dois alunos enviaram a sua participação, praticamente, ao mesmo tempo. Nessas ocasiões, o próprio grupo cuidou para que a corrente não ficasse dividida. Na primeira vez em que isso ocorreu, um dos alunos editou a mensagem recortando e colando a sua participação e a re-enviou para o grupo.

A ordem das participações na *learning chain* também merece uma explicação adicional. Conforme a configuração da ferramenta de *e-mail*, as mensagens postadas por último são as que aparecem na parte de cima, na mensagem. No entanto, como os alunos, muitas vezes, escrevem a suas contribuições no meio da colocação dos outros, essa ordem nem sempre pode ser observada. Com isso, em algumas mensagens, se quisermos uma leitura em ordem cronológica, temos que ler o *e-mail* do final para o começo. Em outras, nas quais os comentários foram inseridos no meio das mensagens anteriores, no entanto, apesar da ordem do envio da mensagem estar organizada de baixo para cima, é o diálogo estruturado que organiza a mensagem.

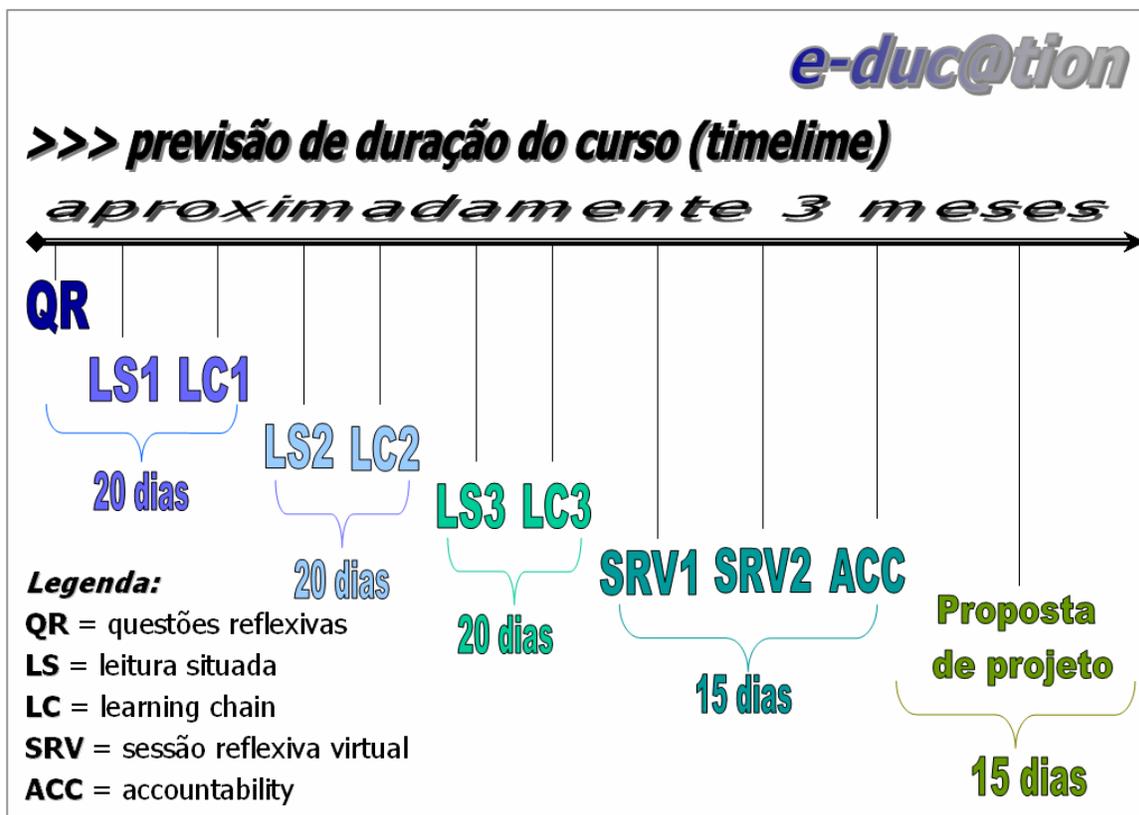
Outra atividade do **e-ducation** foi o *Projeto Final*, descrito no quadro 8, a seguir:

○ **Quadro 8: Projeto Final**

Descrição das tarefas	Objetivos
O <i>Projeto Final</i> é um trabalho de conclusão de curso que é negociado com os alunos. Eles trabalham de forma colaborativa e submetem o resultado para ser avaliado pelo professor. O <i>Projeto Final</i> deve, de alguma forma, atingir os orientadores pedagógicos das escolas da instituição.	Possibilitar que a experiência vivenciada pelos alunos no curso atinja mais pessoas. Além disto, o <i>Projeto Final</i> tem o objetivo de materializar um produto do grupo construído a partir de sua participação no e-education , constituindo-se assim em dos elementos para avaliação.
Exemplo	
O projeto proposto para a conclusão do módulo 1 foi o de adaptar o curso e-education para os coordenadores das escolas da instituição.	

Tendo essas atividades desenhadas, planejei o desenrolar do **e-ducation** através de uma linha do tempo, de forma que os alunos, ao aceitarem participar do curso, tivessem idéia de qual seria a sua duração. Mas além da duração, queria deixar claro para os alunos qual seria a dinâmica da qual eles participariam e, então, elaborei uma figura, reproduzida a seguir, com essas informações:

○ **Figura 7: Linha do tempo prevista para cada módulo do curso e-ducation**



Com essas informações organizadas, enviei uma mensagem com um convite para os alunos (anexo 1), de forma que, desde o início da proposta, ficasse claro que eles tinham a opção de participar ou não do curso. Nessa mensagem, busquei explicitar os objetivos do curso, de forma genérica e, mais especificamente, trouxe detalhes sobre cada uma das tarefas previstas no desenho inicial do **e-ducation**. Esse convite foi acompanhado de um arquivo eletrônico com uma ficha de inscrição (Anexo 2). Se os alunos optassem pela participação, essa ficha seria, então, preenchida e enviada para mim.

Assim se deu o início do primeiro módulo desse curso. Aliás, a organização do curso em módulos possibilitou o trabalho com assuntos diferentes e não relacionados

entre si, e foi também uma alternativa que encontrei para viabilizar a entrada e saída de alunos do curso, sem que o mesmo ficasse esvaziado por conta de demissões, remanejamentos ou outros motivos.

Os três primeiros módulos serão objeto de um estudo mais aprofundado nesta pesquisa e serão discutidos na seqüência.

2.2.2.1. **e-ducation 1**

O primeiro módulo do curso **e-ducation** abordou o tópico Estratégias de Aprendizagem e foi intitulado *Sharing your stories about Learning Strategies*. A escolha deste tema foi feita por mim e buscou contemplar uma necessidade que havia sido mencionada pelo grupo em outras ocasiões.

Antes da elaboração da proposta do curso, um novo material didático estava sendo lançado na instituição e essa série abordava de forma mais explícita o trabalho com estratégias de aprendizagem. Naquela ocasião, os alunos explicitaram a necessidade de aprender mais sobre o tópico. Assim, quando planejei o **e-ducation**, pensei que ao propor para os coordenadores um curso opcional que tratasse desse tópico, teria maiores chances de ter seu engajamento com o curso, o que se concretizou, já que todos os coordenadores convidados aceitaram a proposta.

O conteúdo selecionado para o trabalho com os alunos contou com três textos retirados de diversas fontes. O artigo inicial²⁷, um dos primeiros textos que conheci sobre o tópico, apresentou uma visão mais tradicional sobre estratégias de aprendizagem. O segundo texto²⁸ foi um capítulo de um livro que abordava o assunto de um ponto de vista sócio-histórico, um material que trazia referências mais atuais sobre as estratégias. Já o terceiro artigo²⁹, retirado de um periódico, aprofundava as estratégias de aprendizagem, contextualizando-as, não somente na perspectiva cognitiva e interacionista, mas também em um contexto político. Aprofundava as estratégias de aprendizagem utilizadas por participantes que eram imigrantes vivendo em um país de língua inglesa.

²⁷ Rubin, J. (1975). What the Good Language Learner Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, Vol. 9, No. 1, p.41-51.

²⁸ Williams, M. & Burden, R. (1997). How does the Learner deal with the process of Learning? *Psychology for Language Teachers - a social constructivist approach*. Cambridge University Press.

²⁹ Norton, B.; Toohey, K. (2001). Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly*, Vol. 35, No. 2, p. 307-322.

No que diz respeito às atividades trabalhadas no módulo 1 do **e-ducation**, no quadro 9, a seguir, pode-se acompanhar, o que foi proposto e o que foi feito pelos alunos.

Esse controle matricial mostra o nome dos alunos e as tarefas solicitadas. No decorrer do curso, conforme recebia por *e-mail* as tarefas feitas, preenchia o quadro de forma que rapidamente podia saber se havia algum aluno com alguma tarefa atrasada, o que me permitia agir e lembrá-los desse atraso, ou ainda ajudá-los com alguma orientação quando havia alguma dúvida na execução da tarefa:

○ **Quadro 9: Monitoramento das tarefas do e-ducation 1**

::: Atividades :::											
Participantes	Ficha de Inscrição	Questões Reflexivas	Leitura Situada 1	Leitura Situada 2	Leitura Situada 3	Learning Chain 1	Learning Chain 2	Learning Chain 3	Sessão Reflexiva Virtual 1	Accountability	Projeto Final
	Fabiana	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	..
Regina	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim
Carlos	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim
Aparecida	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
Laura	sim	sim	não	não	não	não	não	não	não	...	não
Maria	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	...	sim
Orlando	sim	sim	sim	não	não	não	não	não	não	...	não
Claudia	não	não	não	não	não	não	não	não	não	...	sim

Sobre as tarefas, é preciso lembrar que a *accountability* é feita somente por uma pessoa que redige o texto e envia para os colegas, como explico no quadro 5. Por esse motivo, só Aparecida tem o registro da atividade feita.

O *Projeto Final* proposto para o módulo 1 do **e-ducation** foi o de adaptá-lo para um outro contexto de forma que pudesse ser trabalhado junto aos coordenadores das escolas da instituição. Essa adaptação considerou alterações nas ferramentas utilizadas para interação (uso de fóruns de discussão ao invés de *e-mail*) e disponibilização dos textos e suas respectivas atividades de leitura (testes de múltipla escolha) em um site, o que desencadeou mudanças na condução do curso e nos seus objetivos. Com essas

alterações, cada um de meus alunos pôde vivenciar a experiência da docência *online* e atender a demanda existente de cursos para os coordenadores das escolas.

Ainda sobre o módulo 1 do **e-ducation**, todas as atividades listadas no Quadro 9 desencadeavam trocas de mensagens entre os alunos, de forma que ao final do primeiro módulo do **e-ducation** foram contabilizadas 413 mensagens enviadas, como indicado no Quadro 10, a seguir:

○ **Quadro 10: Mensagens enviadas no e-education 1**

Nome	Número de mensagens	Data de envio da primeira mensagem	Data de envio da última mensagem
Regina	76	27/05/2002	07/05/2003
Fabiana	73	27/05/2002	07/05/2003
Marcos	60	24/05/2002	17/04/2003
Carlos	52	27/05/2002	09/05/2003
Claudia	51	01/12/2002	03/05/2003
Aparecida	49	31/05/2002	28/05/2003
Maria	48	31/05/2002	07/05/2003
Orlando	04	29/05/2002	01/07/2002

2.2.2.2. **e-education 2**

O segundo módulo do curso **e-education** foi intitulado *O senso comum pedagógico no ensino a distância*. A escolha do conteúdo desse segundo módulo pode ser justificada institucionalmente. Desde o ano de 2001, foi agregado aos cursos de inglês oferecidos nas escolas da instituição um componente virtual trabalhado através de um portal na Internet. Assim, a discussão sobre ensino a distância era emergente, importante e necessária para os alunos dos curso **e-education**, e para os coordenadores e professores da instituição, o que me levou a propô-la como foco do segundo módulo do curso.

Nesse segundo módulo, a dinâmica já não era novidade. Todos sabiam como o curso se desenrolava, que tipo de participação era esperada e necessária e quais expectativas de aprendizagem podiam ter. Tendo conhecimento desses aspectos, o fato de os alunos terem continuado no curso, renovando sua inscrição para o módulo 2, inclusive Orlando, aluno que desistira no módulo 1, parece ser um indicativo importante.

Assim, para trabalhar a proposta de conteúdo do **e-ducation**, selecionei dois capítulos de um livro que abordava o senso comum educacional³⁰ (Filosofia do cotidiano escolar: por um diagnóstico do senso comum pedagógico e Sujeitos da práxis pedagógica: o educador e o educando) e um terceiro texto de um periódico³¹ que tratava da atitude que os professores iniciantes, ou já com alguma experiência e os bem experientes encararam a chegada da tecnologia em seus contextos de trabalho.

Esse material possibilitou primeiramente um entendimento maior acerca do senso comum pedagógico, o que contribuiu, inclusive, para uma maior conscientização sobre a necessidade da reflexão como uma prática regular no dia-a-dia do professor. Além disso, o estudo e a discussão sobre o senso comum serviu de base para que, com a leitura do terceiro texto, entendêssemos melhor o uso pouco pensado que muitas vezes se faz da tecnologia na sala de aula.

No Quadro 11, a seguir, pode-se acompanhar o monitoramento feito das tarefas do segundo módulo do **e-ducation**:

○ **Quadro 11: Monitoramento das tarefas do e-education 2**

::: Atividades :::										
Participantes	Questões Reflexivas	Leitura Situada 1	Leitura Situada 2	Leitura Situada 3	Learning Chain 1	Learning Chain 2	Learning Chain 3	Sessão Reflexiva Virtual 1	Accountability	Projeto Final
Fabiana	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
Regina	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim
Carlos	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim
Aparecida	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim
Maria	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim
Orlando	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim
Claudia	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim

³⁰ Luckesi, C.C. (1994). *Filosofia da Educação*. Editora Cortez. São Paulo

³¹ Meskill, C. *et.al.* (2002). Expert and Novice Teachers Talking Technology: Precepts, Concepts, and Misconcepts. *Language Learning & Technology*. Vol. 6, No.3, pp. 46-57.

Da mesma forma que no primeiro módulo do curso, cada uma das atividades propostas gerou intensa troca de mensagens entre os alunos do curso. Ao final do módulo 2 do **e-ducation** foram contabilizadas 203 mensagens enviadas, como indicado no quadro 12, a seguir:

○ **Quadro 12: Mensagens enviadas no e-ducation 2**

Nome	Número de mensagens	Data de envio da primeira mensagem	Data de envio da última mensagem
Marcos	62	20/10/2002	02/08/2004
Maria	29	03/11/2002	31/05/2004
Regina	27	04/11/2002	08/08/2004
Fabiana	22	01/11/2002	29/06/2004
Carlos	17	06/11/2002	13/08/2004
Aparecida	17	23/10/2002	06/08/2004
Claudia	15	01/11/2002	04/06/2003
Orlando	14	25/11/2002	19/08/2004

O *Projeto Final* do segundo módulo do curso foi a produção, em grupo, de um artigo que abordasse tanto as leituras feitas no **e-ducation 2**, quanto a experiência deles como alunos do curso a distância.

2.2.2.3. e-ducation 3

Até como decorrência das discussões feitas no **e-ducation 2**, o terceiro módulo do curso, a pedido dos alunos, tratou da reflexão de professores. Com o título *O coordenador pedagógico e a reflexão de professores: mitos, caminhos e possibilidades de ação*, foi proposta a discussão e reflexão sobre a própria prática de coordenação pedagógica a partir de alguns textos e sobretudo da própria experiência do grupo no trabalho como (e com) coordenadores.

Com essa proposta, trabalhamos primeiramente com um capítulo de um livro de Dewey³² (*Experience and Thinking*), que nos permitiu entrar em contato com alguns conceitos básicos relacionados a reflexão de professores. Na seqüência, propus a leitura e discussão de um texto mais contemporâneo, de Pimenta³³, que permitisse um olhar crítico

³² Dewey, J. (1916). *Experience and Thinking. Democracy and Education*. Disponível em <http://140.211.62.101/dewey/contents.html>. Acessado em 18/08/03.

³³ Pimenta, S.G. (2002). *Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica*. In Pimenta, S.G. & Ghedin, E. (Orgs.); *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. Editora Cortez.

acerca do conceito do professor reflexivo. E, para concluir o módulo, trabalhamos com um capítulo de Perrenoud³⁴, relacionado aos desafios que os formadores de professores encontram.

No módulo 3, trabalhei com um grupo composto por cinco coordenadores que conheciam o curso desde o seu início, dois coordenadores novos na equipe e um assistente pedagógico que iriam participar do **e-ducation** pela primeira vez e, por fim, Carlos, que apesar de ter sido demitido durante a realização do segundo módulo, o concluiu, e ainda aceitou o convite para participar do módulo 3.

No Quadro 13, a seguir, além do monitoramento das tarefas desse terceiro módulo, chamo a atenção para o aumento do número de alunos no curso. Além disso, destaco que, da mesma forma como aconteceu com o primeiro conjunto de alunos no início do módulo 1, os três novos integrantes da equipe de trabalho foram convidados e decidiram participar do **e-education**:

○ **Quadro 13: Monitoramento das tarefas do e-education 3**

::: Atividades :::													
Participantes	Questões Reflexivas			Leitura			Learning Chain			Sessão Reflexiva Virtual		Accountability	Projeto Final
	Situada 1	Situada 2	Situada 3	Chain 1	Chain 2	Chain 3	Virtual 1	Virtual 2					
Fabiana	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim	
Regina	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim	
Carlos	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim	
Aparecida	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	
Maria	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim	
Orlando	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim	
Augusto	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim	
Ana	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	...	sim	
Junior	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	

³⁴ Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. ArtMed. Porto Alegre.

Com mais alunos no curso e um assunto extremamente relacionado à atuação profissional dos alunos, houve necessidade da realização de duas *Sessões Reflexivas Virtuais*, o que acabou atrasando o término do curso. O número de mensagens enviadas nesta terceira edição do **e-ducation** chegou a 329, conforme se pode observar no quadro 14, a seguir:

○ **Quadro 14: Mensagens enviadas no e-education 3**

Nome	Número de mensagens	Data de envio da primeira mensagem	Data de envio da última mensagem
Marcos	92	14/08/2003	24/01/2005
Fabiana	45	15/08/2003	08/12/2004
Regina	32	14/08/2003	24/08/2004
Junior	27	14/08/2003	29/11/2004
Ana	25	15/08/2003	21/09/2004
Aparecida	25	14/08/2003	01/09/2004
Carlos	23	18/08/2003	11/11/2004
Maria	23	18/08/2003	10/09/2004
Augusto	20	18/08/2003	08/11/2004
Orlando	17	22/08/2003	27/01/2005

O *Projeto Final* deste módulo do curso partiu da *Sessão Reflexiva Virtual 2*. Nessa interação surgiu uma lista de diversos instrumentos e/ou ações que os alunos julgavam úteis no trabalho reflexivo com professores. Assim, cada aluno do curso escolheu um desses instrumentos e produziu uma narrativa discutindo as possibilidades desses instrumentos. Esse formato de narrativa foi proposto por mim porque ao longo do terceiro módulo do curso percebi que uma das formas através das quais os alunos mais participavam nas discussões eram através da narração de experiências próprias ou de outrem. Assim, optei pela narrativa de forma que pudesse ter mais uma chance de verificar essa minha impressão.

Com isso concluo a apresentação dos três módulos do curso **e-education** que serão estudados nesta pesquisa, passando, a seguir, para a descrição dos instrumentos de coleta de dados.

2.3. As câmeras fotográficas usadas na caminhada

Os textos interpretados nesta pesquisa advêm de várias fontes relacionadas ao fenômeno do *processo reflexivo de coordenadores em um cursos online de formação continuada*, manifestados através da participação dos alunos no **e-ducation**. Desta forma, a maior parte da coleta foi feita através do registro eletrônico da participação dos alunos nas diferentes atividades propostas para o curso.

Além do registro dessas participações, outras interações compõem os textos desta pesquisa. Entre essas interações, fazem parte, por exemplo, as de natureza organizacional (negociação de tarefas, datas, prazos e formato das atividades). Também fazem parte dos dados de pesquisa as interações nas quais houve a manifestação e o respectivo esclarecimento sobre alguma dúvida relacionada ao andamento do curso ou ainda sugestões e idéias sobre o **e-ducation**.

Contudo, com o objetivo de obter mais textos e registros sobre a manifestação do fenômeno, e conseguir ter elementos para o estabelecimento do ciclo de validação (van Manen (1990) ou círculo hermenêutico (Ricoeur 1981 e 2001)), utilizei também um instrumento de reflexão sobre a experiência, baseado em adaptação de Freire (2002), disponibilizado no anexo 3. Esse instrumento foi preenchido pelos alunos e gerou um material no qual me baseei para o aprofundamento da reflexão através da realização, posterior, de uma entrevista reflexiva virtual.

O conjunto desses instrumentos de coleta foi possibilitado através de dois canais: um de comunicação assíncrona e outro de comunicação síncrona. O canal de comunicação assíncrona englobou exclusivamente *e-mails*, enquanto que o canal de comunicação síncrona envolveu *chats* realizados através da plataforma *Parachat* e *MSN Messenger*.

Na metáfora do *trekking* esses instrumentos de coleta foram chamados de câmeras fotográficas. Essas câmeras possibilitaram que a caminhada fosse extensivamente fotografada e que suas fotos (os textos) ficassem disponíveis para a interpretação.

No Quadro 15, na próxima página, procuro sintetizar, lado a lado, os instrumentos e os respectivos canais de coleta, os dados gerados a partir desses instrumentos e a frequência de utilização de cada um deles:

○ **Quadro 15: As câmeras utilizadas na caminhada**

Instrumentos de coleta	Canal	Dados gerados	Frequência de utilização
Registro eletrônico da participação dos alunos nas:			
○ <i>Questões Reflexivas</i>	<i>e-mail</i>	<ul style="list-style-type: none"> Opiniões iniciais dos participantes acerca dos tópicos trabalhados no curso. 	Uma vez a cada módulo, sempre no início do curso, antes do envio das leituras situadas.
○ <i>Leituras Situadas</i>	<i>e-mail</i>	<ul style="list-style-type: none"> Opiniões críticas dos participantes sobre os textos lidos e as possíveis relações desses textos com suas experiências e práticas cotidianas. 	Três vezes a cada módulo.
○ <i>Learning Chains</i>	<i>e-mail</i>	<ul style="list-style-type: none"> Trocas de experiências em grupo, com base nas leituras propostas e nas opiniões dos participantes sobre os tópicos trabalhados. 	Três vezes a cada módulo, sempre após a leitura dos textos.
○ <i>Sessões Reflexivas Virtuais</i>	<i>chat</i>	<ul style="list-style-type: none"> Scripts de interações síncronas sobre o conteúdo do curso. 	Uma vez nos módulos 1 e 2 e duas vezes no módulo 3.
○ <i>Accountability</i>	<i>e-mail</i>	<ul style="list-style-type: none"> Síntese das <i>Sessões Reflexivas Virtuais</i> com as principais idéias discutidas e questões para posterior reflexão. 	Uma vez a cada módulo, sempre após a <i>Sessão Reflexiva Virtual</i> .
○ <i>Projeto Final (elaboração)</i>	<i>e-mail</i>	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho final dos módulos do curso (adaptação do e-ducation a outros contextos, elaboração de um artigo e elaboração de um relato reflexivo). 	Uma vez a cada módulo, sempre como tarefa final.
Ficha de inscrição	<i>e-mail</i>	<ul style="list-style-type: none"> Formulário preenchido pelos participantes do curso e-ducation com informações pessoais, como nome, idade, formação acadêmica, informações sobre utilização de computadores e expectativas em relação ao crescimento profissional. 	Uma só vez com os alunos. O instrumento foi preenchido antes da primeira participação deles no curso.
Instrumento de reflexão de experiência	<i>e-mail</i>	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento baseado em adaptação de Freire (2002), anexo 3, no qual os participantes se manifestaram em relação ao formato do curso, à sua participação no mesmo, à minha mediação, ao caráter reflexivo das interações e aos seus resultados de aprendizagem. 	Uma só vez com os alunos durante o módulo 2 do curso.
Entrevista reflexiva virtual	<i>chat</i>	<ul style="list-style-type: none"> Scripts de interações síncronas nas quais foram negociados sentidos e aprofundados alguns aspectos abordados pelos participantes no instrumento de reflexão de experiência, citado acima. 	Uma só vez com cinco dos alunos do grupo inicial do curso, no decorrer do módulo 2.
Outras interações	<i>chats & e-mails</i>	<ul style="list-style-type: none"> Registros (scripts de <i>chats</i> e <i>e-mails</i>) de interações: <ul style="list-style-type: none"> que trataram de dúvidas ou sugestões sobre o curso de uma forma geral; para apoio e esclarecimentos pontuais de dúvidas sobre tarefas ou textos trabalhados; de natureza organizacional, nas quais foram negociadas tarefas, prazos, formato e participação nas diversas etapas do curso. 	Não tinha frequência definida. Ocorria na medida em que os alunos requisitavam ajuda, ou ainda quando havia alguma necessidade de se tomar alguma decisão.

A partir de todos esses textos, acredito ter material rico e suficiente para o estudo do *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*. As fotos da caminhada foram tiradas durante 32 meses e retrataram as experiências de 8 alunos no primeiro módulo, 7 alunos no segundo e 9 alunos no terceiro. Essas fotografias representam 988 mensagens ao todo, sendo que 446 no módulo 1, 203 no módulo 2 e 339 no módulo 3, sem contar que, dos retratos, também fazem parte 14 scripts de *chats* e 115 atividades feitas pelos alunos, entre as quais se destacam os três projetos finais que resultaram em um curso para os coordenadores de escolas, um artigo acadêmico escrito e uma rica reflexão sobre instrumentos, normalmente utilizados em ações para a formação continuada de professores.

Essas fotografias da caminhada, resultado do processo de textualização das experiências, serão interpretadas futuramente, mas antes disso discuto os procedimentos adotados para a interpretação dessas fotos.

2.4. Olhando as fotos

Tendo coletado os textos desta pesquisa através dos instrumentos citados anteriormente, a interpretação se dará de acordo com os princípios da concepção da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. Em outras palavras, busco entender os sentidos expressos nos dados como concretizações das experiências vividas pelos participantes, procurando nesses textos aspectos lingüísticos que se constituam em unidades de significado (van Manen, 1990: 77), que sirvam de elementos para identificação de temas emergentes e que, finalmente, me permitam fazer considerações orientadas pela pergunta de pesquisa e entender a estruturação do fenômeno:

"The insight into the essence of a phenomenon involves a process of reflectively appropriating, of clarifying, and of making explicit the structure of meaning of the lived experience."

Esse processo de *tematização*, constituinte dos procedimentos de interpretação de dados, parte da textualização das experiências e procede a um refinamento dos textos, através da identificação de *unidades de significado*. Esse refinamento se dá através de um processo de redução (Freire, 2006), baseado em van Manen (1990: 92-93), no qual, a

cada uma das várias leituras, *unidades de significado* são identificadas e compõem assim as partes do texto que nos permitirão interpretá-lo e, posteriormente, confrontar essa interpretação com o todo do texto, na tentativa do estabelecimento do círculo hermenêutico.

Conforme discutido no capítulo de fundamentação teórica, um processo de leitura não é uma ação passiva. Pelo contrário, de acordo com Lévy (1996), ler é construir significado e, para van Manen (1990: 78), o significado é multi-dimensional e constituído de diversas camadas. A cada leitura que fazemos podemos entender mensagens diferentes, ver coisas que não tínhamos ainda visto, ou seja, podemos interpretar um texto de uma outra forma. Assim, as unidades de significado (van Manen, 1990: 78) são aqueles excertos das experiências textualizadas que, ao ler, percebemos serem potencialmente importantes para a entendimento acerca do fenômeno. A identificação das unidades de significado nos permite a identificação dos *temas* que revelam a estrutura de um dado fenômeno (van Manen, 1990: 89).

Um processo de tematização implica, de acordo com van Manen (2002), a recuperação das estruturas de significado que estão incorporadas nas experiências humanas representadas através dos textos. Ainda segundo van Manen (1990: 90), temas indicam a estrutura de um fenômeno, ou em suas próprias palavras:

"(...) phenomenological themes are not objects or generalizations; metaphorically speaking, they are more like knots in the webs of our experiences, around which certain lived experiences are spun and thus lived through as meaningful wholes. Themes are the constellations that make up the universes of meaning we live through. By the patterns and light of these themes we can navigate and explore such universes."

A metáfora utilizada por van Manen dos nós na rede de nossas experiências me parece ser apropriada para dar a idéia da complexidade de se olhar para os fenômenos buscando a sua interpretação. Os temas nos ajudam a organizar a extensa possibilidade de significados com a qual nos defrontamos ao olhar para os dados, revelando a estrutura dos fenômenos da experiência humana. A análise temática, nesse sentido, nos auxilia a dar uma certa ordem às nossas interpretações, tendo um importante papel na sua reconstrução.

Em comparação com as categorias, concordo com a afirmação de van Manen (1990) de que os temas parecem refletir uma postura teórico-metodológica apropriada

para a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, como tento demonstrar no Quadro 16, a seguir:

○ **Quadro 16: Categorias & temas**

Categorias	Temas
servem para entender os dados	indicam a estrutura de um fenômeno
se dividem em sub-categorias	se dividem em sub-temas
são pré ou pós-estabelecidas a partir das perguntas de pesquisa	emergem das manifestações do fenômeno resgatadas nos textos
procuram comprovar ou observar aspectos bem definidos	possibilitam que, no seu processo de identificação, as interpretações dos dados possam revelar mais coisas do que a princípio podia se esperar
apresentam relação muito estreita com as perguntas de pesquisa das quais são decorrentes	apresentam relação com o fenômeno em ação
de natureza mais comprobatória ou classificatória	de natureza mais holística, nos sinalizam as relações entre o todo e as partes do fenômeno
teoricamente mais condizentes com outras vertentes de pesquisa qualitativa (as de base etnográfica, por exemplo)	por se relacionarem a fenômenos da experiência humana, tornam-se mais apropriado para a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica

Dentre as diferenciações feitas no quadro acima, é interessante destacar que a primeira delas – temas indicam a estrutura de um fenômeno – é o elemento mais essencialmente distintivo em relação às categorias.

O conceito de categoria já era usado em pesquisas quantitativas e isso demandou uma releitura do termo para que pudesse ser transposto para o contexto qualitativo de pesquisa nas ciências humanas.

van Manen (1990: 87), ao discutir o processo de tematização, argumenta que o trabalho com *temas* é um exercício de foco, de significado. Diferentemente do que pode parecer, os *temas* não são simplesmente objetos encontrados no texto. Eles descrevem aspectos das experiências de vida e se constituem na principal forma de se capturar a estrutura do fenômeno que se procura entender.

Para se chegar aos temas, ou seja, à estrutura do fenômeno, são sugeridas por van Manen (1990: 92-93) algumas abordagens possíveis para o trabalho. Essas abordagens tratam todas de um processo de aprofundamento baseado em uma leitura cada vez mais detalhada dos dados. Assim, segundo o autor, podemos usar uma:

- *abordagem holística* – nessa abordagem estudamos os textos como um todo, perguntando-nos sempre sobre quais sentenças podem capturar o sentido fundamental da experiência. Então, tentamos expressar esse significado formulando uma afirmação que possa sintetizá-lo;
- *abordagem seletiva* – nessa forma de encarar as experiências, nós lemos os textos muitas vezes e circulamos ou sublinhamos as palavras ou trechos que podem nos ajudar a responder a seguinte pergunta: Que afirmações ou frases parecem ser particularmente relevantes e reveladoras do fenômeno investigado?;
- *abordagem detalhada, ou linha-a-linha* – nesta abordagem, nós fazemos uma leitura detalhada olhando para cada sentença ou bloco de sentenças, e perguntando o que elas revelam acerca do fenômeno ou experiência descritas.

Concordo com van Manen (1990) que essas três abordagens se constituem como uma forma de se envolver e ganhar proximidade com as experiências textualizadas. São um ponto de partida que, dependendo de cada pesquisador, pode ser complementada por outras ações. No meu caso, por exemplo, optei pela utilização da abordagem seletiva. Outros pesquisadores, porém, podem achar mais apropriada a abordagem detalhada ou a holística. O importante é que a análise temática propicie ao pesquisador uma familiaridade muito grande com os dados, permitindo a sustentabilidade de um processo de interpretação que permita a invenção, a descoberta e o descolamento, conforme discutidos por van Manen (1990: 88):

"Theme is the process of insightful invention, discovery, disclosure. As I arrive at certain thematic insights it may seem that insight is a product of all these: invention (my interpretive product), discovery (the interpretive product of my dialogue with the text of life), disclosure of meaning (the interpretive product given³⁵ to me by the text of life itself)."

³⁵ Grifo do autor.

Esse enfoque metodológico, em outras palavras, propõe, através do processo de interpretação de uma experiência, confrontar significados arbitrários/convencionados com interpretações *pessoais* que temos acerca dessas mesmas experiências. Ao estudar uma dada experiência, precisamos comparar o que entendemos dessa experiência com o que é entendido dela sócio-historicamente. Hipoteticamente, ao estudar minha experiência de fazer um teste escrito, cuja aprovação fosse determinante para a matrícula em um programa de pós-graduação, por exemplo, teria que considerar não só a minha interpretação dessa experiência, mas também os conceitos que existem acerca do que significa ser testado, do nervosismo que envolve os candidatos, das representações existentes acerca da academia e dos seus professores, entre tantas outras. Assim, minha interpretação acerca dessa experiência (ser testado), se constituiria a partir da existência de outras interpretações dessa mesma experiência.

Assim, nesse processo cíclico entre os significados *dados* (ou arbitrários/convencionados) e os *construídos* (frutos de nossas interpretações pessoais baseadas em evidências identificadas nos textos), temos uma possível base para nossas interpretações. Digo possível por concordar com van Manen (1990: 20) em não acreditar na possibilidade da objetividade dos textos e das interpretações, por mais que busque diferentes entendimentos e fontes de validação. Em outras palavras, como o autor, acredito que os significados podem ser (re)construídos sempre que expostos a outras leituras e confrontados com outras subjetividades, já que a cada leitura de uma experiência uma nova experiência se constitui ou, como afirma Smith (1991: 192):

"(...) the world is always a world I share with others with whom I communicate, so my descriptions of the world are always subject to modification on the basis of what I share communicatively"

Essa questão da subjetividade das interpretações está diretamente relacionada à questão da validade científica de trabalhos desta natureza que podem ser respondidos a partir do trabalho de dois dos autores que fundamentam essa abordagem de pesquisa.

Gadamer (1975: 291), do ponto de vista filosófico, ao discutir o processo de interpretação, aborda a dicotomia parte-todo para definir o que chama de *círculo hermenêutico*. "Temos que entender o todo na sua relação com os detalhes e os detalhes em sua relação com o todo". Na mesma direção, van Manen (1990: 27), mais preocupado com questões metodológicas e de caráter mais procedimentais, propõe o que chama de *ciclo de validação*, ou seja, ações que nos permitam pôr em diálogo a parte e o todo de

forma a validar nossas interpretações, o que pode significar, concretamente, levar os dados e a análise feita por nós, pesquisadores, para os participantes, de forma que os mesmos possam conhecer e validar essas interpretações a respeito de suas experiências; ou, ainda, buscar essa validação através dos próprios textos, confrontando análises feitas em diferentes momentos de sua ocorrência. Essa relação é explicada da seguinte forma por van Manen (1990: 27):

"(...) a good phenomenological description is collected by lived experience and recollects lived experience – is validated by lived experience and it validates lived experience."

Assim, o círculo hermenêutico, ou o ciclo de validação, funcionam como estratégias de busca da intersubjetividade na análise dos dados e concretizam um caráter colaborativo para a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, procurando constituir a consistência das interpretações.

Na próxima seção, descrevo os procedimentos utilizados para a interpretação dos textos, incluindo nessa descrição o detalhamento de um *software* utilizado para conseguir trabalhar com o grande volume de experiências textualizadas que tinha.

2.5. Organizando as fotos

Como listei anteriormente neste capítulo de metodologia, a coleta de dados de minha pesquisa resultou em 988 mensagens de correio eletrônico; 14 *scripts* de *chats* educacionais, 115 atividades feitas pelos participantes, 11 fichas de inscrição dos participantes e 6 instrumentos reflexivos.

Essa quantidade de material me fez optar por procurar uma ferramenta eletrônica que me auxiliasse na organização e interpretação dos dados. Após uma pesquisa na Internet, acabei selecionando um programa desenhado para auxiliar pesquisadores em pesquisas qualitativas: o *ATLAS.ti 5.2.9, Visual Qualitative Data Analysis*, desenvolvido pela empresa *ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH*³⁶.

³⁶ <http://www.atlasti.com>

Entre as razões que me levaram a optar pela utilização desse programa, destaco a simplicidade para sua de utilização, além do fato do programa ter funções que se combinam e auxiliam na proposta de interpretação temática da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.

Com esse programa, posso acessar os arquivos eletrônicos com os textos da pesquisa e interpretá-los, usando, por exemplo, a abordagem seletiva para identificação dos temas dos fenômenos. Isto é, ao abrir um *e-mail*, posso enfatizar com cores diversas os trechos que acredito serem importantes na interpretação, codificar esses trechos, explicar os motivos pelos quais os codifiquei daquela forma, e ainda fazer anotações quaisquer que venham me ajudar, posteriormente, na interpretação das experiências.

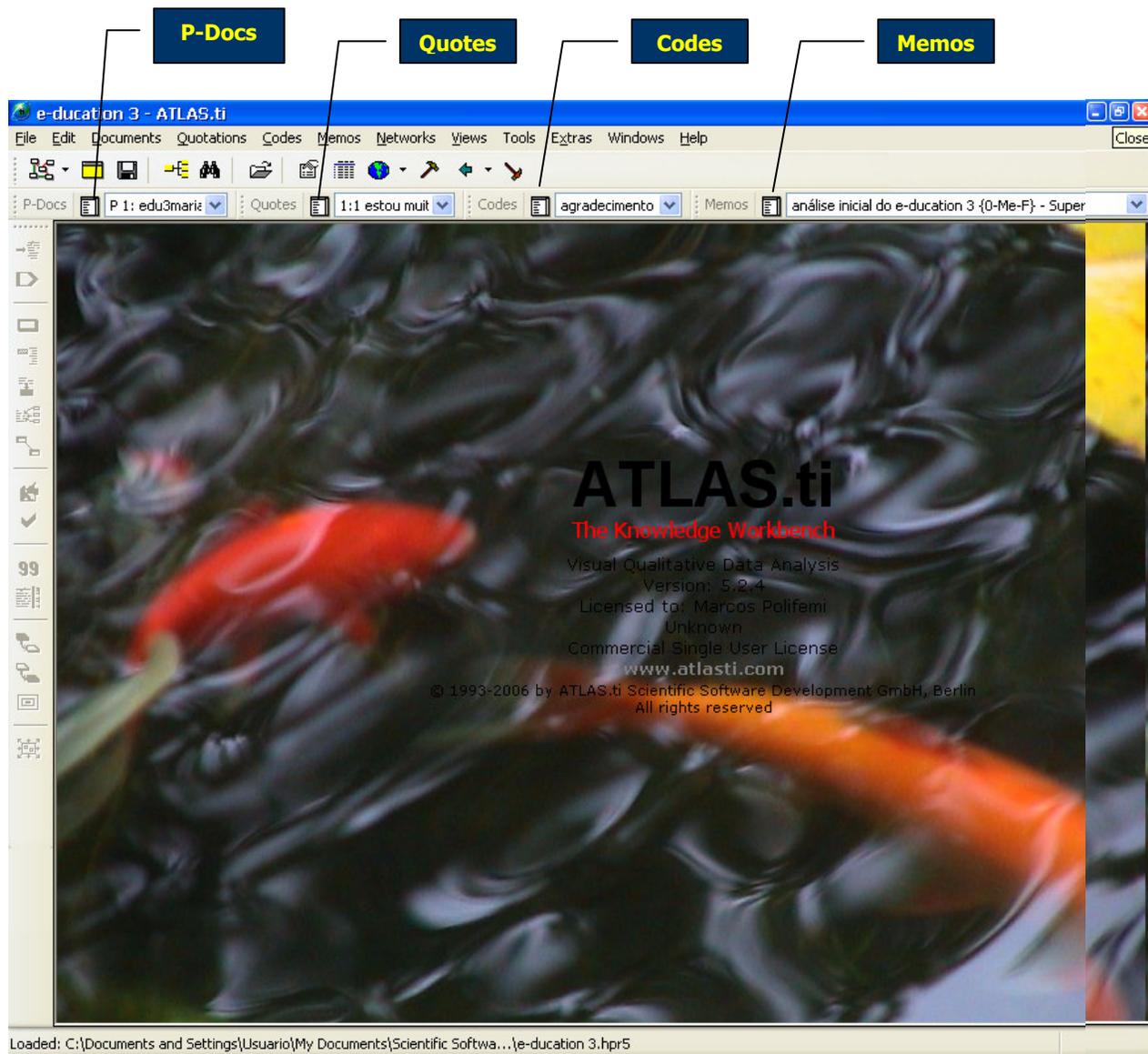
Além disso, o programa permite que trabalhe com cada um dos módulos do curso de forma organizada e separada. Porém, tem a facilidade de cruzar os dados desses diversos módulos a partir de ferramentas que fornecem relatórios acerca das análises feitas, ou ainda de uma aplicação que possibilita testar hipóteses sobre as unidades de significado codificadas nos dados.

Na ilustração na próxima página, podemos observar a tela de trabalho do programa *ATLAS.ti 5.2*. Na parte superior, um menu de possibilidades, comum a diversos programas e, logo abaixo, janelas dos menus *P-Docs*, *Quotes*, *Codes* e *Memos*.

Os *P-Docs* (*primary documents*) são os arquivos de texto, imagens, áudio e vídeo e, uma vez carregados no programa, ficam como que arquivados, o que torna o acesso muito mais rápido. *Quotes* são os trechos dos textos, destacados pelo pesquisador, que podem, de alguma forma, ter um significado importante para a investigação. *Codes* é a denominação que o programa utiliza para o que a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica chama de unidade de significado. Os *codes* são criados e atribuídos pelo pesquisador e são os elementos que sustentam a pesquisa das estruturas dos fenômenos estudados. *Memos* são memorandos que são criados pelo pesquisador e que podem ser utilizados para o registro de uma descrição, de uma explicação, de um diário reflexivo sobre o processo de análise de dados, ou qualquer outro tipo de anotação que seja necessária.

No decorrer desta seção, na descrição dos procedimentos de interpretação, essas funcionalidades ficarão mais claras.

○ **Figura 8: Área de trabalho do programa *ATLAS.ti***



A utilização de um software de análise qualitativa de dados apresenta algumas necessidades que, se não forem atendidas, podem comprometer todo o processo, causando retrabalho e perda de informações importantes para a interpretação dos fenômenos estudados.

Assim, nesta seção do capítulo metodológico, descrevo os procedimentos utilizados para a preparação dos dados para análise através de um programa de computador.

Primeiramente, ao trabalhar com o registro de interações *online*, seja via *e-mail*, grupos de discussão, *chats*, ou qualquer outra forma de registro, me deparei com um grande volume de arquivos eletrônicos e, por conta disso, procurei primar por uma boa dose de organização. São tantos os arquivos criados, que, quando menos se espera pode-se, inadvertidamente, apagar trechos importantes de uma mensagem, por exemplo, que, ao longo do processo de interpretação, podem fazer falta.

Nesse sentido, procurei, primeiramente, salvar todas mensagens de *e-mail* e os respectivos arquivos anexados a essas mensagens em diretórios de forma que pudessem ser facilmente acessados e utilizados. Tendo feito isso, dupliquei todos os diretórios e os salvei em um local diferente no computador, para que, caso houvesse algum problema durante o seu manuseio, não perdesse os arquivos.

Um próximo passo foi salvar todos os arquivos em um formato compatível com o programa *ATLAS.ti 5.2*. Nesse aspecto, vale destacar que diferentemente de outros programas de análise qualitativa de dados como o *HyperResearch* ou o *NudIst*, que só trabalham com arquivos de texto sem qualquer formatação (*.txt*), o *ATLAS.ti* aceita o formato *rich text format (.rtf)*, o que permite ao pesquisador a manutenção de todas as diferentes formatações normalmente encontradas em textos como por exemplo negrito, itálico, cores de fonte diferenciadas, entre outras.

No entanto, ao trabalhar com um grande volume de dados, senti a necessidade de nomear esses arquivos de forma que ficassem ordenados de acordo com alguns critérios:

- módulo do curso a que se referia a mensagem/arquivo;
- objetivo ou tipo da mensagem/arquivo;
- número da mensagem/arquivo, de forma que ficassem organizados cronologicamente;
- nomes fictícios dos participantes que enviaram a mensagem ou produziram o arquivo.

Assim, os arquivos analisados tinham nomes como *edu2aparecida4.rtf*, que indicavam que o arquivo era do segundo módulo do **e-ducation**, e que era a quarta mensagem de Aparecida; ou ainda, *edu3chat1grupo.rtf*, que indicava ser um arquivo com o *script* do primeiro *chat* do terceiro módulo do curso com o grupo.

Com as mensagens organizadas e salvas nos diretórios de forma a facilitar a sua localização, iniciei um trabalho de alteração dos nomes reais dos alunos do curso, de forma a proteger suas identidades, conforme os princípios éticos de pesquisa

recomendam. Para isso, foi necessário abrir cada arquivo e fazer a substituição dos nomes e outros referentes que pudessem de alguma forma identificá-los.

Após todos esses procedimentos iniciei a leitura e interpretação dos dados através do *ATLAS.ti*. Assim procedi até que comecei a perceber que grande parte das mensagens que estavam sendo interpretadas eram, de certa forma, repetidas. Isto porque ao responder uma mensagem recebida, minha resposta fica na parte de cima, em primeiro plano, mas a mensagem original enviada fica abaixo. Assim, ao receber, por exemplo, uma resposta, na verdade tenho no mesmo *e-mail* o registro das duas mensagens, o que no meu caso estava gerando um problema: tinha muitas vezes em um *e-mail*, 10 ou até 15 mensagens.

Em função de ter arquivado todas as mensagens enviadas de acordo com os seus remetentes, a repetição dos textos foi imensa, o que me levou a imprimir todas as mensagens e catalogá-las de acordo com:

- o remetente;
- a data de envio;
- o período de envio (manhã, tarde, noite, madrugada³⁷);
- o(s) destinatário(s);
- o assunto.

Com todas as mensagens impressas, coloquei-as lado a lado e, orientando-me na data e horário de envio mantive, para efeito de interpretação, as mensagens que finalizavam o que chamei de *ciclo interativo*. O *ciclo interativo* é o *e-mail* final de uma dada interação. Esse *e-mail* final reúne todas as mensagens (desde a primeira) e suas respectivas respostas (até a última), em um único arquivo.

Esses procedimentos resultaram em um número bem menor de arquivos a serem analisados, sem a eliminação de qualquer mensagem trocada no curso. Além disso, agreguei a esse exercício uma primeira leitura dos dados, que me permitiu começar a me familiarizar com os fenômenos estudados e começar a vislumbrar alguns aspectos que poderiam se constituir em unidades de significado.

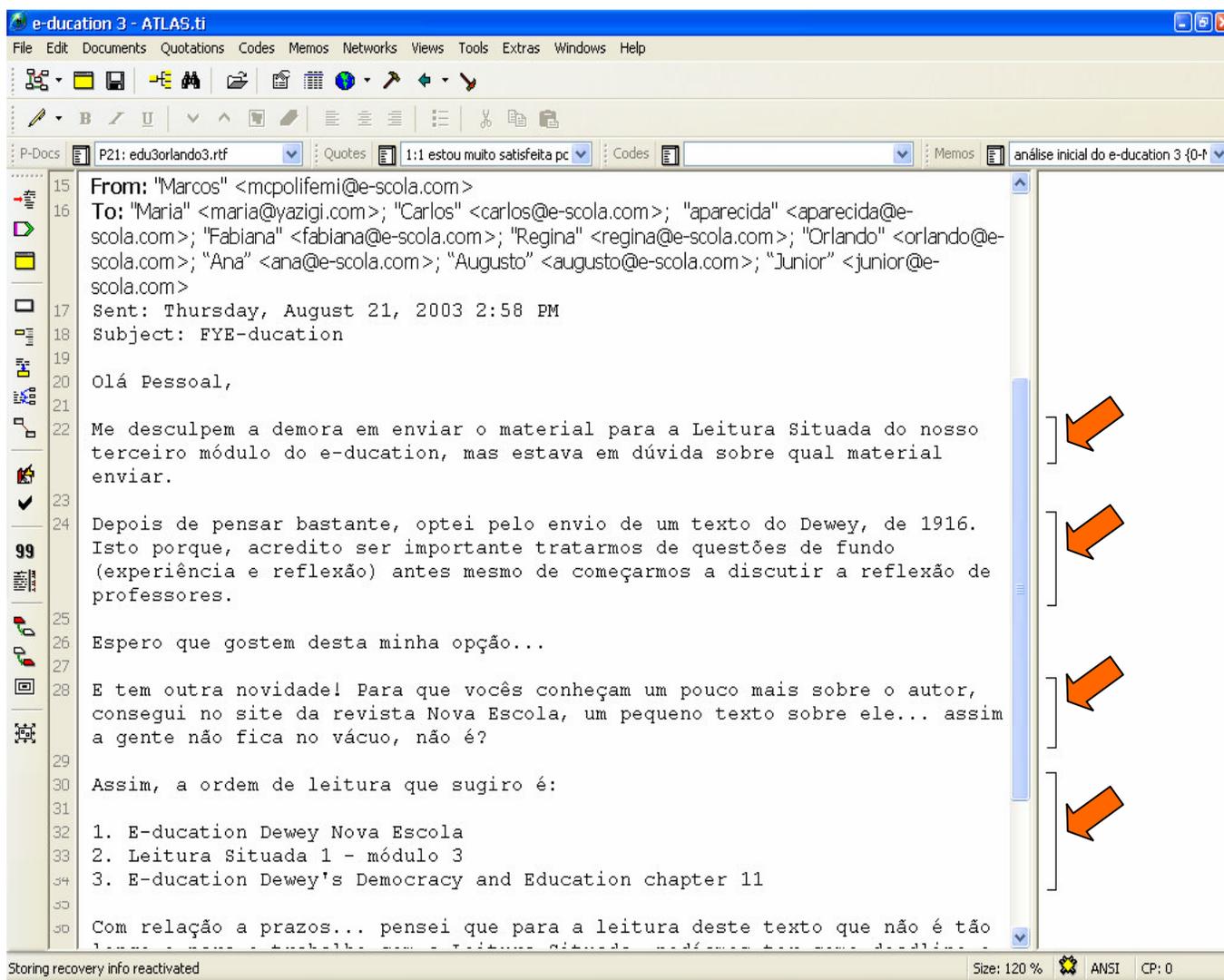
Tendo as mensagens organizadas e com uma primeira leitura feita, passei para uma segunda leitura na qual, com a ajuda do *ATLAS.ti*, comecei a destacar nos textos

³⁷ Para esta interpretação considerei manhã o horário entre 06h01 e 12h00; tarde, o horário entre 12h01 e 18h00; noite, o horário entre 18h01 e 24h00 e madrugada o horário entre 00h01 e 06h00.

todos os trechos que acreditava serem importantes. Esses trechos podiam ser palavras, expressões, ou trecho mais longos, como parágrafos, por exemplo.

Nesse ponto da interpretação, mesmo não tendo clareza dos motivos que me faziam entender os trechos como importantes, eu os destacava literalmente, sendo que, como resultado desse processo, tinha telas como a reproduzida figura 9, a seguir:

○ **Figura 9: Tela do programa *ATLAS.ti* na segunda leitura dos dados**

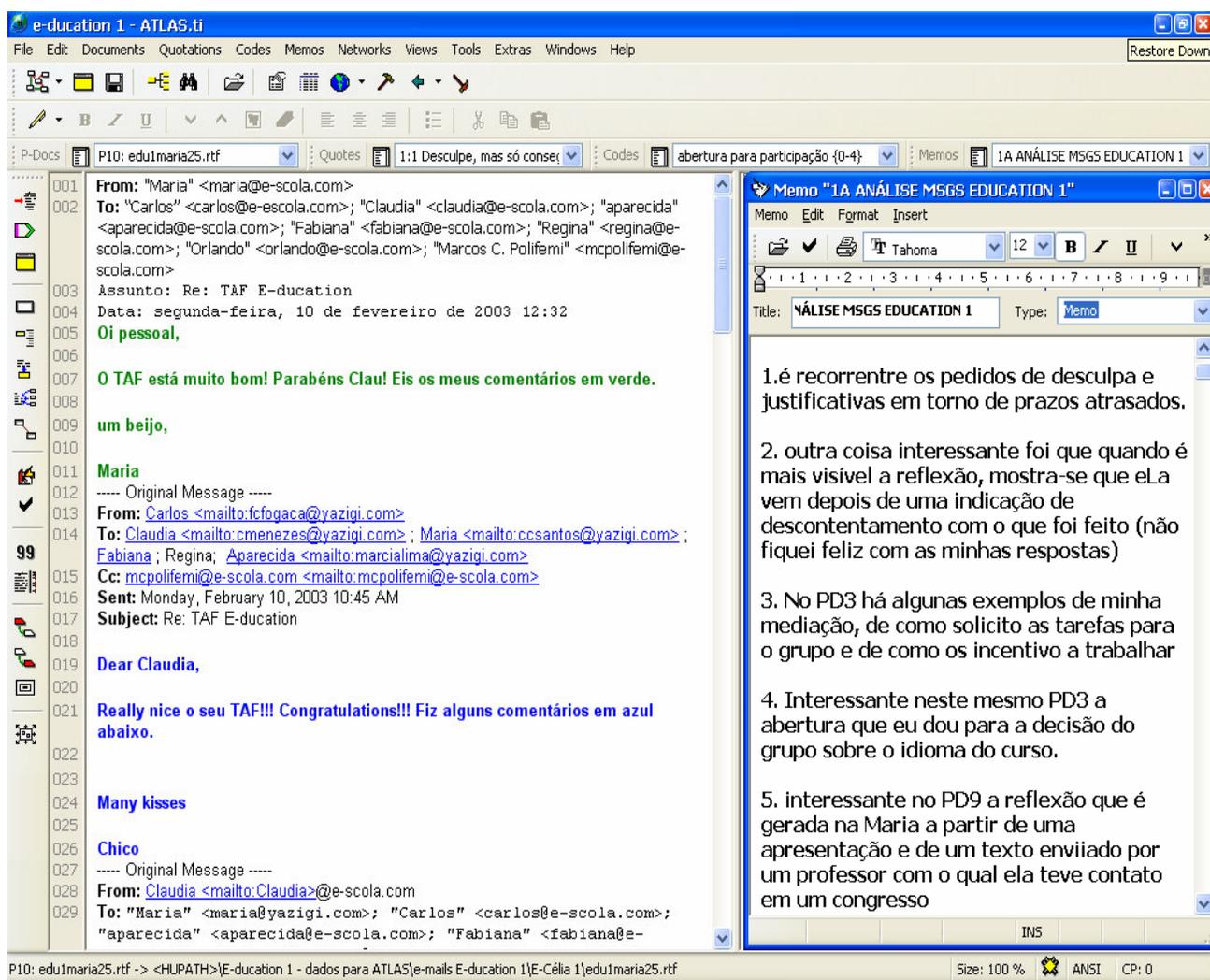


Na tela reproduzida, as setas colocadas posteriormente indicam os colchetes que o programa utiliza para sinalizar um trecho que fora destacado pelo pesquisador.

No processo da segunda leitura, além de destacar os trechos que achava significativos para a interpretação dos fenômenos estudados, iniciei também a elaboração de notas reflexivas acerca dos aspectos observados nessa segunda leitura.

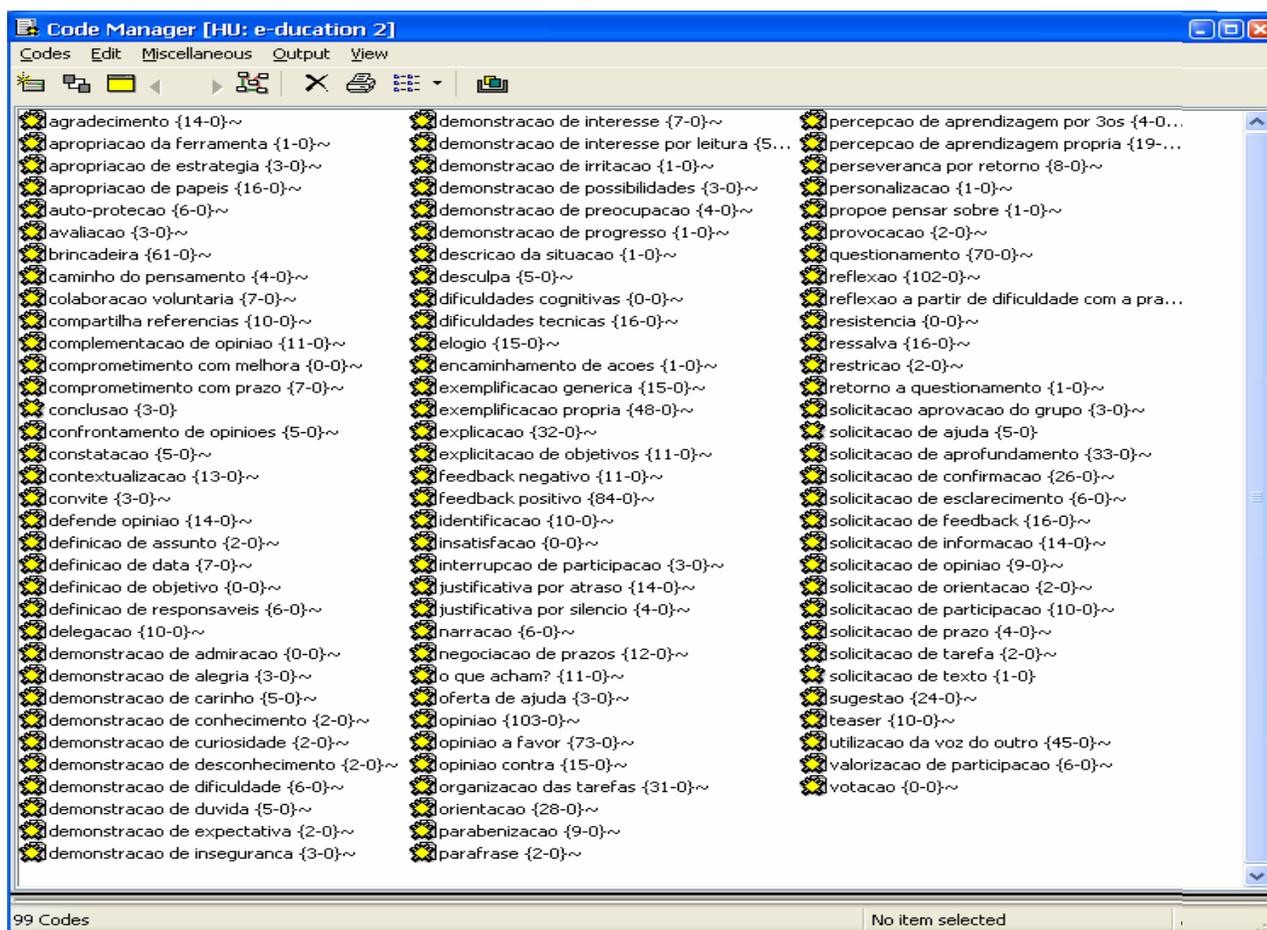
Isso foi feito através da criação de um *memo*, uma das aplicações do *ATLAS.ti*. Esse texto com minhas observações, impressões e reflexões iniciais oriundas da segunda leitura dos dados, ficavam disponíveis em segundo plano, mas facilmente acessíveis para que adicionasse notas e observações ou pudesse ler o material de forma a confirmar impressões ou retomar alguma idéia registrada, por exemplo. Na figura 10, um exemplo da aparência do *memo* do *ATLAS.ti*, ao lado de uma mensagem de correio eletrônico que estava sendo interpretada:

○ **Figura 10: Tela do programa *ATLAS.ti* com destaque para o *memo***



Após ter lido e destacado os aspectos que julguei importantes para a interpretação dos textos em todos os arquivos coletados, e de ter escrito três memos, um para cada módulo do curso, com as minhas impressões sobre a leitura, me engajei em um processo de refinamento dos textos dos *memos* de forma a chegar a uma lista inicial de indicadores de significado. Essa lista inicial foi novamente refinada até que chegasse a uma segunda lista mais elaborada de *codes*, ou códigos, uma denominação própria do programa *ATLAS.ti 5.2*, que emergiram da textualização da experiência vivenciada pelos participantes nos três módulos do curso **e-ducation**. Essa lista, no programa *ATLAS.ti* é exibida como na figura 11, a seguir:

○ **Figura 11: Lista de *codes* do programa *ATLAS.ti***



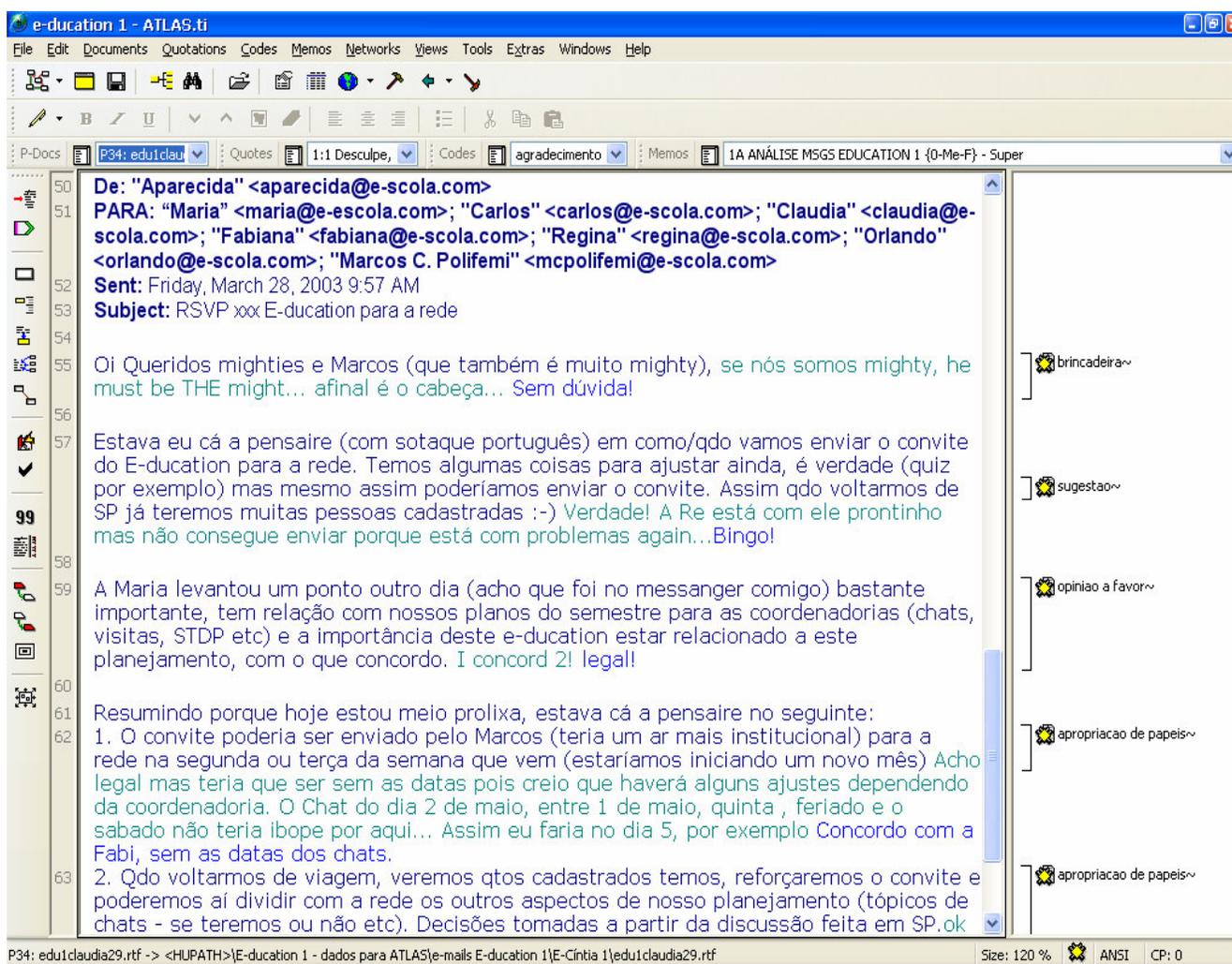
Com a listagem de *codes* organizada, procedi então a uma terceira leitura dos dados, desta vez atribuindo aos trechos selecionados anteriormente, nas duas primeiras leituras, os códigos que, de acordo com minha interpretação dos textos, se relacionavam a

esses trechos. Passar por essa tarefa com o *ATLAS.ti* fica facilitado já que todos os arquivos ficam facilmente disponíveis e os trechos, a princípio, importantes para a interpretação já estão destacados.

Esse procedimento adotado reflete uma compreensão minha que buscou agregar ao processo de redução, discutido na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, a utilização do software *ATLAS.ti 5.2*. Além disso, esse processo permite a identificação e interpretação das unidades de significado, assim como possibilita ao pesquisador uma familiaridade muito grande com os textos da pesquisa, tornando possível a verificação do que é recorrente em diferentes momentos dos fenômenos, ou seja, permite o estabelecimento do ciclo de validação.

Na figura 12, um exemplo de como o *ATLAS.ti* exibe um *e-mail*, no caso, com os códigos já atribuídos:

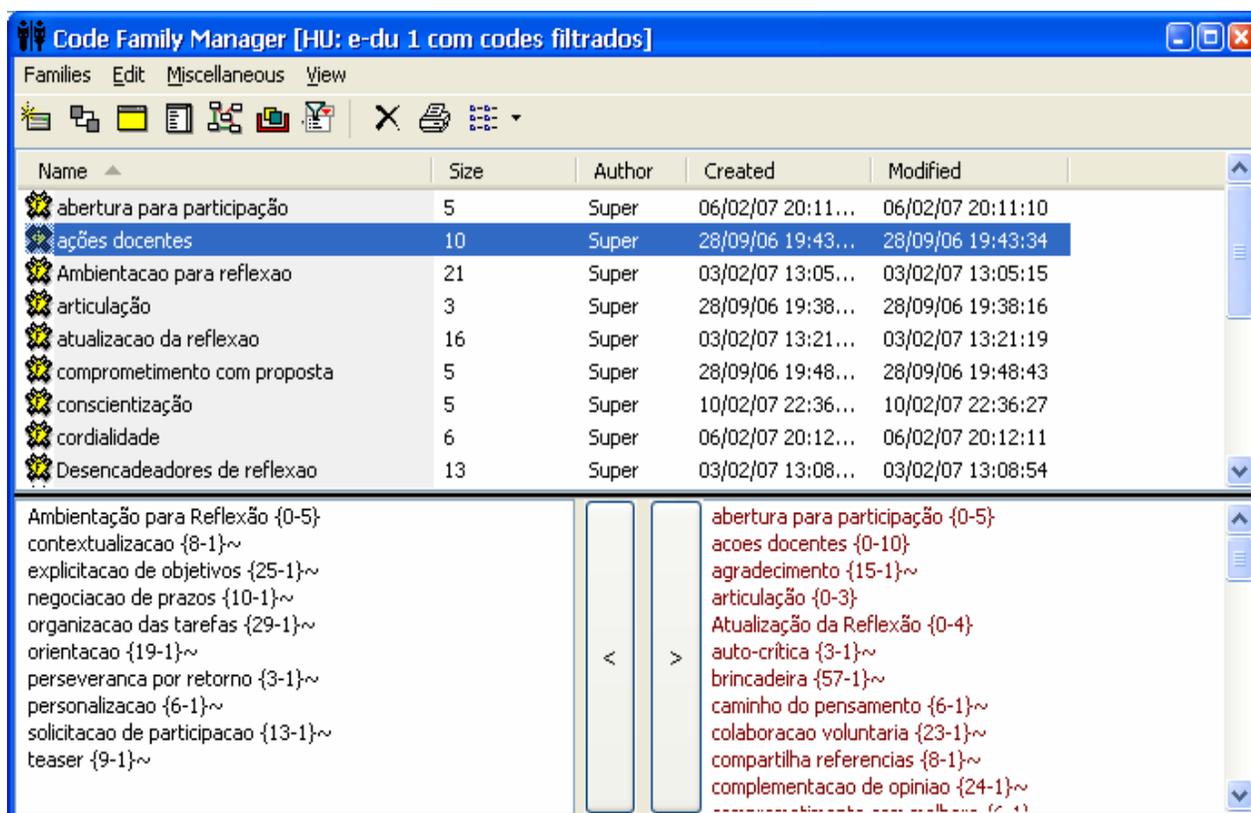
○ **Figura 12: E-mail com temas atribuídos no programa *ATLAS.ti***



Com todos esses procedimentos concluídos, chega-se a um momento no qual o programa permite um exercício de organização dos códigos em famílias (denominação do programa). Nesse agrupamento, é possível manter em uma mesma família códigos que possam estar, de alguma forma, relacionados uns aos outros.

A constituição dessas famílias é uma atividade importante no processo de identificação dos temas, sub-temas e sub-subtemas que estruturam o fenômeno em foco. No software *ATLAS.ti 5.2*, esse trabalho de agrupamento é feito através de um gerenciador de famílias de códigos como o ilustrado na figura 13, a seguir:

○ **Figura 13: Gerenciador de famílias de códigos do *ATLAS.ti***

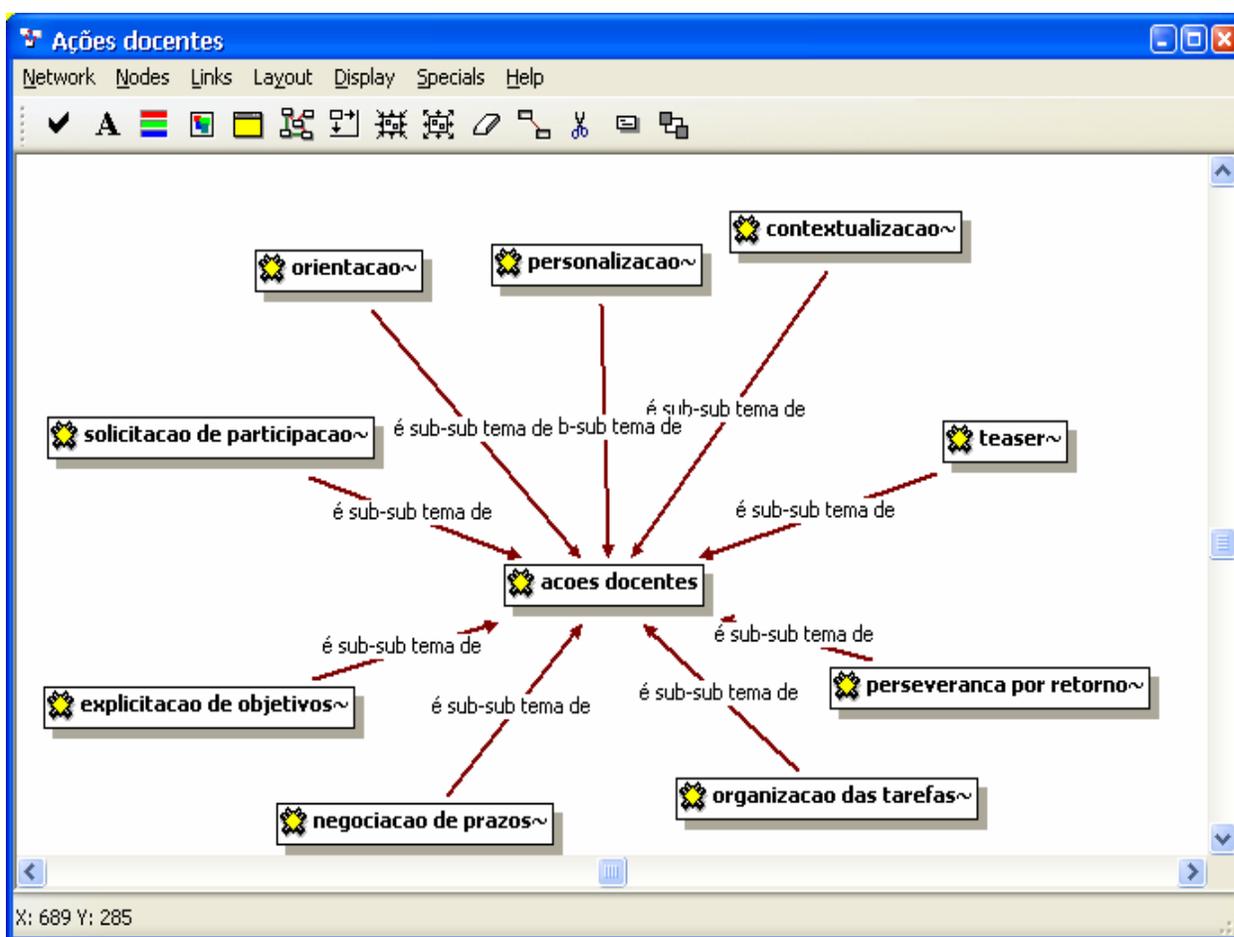


A utilização desta ferramenta permite ao pesquisador incluir ou retirar códigos de uma família de forma simples e ágil. Na figura, por exemplo, os códigos que estão à direita não fazem parte da família *ações docentes*, em destaque, mas podem ser incluídos com um simples clique.

Refletir sobre quais códigos podem ser agrupados em uma determinada família e a relação que ela tem com o fenômeno em questão, me fez rever minhas interpretações,

voltar aos textos e, muitas vezes, me levou a interpretações diferentes das inicialmente pensadas. Além disso, depois de formadas, as famílias ajudaram a me distanciar do enorme volume de dados, fornecendo para a minha interpretação variados relatórios e possibilidades de representações gráficas das relações existentes entre os diferentes temas, sub-temas e sub-subtemas, como por exemplo na figura 14, a seguir, na qual se pode observar o sub-tema *ações docentes*³⁸ e todos os códigos relacionados em uma ilustração feita com a ajuda do programa *ATLAS.ti 5.2*:

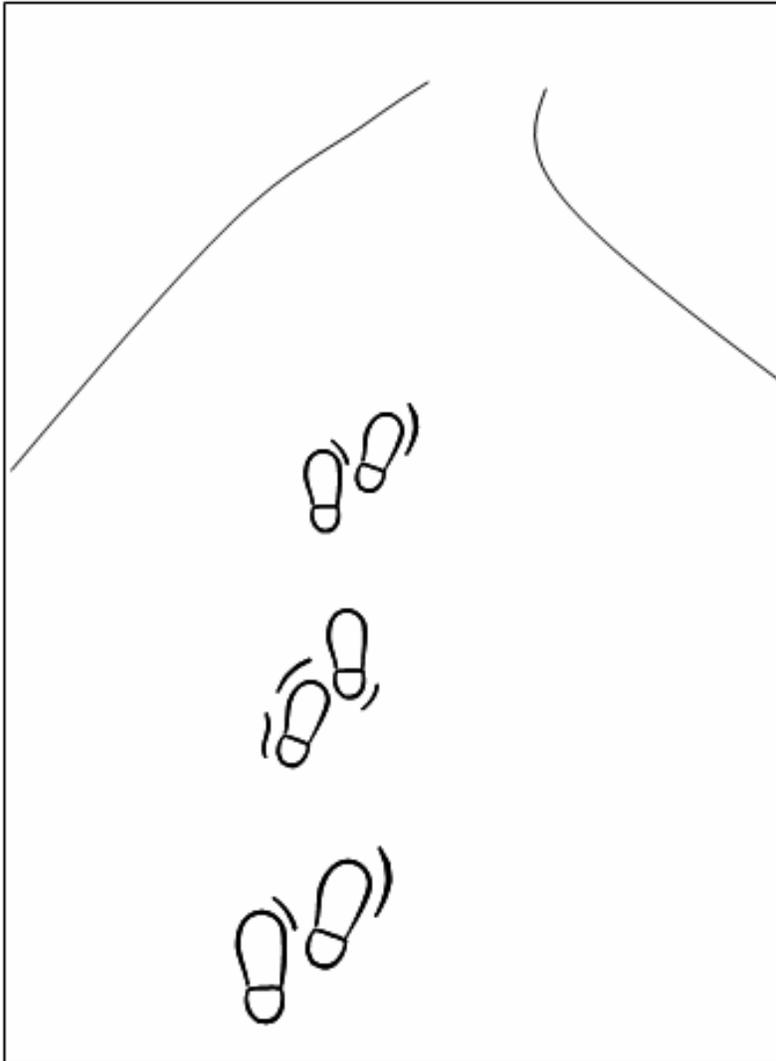
○ **Figura 14: Representação gráfica da unidade de significado *ações docentes* e códigos relacionados**



³⁸ No capítulo 4, que trata da interpretação dos textos, será apresentado o tema Ambientação para Reflexão, do qual ações docentes é subtema.

E com isso, depois de ter apresentado o que me motivou nesta caminhada e de ter discutido cada um dos itens que trouxe comigo na minha mochila na primeira parte deste trabalho, concluo o segundo capítulo desta tese tendo procurado detalhar o mapa de minha trilha. Para isso, primeiramente discuti o modelo de bússola escolhido, a abordagem Hermenêutico–Fenomenológica, e, na seqüência, apresentei o contexto no qual a caminhada se deu, contando inclusive um pouco sobre os meus companheiros participantes da caminhada. Finalmente, depois de compartilhar as máquinas fotográficas utilizadas, isto é, os instrumentos de coleta de dados, discuti uma possível forma de se interpretar as fotos.

No próximo capítulo faço uma retomada de alguns aspectos de minha caminhada que merecem destaque e, na seqüência, apresento a interpretação das fotos de minha caminhada.



::: Capítulo 3

Resgatando a caminhada

Ao encerrar uma trilha, normalmente trazemos muitas fotos que nos ajudam a entender a experiência vivida e perceber detalhes que durante a jornada podem ter passado despercebidos. Assim, nesta seção do trabalho mostrarei as fotos que permitirão resgatar a experiência que vivi nesta caminhada e compartilhar essa experiência com os leitores de forma que possam conhecer e, de alguma forma, participar dessa minha jornada.

3.1. Mostrando os álbuns de fotos da trilha

Conforme apresentado anteriormente no capítulo de metodologia, nesta pesquisa trabalhei com três módulos do curso **e-ducation**. Essa trilha percorrida propiciou muitas fotos. Foram quase dois anos de caminhada nas quais conheci pessoas e vivenciei experiências inéditas. As fotos dessa caminhada, que me ajudaram a entender o fenômeno do processo reflexivo de coordenadores em um curso *online*, foram organizadas de forma que pudesse ajudar os leitores a conhecer cada um dos trechos da caminhada e aspectos que se destacaram em cada um deles, passando também por um mapeamento das interações ocorridas nesses trechos.

A seguir mostro as fotos de cada um dos trechos da jornada.

3.1.1. O primeiro álbum: **e-education 1**

A primeira parte de minha caminhada foi tranqüila se considerar a novidade da proposta e o momento no qual ela foi levada aos alunos. A instituição na qual atuávamos passava por uma crise e havia um clima de incerteza no ar. Os alunos relataram, inclusive, que quando receberam a mensagem convite do **e-education** a encararam como um sinal positivo em relação ao futuro deles na instituição. Nos exemplos 3 e 4, a seguir, um depoimento de Fabiana e outro de Carlos sobre essa questão:

○ Exemplo 3

De: "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>

PARA: "Marcos" <mcpolifemi@e-escola.com>; "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>

Assunto: Re: XXXXXXXXXXXX - RSVP - FYEd - Receberam???

Data: segunda-feira, 27 de maio de 2002 17:45

Querido Marcos,

A idéia é ótima, o momento turbulento. Acho que ainda estamos todos muito apreensivos e inseguros em relação ao que será definido. Isso causa, pelo menos para mim, algumas dificuldades. Tenho me esmerado para continuar fazendo todas as nossas atividades da melhor maneira possível para não decepcionar franqueados e OPs. Mas confesso que tenho gasto muito da minha energia procurando soluções para essas mudanças que estão vindo e que nem sabemos exatamente quais serão. Sorry to be so sincere! Mas acho importante vc saber como me sinto.

Gosto da idéia de estudarmos juntos. Gosto muito e acho importantíssimo estar improving sempre. Mas preciso saber exatamente o que vai acontecer e como vou fazer para adequar-me. (...)

○ Exemplo 4

De: "Carlos" <carlos@sposed.e-scola.com.br>

PARA: "Marcos Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com.br>

Assunto: Re: XXXXXXXXXXXX - RSVP - FYEd - Receberam???

Data: segunda-feira, 27 de maio de 2002 17:16

Marcos,

Gostei do material, sim, realmente muito bom. Achei muito legal, pois além de propiciar uma reflexão, aprendizagem, também prepara para a nossa relação CPR/OP, ou seja, orienta na forma como podemos trabalhar com as nossas regiões. Gostei do tema proposto para discussão inicial e tava aqui começando a responder alguma coisa.

Em relação ao silêncio, de forma geral temos trocado bem menos mensagens entre nós -- all the CPRs. Acho que estamos todos envolvidos com os retornos para as escolas, e com bastante ansiedade em relação ao desfecho da nossa história, o encaminhamento do nosso trabalho. O teu *e-mail* nesse sentido me pegou de surpresa, pois propõe um trabalho a longo prazo, o que é bastante animador.

Embora nem todos tenham se manifestado em relação ao assunto, essa preocupação era geral e, inclusive, foi um dos motivadores da proposta do curso para os alunos. Na posição de líder da equipe, acreditava que quanto mais qualificados os coordenadores estivessem, mais difícil seria a sua dispensa; e, se essa dispensa fosse inevitável, a recolocação no mercado poderia ser facilitada se eles estivessem mais preparados e tivessem em seus currículos a experiência do **e-ducation**.

Assim, como resultado de uma certa perseverança, o curso começou e foi se fortalecendo na medida em que os alunos iam avaliando positivamente a experiência. Essa avaliação dos alunos se concretizava de diversas maneiras. Em várias mensagens os participantes declararam o quanto eles percebiam sua aprendizagem se desenvolvendo, ou ainda como percebiam a aprendizagem uns dos outros. No entanto, essa questão começou a ficar mais clara para mim a partir de uma mensagem enviada por Carlos, ilustrada a seguir:

○ Exemplo 5

De: "Carlos" <carlos@sposed.e-scola.com.br>
PARA: "Marcos Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com.br>
Assunto: leitura situada 1
Data: terça-feira, 11 de junho de 2002 12:01

Marcos,

Segue aqui a minha leitura situada. Fazia muito tempo que eu não tinha essa experiência de ler e me posicionar diante de um texto escrevendo as minhas conclusões. Gostei muito.

Um grande abraço
Carlos

Nessa mensagem, chama-me a atenção um aspecto interessante da atuação profissional dos coordenadores. Por mais que os coordenadores leiam, muitas vezes eles o fazem com o objetivo de procurar material que seja útil e atenda as necessidades dos professores com os quais trabalham e, com esse foco, algumas vezes acabam não fazendo uma leitura crítica dos materiais.

Esse depoimento também me fez pensar no aprendizado que o curso **e-ducation** poderia oferecer não só para os alunos mas para mim também. Para os alunos porque os colocava em situações características da vida discente, como colocou Carlos no exemplo acima. Para mim, o professor, porque esses depoimentos me convidavam a pensar na minha prática sob a perspectiva da aprendizagem. Comecei a me perguntar reiteradamente o que essas mensagens escritas pelos alunos poderiam me ensinar em termos da docência *online*.

Alguns desses ensinamentos são mais percebidos no primeiro módulo do curso. Isso porque ao encarar o currículo e o desenho do curso como algo inacabado e suscetível a mudanças em seu percurso, de acordo com o conceito do currículo em ação (Cavallo,

2000), não esperei o término do módulo para implementar as mudanças. Eu as promovia na medida em que ia analisando e avaliando o desenrolar do curso.

Conforme discutido no capítulo metodológico, uma das principais alterações no desenho do curso foi a implementação das *Learning Chains*. Essa atividade nasceu da necessidade que os alunos manifestaram de compartilhar entre si as suas respostas às *Leituras Situadas*, e resultou na criação de uma troca encadeada de mensagens entre os participantes, nas quais era esperado que eles compartilhassem suas impressões sobre os materiais trabalhados e buscassem experiências pessoais que pudessem ser relacionadas a esses conteúdos.

No entanto, esse meu processo de descoberta foi significativo na medida em que trouxe à tona diferentes reações dos alunos, como ilustro com o exemplo 6, no qual reproduzo a mensagem completa sobre a troca de respostas entre os alunos:

○ Exemplo 6

From: "Aparecida" <aparecida@e-scola.com>
To: "Maria" <maria@e-escola.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>
Assunto: Re: XXX - RSVP - FYEd - troca de respostas???
Data: sexta-feira, 14 de junho de 2002 16:12

Oi Marcos,
minhas respostas...
Aparecida

----- Original Message -----

From: "Maria" <maria@e-scola.com>
To: "Carlos" <carlos@e-escola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>
Sent: Friday, June 14, 2002 2:10 PM
Subject: Re: XXX - RSVP - FYEd - troca de respostas???

Oi Marcos,
respondi abaixo.

Maria

----- Original Message -----

From: "Carlos" <carlos@e-scola.com>
To: "Marcos" <mcpolifemi@e-escola.com>; "Maria" <maria@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>
Sent: Friday, June 14, 2002 12:09 PM
Subject: Re: XXX - RSVP - FYEd - troca de respostas???

HI, Marcos, (see below...)

----- Original Message -----

From: "Marcos" <marcos@e-scola.com>

To: "Aparecida" <aparecida@e-escola.com>; "Maria" <maria@e-scola.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>

Sent: Friday, June 14, 2002 11:06 AM

Subject: XXX - RSVP - FYEd - troca de respostas???

Olá pessoal,

Estava eu falando com a Cida agorinha mesmo, quando ela me contou que vocês resolveram trocar mensagens com as respostas sobre os textos do **e-ducation**.

Achei super legal a iniciativa... mas fiquei pensando.... E ninguém me conta nada????

Isto é importante para mim, para os meus dados, já que pode indicar uma série de coisas, inclusive a necessidade de interação com um outro par (no que mais acredito), mas também, insegurança/pouco conforto comigo... ânsia de saber a resposta certa....

Você está certo. Na verdade, a idéia era aprender um pouco uns com os outros. Mas, certamente você precisa saber disso, participar junto, opinar, já que é o mediador do processo.... e precisa dessa informação para se planejar. Em relação à insegurança de saber qual a resposta certa, ou pouco conforto com você, eu não vejo a coisa assim. O que vejo, talvez, além do fato de que se aprende muito nesse processo interativo, gerando mais conhecimento, é a necessidade de saber um pouco melhor qual a expectativa em relação à complexidade do TASK. Sei que isso vai de cada um, em certa medida, mas certamente trocando idéias a gente consegue ver melhor até onde se pode ir. Talvez seja o hábito de fazer pairwork... :)

Foi de fato um lapso vc não estar nessa troca de e-mails sobre esse assunto. Digo lapso, pois não houve nenhuma intenção de exclusão, insegurança da nossa parte ou qualquer outro motivo. Isso às vezes acontece comigo e depois me dou conta e chego a encaminhar o *e-mail* depois. Enfim, coisas da comunicação virtual... Concordo com o Carlos que a principal idéia é troca e a aprendizagem que podemos ter lendo os trabalhos dos colegas, conhecendo seus estilos, pontos de vista, perspectivas de leitura etc. Além disso, mostra que a proposta do e-ducation motivou muito o grupo.

Além do que foi colocado acima, com o que concordo plenamente, quero só reforçar que não há motivo para nos sentirmos desconfortáveis contigo. Também não acho que houve a ânsia de sabermos a resposta certa, apenas a idéia de aprendermos um pouco mais um com os outros.

Nada contra essa prática. Só peço um favor... que me contem essas iniciativas para eu poder guardar esses dados de pesquisa e orientar minha prática. **Tens toda a razão em nos pedir isso.**

Neste caso específico, também oriento que só compartilhem as respostas depois de terem lido o texto e respondido individualmente aos questionamentos. Se tivermos sempre uma resposta oficial do grupo aos questionamentos vai ficar morno, não acham??? **Certamente, Marcos. Ler as respostas do outro sem ter refletido antes não é uma prática muito boa, as far as I understand.** Também não gostaria da idéia de dar uma resposta do grupo todo, pois tiraria a oportunidade do posicionamento individual, que é uma importante parte do processo. Mais adiante, eventualmente chegaremos todos a um consenso, mas não numa fase inicial de leitura e posicionamento. Ficariamos todos falando mais ou menos a mesma coisa, sem ter a oportunidade talvez de fazer uma reflexão mais profunda sobre o assunto.

Concordo com o Carlos. A idéia não é chegar ao final do processo com uma grade de respostas única para todo o mundo, mas muito mais uma oportunidade de aprofundamento sobre o tema e isso só é possível após a reflexão individual.

E foi isso que aconteceu, depois do deadline de envio das respostas surgiu a idéia de trocarmos 'figurinhas'.

Além disso, é importante que eu conheça essas iniciativas para que eu possa planejar minha ação junto ao grupo. Só para exemplificar, imaginem só se no chat eu peço para um de vocês contar a

resposta a uma questão para os outros opinarem... se vcs. já sabem a resposta do outro e já trocaram opiniões sobre essas respostas, então lá se foi o *information gap*...

Verdade, não ia dar certo....Vc tem razão, é importante que vc conheça nossas iniciativas, pois facilita o seu papel de coordenador e possibilita uma dinâmica mais efetiva... Mas, dada a velocidade com que as coisas acontecem hoje, nem sempre esse timing é tão redondinho... Mas podemos tentar...

Na verdade nós não trocamos opiniões sobre as respostas, recebemos uns dos outros, lemos e comentamos coisas tipo "que interessante, achei que você aprofundou bastante a questão etc ..."
Não muito mais do que isso.

Professor sofre, né não???? E como sofre!!! Mas o aluno curioso, engajado também sofre...

Mas também aprende muito... Por exemplo, que por mais que se queira controlar, as coisas tomam outros rumos e esses rumos são trilhados pelos participantes do processo, sejam eles professores ou alunos... não é legal perceber isso??? E ter isto tão claro já neste início do **e-ducation**? Ou seja, além de aprender com o conteúdo, aprender com o processo e encarar o processo como conteúdo?

Eu acho isso muito legal e mais legal ainda é a maneira como nós trabalhamos juntos, como a equipe funciona... tá certo que às vezes pisamos na bola e esquecemos de avisar o professor do que inventamos para aprender mais... opss

A Aparecida também estava me contando que achou interessante a heterogeneidade das respostas... e aí temos um ponto para pensar... Porque essas diferenças, se lemos o mesmo texto?? Será que dá para relacionar esta questão com a replicação das estratégias de aprendizagem que deram certo para alguns alunos para todos os outros???

Bom, aqui entram também os paradigmas de cada um, a formação, as experiências anteriores como professor e como aluno, informação prévia, etc. Com certeza, além das estratégias e dos estilos de cada um, tem esse aspecto. Um mesmo texto certamente nunca vai ser lido da mesma forma por pessoas diferentes, e nem pela mesma pessoa em momentos diferentes, já que estamos constantemente nos transformando. Concordo com o Carlos, o processo é dinâmico. O que precisamos construir como grupo é, respeitadas as diferenças, construir um patamar mínimo comum sobre o tema para que possamos ter uma atuação alinhada junto à rede. É isso aí.

Só para pensar um pouco... Vou continuar pensando...

Um grande abraço a todos,

Outro abraço! Mais outro bem grande, Beijão a todos, Cida

Carlos

Maria

Marcos

É interessante observar que a própria forma como a troca acima se desenhou, com os alunos se manifestando usando cores diferenciadas de fontes no meio da mensagem original escrita por mim, se constituiu no formato proposto, posteriormente, para a *Learning Chain*. Em outras palavras, ao ler a mensagem reproduzida no exemplo 6, percebi que a forma que os alunos tinham encontrado para se colocar em relação aos meus questionamentos, poderia ser utilizada para que eles se pronunciassem em relação aos textos lidos. Além de me ajudarem com a explicitação da necessidade, os alunos, inadvertidamente, me ajudaram encontrando o formato da atividade.

Além dessa contribuição que os alunos me deram, destaco também que, da perspectiva do professor do curso, tomei o cuidado de não reprimir a iniciativa do grupo, tratando a questão de forma aberta com o objetivo de diminuir uma possível sensação de repreensão nos alunos. Ainda nesse sentido, declarei minha aprovação sobre aquela troca de mensagens, mas chamei a atenção para a necessidade que eu tinha, como professor, de refletir sobre a iniciativa, buscando assim abrir espaço para que os alunos se manifestassem em relação à minha mediação.

Mais adiante, na mensagem, escrevi também as razões pelas quais achava necessário conhecer iniciativas daquele gênero e concluí explicitando o que estava aprendendo com aquela situação.

O retorno obtido à mensagem foi proveitoso, não só pelo conteúdo, mas também pelo formato. Ao se colocarem no meio de minha mensagem, estabeleceu-se uma interação dialogada muito rica, na qual os alunos manifestaram suas idéias e, inclusive, sua irritação com o meu questionamento.

Carlos foi claro ao manifestar que a troca de mensagens tinha o objetivo de possibilitar que conhecessem as respostas dos colegas por conta de um ajuste das expectativas que eles tinham em relação ao trabalho que deveriam produzir. Maria enfatizou a troca de aprendizagem e Aparecida reforçou que as trocas de respostas eram feitas após o envio para mim, o que descaracterizava a busca por uma resposta certa às questões.

Voltando à questão da irritação, a leitura que fiz das colocações de Maria me levaram a interpretá-las dessa forma em virtude de uma ressalva feita à questão do tempo, "*nem sempre tão redondinho*", para que as iniciativas dos alunos fossem compartilhadas com o professor. Ao ler esse trecho senti que Maria se ressentia de um controle exagerado de minha parte. Essa sensação se fortaleceu quando, depois de uma colocação minha de que professor sofre, declarou que alunos curiosos e engajados também sofriam. E ficou ainda mais forte quando, na parte final da mensagem, afirmo que escrevi o *e-mail* para que pudéssemos pensar um pouco e Maria respondeu que iria continuar pensando, como se não aceitasse o fato de ter participado da troca de mensagem sem ter refletido sobre os aspectos que eu tinha levantado e que tinha considerado pertinentes à minha mediação no curso.

Um outro aspecto do curso que considero interessante apontar nessa retomada se relaciona ao tipo de questionamento feito aos alunos.

Conforme discutido na descrição do curso no capítulo metodológico, além de proposta de leitura aos alunos, enviava também algumas perguntas sobre esses textos. No entanto, nem sempre essas questões exploravam a experiência dos participantes. Muitas vezes meus questionamentos enfocavam o conteúdo lido pelos alunos e não buscavam uma relação desses conteúdos com suas experiências.

Essa minha percepção ficou ainda mais clara quando li uma resposta de Carlos, reproduzida, parcialmente, no exemplo 7 a seguir:

○ Exemplo 7

Não sei se é relevante contar minhas experiências pessoais aqui, mas elas são muito semelhantes ao que ocorreu nesses dois casos relatados. Me lembrei das experiências que tive no aprendizado de idiomas. No caso do inglês, minha condição era privilegiada, pois tinha o status de *exchange student*, o que me conferia uma aura de pessoa interessante, predisposta a interagir, a conhecer e a mostrar uma nova cultura. Isso me possibilitou uma série de convívios sociais e contextos adequados para a prática do idioma. Tinha acesso livre a praticamente todos os contextos pelos quais me interessasse, sem que com isso fosse rotulado de latino ou cucaracha, etc. Como no caso de Julie, a Escola pressupunha interação e os meus professores se sentiam co-responsáveis pelo meu desenvolvimento. Outros estrangeiros, imigrantes que estavam morando ali há mais de 10 anos não tiveram o mesmo sucesso na interação com a comunidade. Alguns mal falavam inglês, mesmo após tanto tempo. Mas, o meu sucesso no aprendizado do idioma foi muito bem percebido, o que me motivava mais ainda a aprender. Por isso, estou seguro de que a auto-estima tem um fator fundamental no aprendizado de qualquer coisa.

Na minha experiência com o Francês a coisa foi diferente. Trabalhei durante uns meses em uma padaria, limpando as placas onde os pães assavam, ou lavando louça. Não podíamos conversar durante o trabalho, que era feito durante o período noturno. Não havia oportunidades para a prática da língua, assim como ocorreu com a Eva. Se no ambiente do trabalho a minha experiência sócio-cultural não era valorizada, fora desse ambiente tive a oportunidade de conviver com a família do padeiro francês que trabalhava no mesmo local que eu. Jantávamos juntos e conversávamos por longos períodos. Além disso, tive alguns outros contextos sociais que me possibilitaram aprender e a praticar melhor o idioma, em que a minha contribuição era valorizada. Mas, estou seguro de que o aprendizado foi em muito facilitado pela minha motivação em aprender, e por ter estratégias de aprendizado já bastante desenvolvidas. Lembro-me de que comprei um livro em francês e também lia os jornais. Frequentemente conseguia fazer associações entre o que estava lendo e os diálogos que havia tido no dia anterior, por exemplo.

Por isso, embora concorde que o contexto social seja fundamental para que haja a possibilidade de interação, de troca, de mediação por parte de falantes experientes, estou seguro de que os fatores cognitivos e meta-cognitivos sejam igualmente importantes. Como o autor mesmo diz "as people initially appropriate the utterances of others and bend those utterances to their own intentions, they enter the communicative chain and become able to fashion their own voices". Ou seja, a construção do conhecimento se dá através dos processos cognitivos - intra-pessoal - e na interação com o outro - interpessoal. De que outra forma se daria essa apropriação das falas dos outros, se não através dos processos cognitivos?

Essa resposta de Carlos, além de me despertar para a necessidade de refletir sobre o tipo de questão a ser feita para os alunos mostrou-me também que, aparentemente, quanto mais os alunos conseguem se identificar com os conteúdos trabalhados, mais eles se envolvem com o seu processo de aprendizagem.

Nesse exemplo de Carlos, ele faz toda a relação das situações que viveu, primeiramente como intercambista e, posteriormente, como imigrante, com as situações descritas pelas personagens de um dos artigos trabalhados no primeiro módulo do curso³⁹. O mesmo ocorreu com Fabiana, Aparecida e Regina, como ilustro nos exemplos 8, 9 e 10, a seguir:

○ **Exemplo 8**

Gostei do texto porque me identifiquei com Julie e Eva. Aprendi inglês na "raça" durante um intercambio e depois trabalhando em Londres. Sempre me pareceu a melhor e mais fácil maneira de aprender um idioma. Por outro lado, conheço pessoas que passaram pela mesma experiência e ainda assim não conseguiram aprender o idioma 100%.

(trecho de uma participação de Fabiana em uma *Learning Chain*)

○ **Exemplo 9**

Esta pesquisa é muito significativa para mim porque ela reflete a maneira como eu desenvolvi meu conhecimento lingüístico. O processo de aprendizagem vivido por Eva é bastante parecido com o processo que vivi enquanto morava na Inglaterra. Apesar de estar estudando inglês formalmente, foi principalmente a necessidade de pertencer a uma comunidade onde eu gostaria que as pessoas percebessem que eu era mais do que uma imigrante, com dificuldades para me expressar em inglês que me fez realmente usar de todas as estratégias possíveis para desenvolver minha proficiência. Mudando um pouco a frase do texto, página 8, posso dizer que "My success in claiming more powerful identity was important to my success as a good language learner".

(trecho da mensagem de Aparecida quando enviou sua *Leitura Situada*)

○ **Exemplo 10**

Tenho uma experiência vivida que muito me remeteu a esta leitura:

- sai do Brasil aos 5 anos e fui criada em Caracas, Venezuela. Embora falando Português em casa, toda minha vida estava inserida em um contexto hispânico e falando Castelhana.
- aos 14 anos, tive que voltar a viver no Brasil.
- embora meu processo de alfabetização tenha sido "dolorido" pois o tinha acabado de iniciar em Português e, não consolidado, passei imediatamente para Castelhana, mas a aceitação de uma estrangeira pelas outras crianças me ajudou a passar por isso de forma mais suave.

³⁹ Norton, B.; Toohey, K. (2001). Changing Perspectives on Good Language Learners. **TESOL Quarterly**, Vol. 35, No. 2, 307-322.

- no entanto, ao retornar ao Brasil, a aceitação social foi crucial para minha evolução de aprendizagem. Era uma adolescente brasileira, falando o idioma corretamente dentro dos padrões da idade, mas que nada se parecia com as do meio em que estava inserida. Meu background nada significava para aquele novo contexto social, não tinha os mesmos gostos, nem a mesma vivência, o mesmo “papo” e, como agravante, ficava difícil entender uma brasileira (mesmo tendo morado fora) falar Português, mas não saber escrever ou ler. Resultado: rejeição entre os professores também.
- esse processo fez surgir uma leitura (apenas em Português!!) bastante lenta de minha parte, pois além de ter que descobrir como se escreviam as palavras e os novos símbolos gráficos (diferentes para mim até então), precisava apreender a mensagem.
- as minhas estratégias cognitivas ajudaram a passar pelo processo de memorização e estudo, que foi meu argumento para uma aceitação social, mas pouco contribuíram para o que não era percebido pelos outros: ler e, pior, o medo de escrever errado ou incompreensível.

(trecho da resposta de Regina à *Leitura Situada*)

Esses exemplos reforçam a importância de minha aprendizagem no sentido de buscar criar com perguntas espaços para que experiências pessoais possam emergir e, assim, fortalecer o vínculo dos alunos com o curso e com a sua aprendizagem. Reforçam também a importância de, na medida do possível, trabalhar textos com os quais os alunos se identifiquem. Isso pode aumentar as oportunidades de reflexão dos alunos sobre suas experiências de vida e ajudá-los a fazer sentido dos conteúdos trabalhados.

Nos quatro exemplos reproduzidos, não há só a identificação do texto lido com as experiências pessoais. Há também um pensar sobre essas experiências, relacionando-as com as estratégias de aprendizagem, foco do curso naquele momento.

Uma outra questão característica do primeiro módulo do **e-ducation** que a meu ver foi um aprendizado para o grupo relaciona-se à dinâmica do trabalho colaborativo à distância. Essa colaboração emerge em várias partes do curso e acredito estarem relacionadas a aspectos da mediação que consegui imprimir ao **e-ducation** desde o seu início.

Já na *Ficha de Inscrição* do curso (Anexo 2), é dada aos alunos a possibilidade de escolherem a língua na qual o curso será trabalhado: português ou inglês. A partir daí, busco sempre oferecer opções e deixar possibilidades de decisão para os alunos de forma que eles assumam a co-responsabilidade pelo curso e, com isso, possam sentir que estão se apropriando do **e-ducation** e construindo um curso de acordo com as escolhas da maioria do grupo. Com isso, não quero dizer que o curso foi todo decidido pelos alunos. A

estrutura do **e-ducation** foi elaborada *a priori* e foi apresentada ao grupo; no entanto, sempre que havia a possibilidade, os alunos eram chamados a decidir.

Essas possibilidades foram bem aproveitadas pelos alunos. Em inúmeras oportunidades eles argumentaram e discutiram as possibilidades existentes sem que eu fosse chamado a participar. Em outras, participava e colocava as possibilidades, inclusive me permitindo dar opinião, mas deixando claro que era uma sugestão que podia ser ou não aceita pelo grupo.

No exemplo 11, a seguir, uma mensagem de Aparecida na qual pede minha opinião sobre uma decisão que precisam tomar em relação à utilização do Fórum de Discussão como ferramenta do curso que estão desenhando como parte de seu *Projeto Final*:

○ Exemplo 11

From: "Aparecida" <aparecida@e-scola.com>

To: "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>

Assunto: Re: E-ducation RSVPXXXX

Data: quinta-feira, 6 de março de 2003 14:41

Pensei, des-pensei, pensei de novo.

Tô com a sensação que a gente tá querendo inventar a roda.

Gostaria que o Marcos colocasse para o grupo o que ele está percebendo uma vez que ele tá vendo isso tudo um pouco mais "de fora". Como expectadores, podemos ver coisas que aqueles que estão mais envolvidos não percebem.

Segue meu voto abaixo.

Cida

	Divido por CPRs, isto é 6 foruns	Apenas um fórum p/ todos os OPs
Regina	X	
Fabiana	X	
Maria		X
Claudia		
Aparecida		X
Marcos		
Carlos	X	

O interessante nesse exemplo é ter em mente que essa mensagem de Aparecida é a décima primeira em uma interação que, a partir da idéia de utilização do fórum de discussão e de um questionamento sobre o seu funcionamento, enveredou pela discussão sobre a criação de um fórum para cada CPR, isto é, cada coordenador regional mediaria um fórum de discussão com os orientadores pedagógicos de sua região, ou se eles

compartilhariam a mediação de um único fórum para os orientadores das escolas, independentemente de sua região.

Além do fato de eu ter sido somente solicitado na parte final da discussão, destaca-se também a prática da votação. Votar nas alternativas foi uma estratégia utilizada pelos alunos para que, depois de discutirem opções sobre algo, tomassem uma decisão final sem que houvesse conflito em relação à escolha de uma posição em detrimento de outra.

Uma outra situação na qual abro espaço para que as sugestões dadas pelos alunos sejam consideradas e decididas pelos próprios alunos pode ser observada no exemplo 11, a seguir. Nesse exemplo, pode-se ler uma interação⁴⁰, na qual, primeiramente, há uma sugestão de se levar os textos trabalhados no **e-ducation** para os orientadores pedagógicos das escolas. A partir daí, dou uma sugestão que não é aceita por Maria, que sugere que se faça uma consulta ao grupo.

Apesar de não concordar com a idéia de Maria de levar o texto para os orientadores pedagógicos das escolas naquele momento, eu não cerceio a consulta ao grupo. Pelo contrário, delego a Maria a tarefa da consulta e com a mesma feita, os outros alunos se posicionam - Aparecida é contra a idéia de Maria e tem sua opinião acompanhada por Fabiana e Regina:

○ Exemplo 12

From: "Maria" <maria@e-scola.com>
To: "Marcos" <mcpolifemi@e-escola.com>
Sent: Wednesday, June 12, 2002 1:37 PM
Subject: Re: XXXXX - RSVP - FYEd - Texto 2 Estratégias

Oi Marcos,

Adorei o texto pela objetividade e clareza com que a questão das estratégias é apresentada. A tua sugestão já está em prática e a leitura do texto já deu pano para mangas. Tenho certeza que este trabalho está sendo de grande importância para nós CPRS e ao mesmo tempo me pergunto se não deveríamos estar desenvolvendo concomitantemente com os OPs. Vc pensou nisso???

beijo,
Maria

----- Original Message -----

From: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>
To: "Maria" <maria@e-scola.com>
Sent: Wednesday, June 12, 2002 2:34 PM
Subject: Re: XXXXX - RSVP - FYEd - Texto 2 Estratégias

⁴⁰ Com o objetivo de facilitar a leitura desta interação, invertei a ordem na qual ela se encontrava. Com a inversão, a primeira mensagem é a mais antiga.

Oi Maria,

Pensei, em um primeiro momento fazer com a nossa equipe. Posteriormente, pensei que talvez:

1. vocês pudessem levar o mesmo projeto e este mesmo tópico para os OPs
2. que cada CPR escolhesse um OP fazer conosco o próximo módulo...

O que acha???

Marcos

----- Original Message -----

From: "Maria" <maria@e-scola.com>

To: "Marcos" <mcpolifemi@e-escola.com>

Sent: Wednesday, June 12, 2002 2:56 PM

Subject: Re: XXXXX - RSVP - FYEd - Texto 2 Estratégias

Oi Marcos,

Acho que poderíamos fazer ao mesmo tempo, dada a lacuna que tenho percebido nos OPs em relação a esta questão e, além do mais, eles têm solicitado...e informalmente tenho enviado algum material para alguns, em especial para Porto Alegre. No entanto sempre que faço isso sinto que de alguma forma não estou contribuindo para o todo, ou seja, só estou favorecendo uma parte, talvez aquela que até possa caminhar sozinha, só que por ser mais proativa está buscando. Acho que deveríamos iniciar já com o questionário inicial, tendo como objetivo neste semestre trabalhar pelo menos com a primeira leitura. Que tal fazer uma pesquisa com o nosso "mighty team"??? quem sabe eles dão outras idéias...

Beijo,

Maria

----- Original Message -----

From: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>

To: "Maria" <maria@e-escola.com>

Sent: Wednesday, June 12, 2002 3:25 PM

Subject: Re: XXXXX - RSVP - FYEd - Texto 2 Estratégias

Maria,

Please, faz a consulta aos outros CPRs...

Marcos

----- Original Message -----

From: "Maria" <maria@e-scola.com>

To: "Marcos" <mcpolifemi@e-escola.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>

Sent: Wednesday, June 12, 2002 4:06 PM

Subject: XXXXX - RSVP - FYEd - Texto 2 Estratégias

Oi pessoal,

Dêem uma lida na troca de mensagens que tive com o Marcos e me digam o que vcs acham da idéia de lançar já o E-ducation para os OPs. Pessoalmente sou favorável a essa idéia, pelas razões que coloquei abaixo. Qual é a posição de vcs???

beijo,

Maria

----- Original Message -----

From: "Aparecida" <aparecida@e-scola.com>

To: "Maria" <maria@e-escola.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>

Sent: Thursday, June 13, 2002 3:08 PM

Subject: Re: XXXXX - RSVP - FYEd - Texto 2 Estratégias

Oi Pessoal,

Desde o dia que recebi a inscrição do e-ducation fiquei entusiasmada com a idéia de desenvolver esta idéia com os OPs. No entanto, tenho alguns "entretantos":

1. Não acho que este momento seja o melhor para desenvolver este trabalho. Os OPs estão super envolvidos com o final do semestre, matrícula, campanha e em ter a equipe preparada para o Intermediário novo. Acho que se lançarmos a idéia agora vamos ficar decepcionados por termos uma adesão pequena para algo que é TÃO legal. Além disso, acho que o lançamento do e-ducation para os OPs tem que ser feito com 'estardalhaço', festa! mensagem do Marcos, contato dos CPRs afinal é um 'curso' a distância. Será que agora é o momento? Que tal no início do semestre?

2. Concordo com várias coisas que o Carlos escreveu, entre elas que temos que conseguir dar retorno. E aí tenho dois questionamentos: a) a idéia do desarrollo *online* não é melhor?

b) Lendo as respostas que demos para o Marcos, observei que elas diferem. Estamos prontos para desenvolver este trabalho com nossos OPs? Não seria melhor aprofundarmos um pouco mais a questão primeiro?

Particularmente, não gostei muito da idéia de escolher um OP para fazer o próximo módulo com a gente, acho que seria melhor se conseguíssemos trabalhar isso com todos.

Por 0,27 centavos dei opinião demais, né?

Agora tá na moda: ligue para 0xx 321234565 e dê sua opinião: você acha que se o Felipão participar do Big Brother e o Ronaldinho tiver um caso com a Carola da Casa dos Artistas o Brasil será campeão?

Beijos

Aparecida

----- Original Message -----

From: "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>

To: "Aparecida" <aparecida@e-escola.com>; "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>

Sent: Thursday, June 13, 2002 5:00 PM

Subject: Re: XXXXX - RSVP - FYEd - Texto 2 Estratégias

Aparecida,

Você tem bola de cristal? Concordo muito com tudo que vc disse. Melhor experimentar primeiro para ver bem como é e como funciona.

Beijos,

Fabi :)

----- Original Message -----

From: "Regina" <regina@e-scola.com>

To: "Fabiana" <fabiana@e-escola.com>; "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>

Assunto: Re: XXXXX - RSVP - FYEd - Texto 2 Estratégias

Data: segunda-feira, 17 de junho de 2002 22:48

Hi,

Eu tendo a concordar com a Fabi e a Cidinha que talvez este não é o melhor momento e que ainda temos que experimentar melhor uma 1ª fase, talvez. Como se fosse uma pilotagem conosco, para depois poder passar para os OPs essa 1ª fase, enquanto estamos numa 2ª. Com zelo para que avaliemos o tempo e dedicação necessárias.

Tenho receio que os interesses e foco dos OPs agora diminuam o valor do E-ducation. mesmo que se escolha um OP. Tendemos a escolher alguém com mais tempo e background e essa pessoa tb costuma ter mais atribuições nas escolas! Não acham?

Beijinhos,

Re

Apesar de longo, o exemplo ilustra o tipo de interação que foi comum ao grupo em diversos momentos nos quais idéias surgiam e eu preferia dividir a tarefa da decisão com os alunos.

No entanto, nem sempre a proposta de trabalho colaborativa é tranquila. Esse foi um outro aprendizado que eu tive na mediação do primeiro módulo do curso **e-ducation** que julgo interessante ressaltar nesta retomada de minha caminhada. Se não houver um cuidado dos participantes em relação à interação, o grande volume de mensagens pode ocasionar a sensação de que estamos sempre atrasados com os retornos, o que pode ser prejudicial. No caso do **e-ducation**, esse aspecto foi abordado por Claudia, no exemplo 13, a seguir:

○ Exemplo 13

From: "Claudia" <claudia@e-scola.com>

To: "Marcos" <mcpolifemi@e-escola.com>; "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>

Sent: Thursday, April 10, 2003 9:59 AM

Subject: Cronograma E-ducation

Dearest mighty friends,

Please, slow down. Gente, o que houve com vocês ontem? Andaram tomando um balde de guaraná em pó? Tive a paciência de contar as mensagens agora há pouco: foram 48 mensagens sobre o E-ducation só ontem. Confesso que fiquei até zozona, especialmente porque estava fechando os números de Espanhol e respondendo outras dúvidas de OPs a tarde toda. Foi uma loucura. Telefonemas, *e-mails* e chats com vcs no MSN, tudo ao mesmo tempo. Só consegui terminar de ler todos os *e-mails* de ontem sobre o E-ducation hoje de manhã.

Hoje cedo falei com a Re e a Fabi no MSN e percebi que elas estão se sentindo como eu, a bit lost. Então sugiro o seguinte: vamos puxar o freio de mão e engatar uma segunda para nos organizarmos.

Já fui na página do CF hoje e gostei muito de tudo que vi (parabéns Carlos, belo trabalho), está bem organizado e fácil de entender. Só tenho uma sugestão: como temos 1 chat por mês (1 em maio, 1 em junho e 1 em julho) sempre por volta do dia 10, que tal se deixarmos o chat final dos 3 textos para o início de agosto (até o dia 10 também). Acho que estaremos muito ocupados com o congresso em meados de julho e precisamos de alguns dias para retomar o fôlego assim que ele terminar. Até para podermos agüentar firme no segundo semestre. O que vcs acham?

No mais, parabéns a todos vocês, pois o projeto está ficando bárbaro.

Beijos com carinho,

Claudia

Essa percepção de Claudia encontrou eco no grupo e, posteriormente, foi comprovada quando foi feito o mapeamento das mensagens do **e-ducation 1**. O levantamento relacionado às mensagens trocadas no módulo 1 aborda os assuntos mais tratados no curso a partir das descrições feitas na linha de assunto dos *e-mails*. Com esse levantamento foram listados, no quadro 17, a seguir, os 15 assuntos mais recorrentes nas 413 mensagens do curso.

○ **Quadro 17: Assuntos mais recorrentes nas mensagens do e-ducation 1**

Assuntos	Nº de ocorrências
▪ convite aos OPs comentado	66
▪ tarefa	40
▪ task analysis framework atualizado	40
▪ <i>feedback</i>	27
▪ <i>learning chain</i>	26
▪ fórum	19
▪ e-ducation com OPs	14
▪ <i>e-mail</i> e-ducation para franquados	12
▪ avaliação projeto	10
▪ apud	10
▪ quiz e-ducation	8
▪ mensagem para OPs	8
▪ deadline	8
▪ votação	6
▪ página e-ducation	5
Total de ocorrências	299

Esses 15 assuntos mais recorrentes no módulo 1 do **e-ducation** somam 299 mensagens, o que representa 72,4% do total no curso. Nesse universo, chama a atenção o volume de *e-mails* cujos assuntos se relacionam à tarefa final, que foi a adaptação do curso para os orientadores pedagógicos das escolas. Essas mensagens totalizaram 47% do total do curso, o que reforça a sensação de Claudia (mencionada no exemplo 13) de que o número de *e-mails* trocados para que o trabalho colaborativo de adaptação do **e-ducation** a outros contextos fosse feito consumiu boa parte da interação dos alunos.

No quadro 17 destacam-se também os assuntos *tarefa* e *feedback*. O primeiro, relacionado ao envio de atividades para os alunos ou para o professor, totalizou 40 mensagens (9,7% das mensagens do curso); o segundo, relacionado aos *feedbacks* dados aos participantes durante o curso, totalizou 27 *e-mails* (6,5% do total no módulo 1).

Além dos assuntos mais recorrentes nas mensagens do primeiro módulo do **e-ducation**, foram mapeados também todos os envios e recebimentos de mensagens. No quadro 18, na página seguinte, no sentido horizontal, pode-se verificar as mensagens enviadas no curso. Já no sentido vertical pode-se saber quem recebeu essas mensagens. Os números do quadro foram classificados em ordem crescente. Assim, os nomes mais próximos do quadrante inferior direito são os que mais enviaram e receberam mensagens:

○ **Quadro 18: Mensagens enviadas e recebidas no e-ducation 1**

		↓ Mensagens recebidas ↓									
		Orlando	Maria	Claudia	Regina	Aparecida	Fabiana	Carlos	Marcos	Todos	Total
↓ Mensagens enviadas ↓	Orlando	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
	Maria	0	0	2	1	0	0	2	14	29	48
	Aparecida	0	1	0	0	0	2	3	16	27	49
	Claudia	0	1	0	4	1	5	5	10	25	51
	Carlos	0	2	2	0	3	0	0	18	27	52
	Marcos	3	2	1	4	4	12	8	0	26	60
	Fabiana	0	3	4	8	9	0	8	22	19	73
	Regina	0	2	5	0	3	5	8	17	36	76
	Total	3	11	14	17	20	24	34	101	189	413

No que se refere às mensagens enviadas, parece ter havido um certo equilíbrio. Regina foi a que mais enviou *e-mails* (76 mensagens), seguida de perto por Fabiana (73 mensagens) e por mim (60 mensagens). Já os que menos enviaram foram Orlando (4 mensagens), Maria (48 mensagens) e Aparecida (49 mensagens). Com isso, podemos observar que a diferença entre os que mais enviaram mensagens e os que menos

enviaram não foi representativa indicando, a meu ver, boa participação do grupo, de uma forma geral.

As mensagens recebidas apresentaram um movimento um pouco diferente. Com exceção das mensagens enviadas para todos (todos os alunos do curso indistintamente), eu sou quem mais recebe mensagens (101 *e-mails*). O segundo participante que mais recebeu *e-mails* foi Carlos (34 mensagens) e o terceiro Fabiana (24 mensagens).

O número maior de mensagens recebidas por mim talvez possa ser explicado em virtude de eu ser o destinatário único das tarefas individuais de todo o grupo. Além disso, muitas das vezes nas quais havia alguma dúvida ou dificuldades relacionadas a prazos, ou ainda à compreensão das atividades, era para mim que as mensagens eram destinadas.

Por fim, destaca-se no quadro o total de 413 mensagens. Esse número só se revelou grande na comparação com o número de mensagens do segundo e do terceiro módulo do curso e, como mencionei anteriormente, parece estar relacionado à natureza colaborativa e à complexidade da tarefa final do módulo 1 do curso.

Um outro aspecto considerado no mapeamento do **e-ducation** relaciona-se às *Sessões Reflexivas Virtuais* ocorridas no curso. A sessão do primeiro módulo teve um total de 1035 turnos distribuídos conforme demonstrado no quadro 19, a seguir:

○ **Quadro 19: Mapeamento dos turnos na Sessão Reflexiva Virtual do e-ducation 1**

Participantes	Nº de turnos	Percentual
Marcos	271	26,2%
Aparecida	195	18,8%
Carlos	171	16,5%
Claudia	150	14,5%
Fabiana	147	14,2%
Maria	51	4,9%
Regina	50	4,8%
Total de turnos	1035	

A análise dos números de turnos dos *chats* mostra uma maior participação do professor. No entanto, a diferença existente entre essa participação e a dos alunos não parece ser indicativo de um domínio completo da interação por parte do professor. De

uma forma geral, com exceção de Maria e de Regina, que participaram somente de parte da sessão⁴¹, a distribuição dos turnos ficou equilibrada.

Ainda assim, se considerarmos que o professor é o responsável pela mediação do *chat*, é esperado que ele, em alguma medida, tenha um número maior de turnos, principalmente se levarmos em conta as estratégias usados para essa mediação, o que considero outro aprendizado do primeiro módulo do **e-ducation**.

Antes do trabalho com o **e-ducation**, havia uma certa insegurança minha em relação à organização de *chats* educacionais. Tinha dúvidas se os mesmos eram apropriados para o aprofundamento e reflexão de questões relacionadas ao trabalho dos coordenadores. Assim, com essa dúvida em mente, ao desenhar o curso, procurei não dar ao *chat* a condição de principal momento de interação no curso. Para isso, estruturei o curso de forma que o *chat* era só mais um canal através do qual os alunos iriam interagir. Primeiramente, eles teriam uma série de atividades através de *e-mails*, e só depois de muitas oportunidades de interação assíncrona, eles iriam ter a experiência de interagir sincronicamente com seus colegas.

Como não sabia detalhes das experiências dos alunos em relação ao uso desse tipo de ferramenta, antes da realização do *chat* enviei uma mensagem com instruções sobre interações síncronas (Anexo 4) e durante o *chat* muitas vezes retomava as instruções de forma a organizar a interação e manter o foco da sessão.

Além disso, preparei a sessão de *chat* com o mesmo cuidado com o qual preparo aulas presenciais. Pensei nos objetivos, nos alunos e em suas participações no curso e, com base nesses aspectos, preparei um arquivo com excertos de participação dos alunos nas outras atividades do curso. O critério utilizado para a seleção dos excertos foi o de trazer para a interação pontos de vista dos alunos que, no meu entender, eram mais polêmicos ou careciam de aprofundamento. Um exemplo disso era a questão sobre o que era inato no campo das estratégias de aprendizagem. Claudia, por exemplo, defendia que muita coisa era inata e Aparecida discordava frontalmente dessa posição. Com isso, no papel de mediador do *chat*, me utilizei das vozes dos alunos, trazendo suas opiniões e confrontando-as com a de seus colegas, ou com alguma fala deles que parecia contraditória e poderia ser discutida no grupo.

⁴¹ Em virtude de problemas com o horário, Maria e Regina só participaram de, aproximadamente, metade da sessão de *chat*. Regina participou da primeira metade e Maria da segunda metade da sessão.

Um outro critério que utilizei para a seleção de excertos de participação dos alunos foi a escolha de questionamentos que eles tinham feito nas *Leituras Situadas* ou ainda que podiam ter passado despercebidos nas *Learning Chains*.

Esses questionamentos foram muito proveitosos. Oportunizavam ao grupo o aprofundamento de questões levantadas pelos seus colegas, fortalecendo assim o compromisso deles com a reflexão. Além disso, os autores dos questionamentos não se sentiam esquecidos. Sua participação deixava de ser periférica legítima (Lave & Wenger: 1991), movendo-se rumo à posição central na discussão.

Os questionamentos feitos através da utilização da voz do outro compuseram um outro aspecto mapeado para esta pesquisa: as perguntas feitas nas sessões de *chat* do education.

Foi mapeada a quantidade de perguntas abertas (o que...?, quantas...?, quais...?, como...?, quando...?) e de perguntas fechadas (sim/não) nas sessões de *chats* do curso. Perguntas abertas, no meu entender, são mais pertinentes a um processo reflexivo, já que colocam o interlocutor frente a uma abertura maior para a resposta, se comparado à opção sim ou não das perguntas fechadas; com o levantamento, esperava ter uma noção da utilização desses tipos de pergunta de forma que, em conjunto com a análise temática, pudesse constituir sentido em relação à mediação dos *chats*.

Outro levantamento feito foi o do número de perguntas cujas respostas eram conhecidas pelo autor. Esse mapeamento foi realizado em decorrência de uma sensação que eu tenho de que professores, muitas vezes, fazem perguntas pedagógicas, cujas respostas eles sabem. Fazer perguntas cujas respostas são conhecidas pode ser uma estratégia de mediação, mas também pode, ocasionalmente, se constituir em uma forma de manipulação.

Além dessas observações, analisei os *scripts* das *Sessões Reflexivas Virtuais* procurando identificar os objetivos das perguntas feitas e, depois de listar esses objetivos, os organizei em quatro grupos: perguntas para aprofundamento, perguntas desencadeadoras de reflexão, perguntas de verificação e perguntas gerenciadoras.

As perguntas para aprofundamento, como o próprio nome indica, tinham como objetivo levar os participantes a interagir em um nível mais profundo sobre os aspectos de uma determinada questão. As perguntas desencadeadoras de reflexão eram aquelas que buscavam iniciar o processo reflexivo acerca de determinado aspecto. As perguntas de

verificação eram aquelas utilizadas para se confirmar uma idéia ou a compreensão sobre algo que havia sido dito por algum dos participantes. Finalmente, as perguntas gerenciadoras eram aquelas utilizadas para se organizar a interação na sessão de *chat*.

No quadro 20, a seguir, pode-se observar essa distribuição das perguntas feitas por mim e pelos alunos. Foram 79 questões feitas pelo professor e 103 questões feitas pelos alunos:

○ **Quadro 20: Mapeamento das perguntas na Sessão reflexiva Virtual do e-ducation 1**

Perguntas	Professor		Alunos	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
▪ abertas	39	49,4%	31	30,1%
▪ fechadas	40	50,6%	72	69,9%
▪ cuja resposta era conhecida	41	51,9%	45	43,7%
▪ cuja resposta era desconhecida	38	48,1%	58	56,3%
▪ para aprofundamento	24	30,4%	23	22,3%
▪ desencadeadoras de reflexão	14	17,7%	2	1,9%
▪ de verificação	13	16,4%	46	44,7%
▪ gerenciadoras	10	12,7%	---	---
Total de perguntas	79		103	

Entre as perguntas feitas pelo professor, foi interessante perceber um grande equilíbrio entre as perguntas fechadas e abertas, assim como entre as de resposta conhecida e de resposta desconhecida. Já nas perguntas feitas pelos alunos, o equilíbrio não é tão grande. 30% das perguntas elaboradas pelos alunos são abertas e 70% são fechadas, o que parece encontrar explicação no número de perguntas de verificação feitas pelos alunos. Além disso, perguntas fechadas e de respostas conhecidas podem às vezes ser usadas como uma forma modalizada de se posicionar contra algo.

No que se refere ao conhecimento ou não das respostas, as perguntas de resposta desconhecidas totalizam 56,3%, ou seja, um pouco mais numerosas que as de respostas conhecidas.

Além desses aspectos, no quadro 20, pode se observar também a recorrência das perguntas para aprofundamento, desencadeadoras de reflexão, de verificação e gerenciadoras tanto nos turnos do professor quanto nos dos alunos.

De acordo com esses dados, aparentemente, nessa *Sessão Reflexiva Virtual do e-ducation 1*, o professor exerceu mais o papel de *desencadador de reflexão*. Essas questões representaram 17,7% de suas perguntas, contra 2% nos turnos dos alunos. No entanto, uma vez desencadeada a discussão, os alunos também exerceram a mediação. Essa mediação se deu tanto através de *perguntas para aprofundamento* (22,3% do total das perguntas dos alunos), quanto através das *perguntas de verificação* que totalizaram 44,7% das questões feitas por eles.

Assim, a contextualização de interações síncronas de forma que sejam um dos canais de interação (não o principal), o envio de instruções prévias sobre a natureza desse tipo de interação, a preparação da *Sessão Reflexiva Virtual* e a seleção e uso de excertos de participação dos alunos em outras atividades como estratégias de mediação, aparentemente mostraram-se um conjunto de ações que trouxe bons resultados, já que ao final da sessão tanto os alunos como o professor deram um *feedback* positivo sobre a experiência. No exemplo 14, a seguir, pode-se verificar um trecho da *Sessão Reflexiva Virtual* no qual esses *feedbacks* foram explicitados:

○ Exemplo 14

[E-ducator] e terminando.... o que vcs. acharam 1. do E-ducation sobre Learning Strategies e 2. do nosso chat de hoje? um de cada vez, please...

[E-ducator] quem começa?

[Claudia] Gostei muito e aprendi mais ainda

[Fabiana] Gostei do e-ducation. Gostaria de ter tido mais tempo para aprofundar

[Fabiana] ainda me sinto muito crua

[E-ducator] tem gente que gosta de mal-passado....

[E-ducator] don' forget...

[Carlos] Bom, eu achei super legal, os dois. Gostei muitíssimo dos textos, das discussões, do learning chain, e gostei muito do chat tbm...

[Claudia] Tb preciso de tempo para digerir algumas idéias

[E-ducator] eu achei que os textos caíram bem. Percebemos uma evolução em relação ao conteúdo e à criticidade dos autores selecionados....

[E-ducator] sobre o chat... tinha pensado em duas horas, mas seria pouco.... da próxima vez precisaremos de mais....

[E-ducator] Mas acho que estamos com um discurso mais cuidadoso hoje... no início, estratégias pareciam , na fala de vcs,. algo mais pontual do que hoje sinto....

[Aparecida] Gostei muito do e-ducation e do chat. Sinto necessidade de aprofundar mais principalmente a questão do puzzle, acho que temos que pensar nisso. Esse poderia ser o próximo e-ducation

[Fabiana] foram quase 3 horas...

[Fabiana] uau

[Fabiana] ótimo!

[E-ducator] Para terminar mesmo, uma palavra que expresse o que estão sentindo agora... uma palavra só....

[Fabiana] recuperar

[Claudia] Aprender

[Aparecida] expandir

[Carlos] A palavra é..... crescer

[Fabiana] gostei Carlos

[Claudia] Boa, Carlos

[Fabiana] e a sua Marcos?

[Carlos] gostei de todas.... expressam mais ou menos a mesma coisa, né?

[E-ducator] a minha palavra é....

[E-ducator] alegria

[Fabiana] :)

[Fabiana] adorei!

[E-ducator] Gostei muito do chat e da ação em si. Quem me conhece um pouco mais sabe que é disto que eu gosto e é nisto que eu acredito, ou seja, que a gente aprende junto. Em conjunto e para o conjunto....

Além da opinião favorável à *Sessão Reflexiva Virtual*, é interessante também ressaltar a boa avaliação feita pelos alunos sobre o curso, inclusive solicitando a sua continuidade e manifestando sua percepção e aprendizagem com o curso. Aliás, essa sempre foi uma preocupação minha: que o **e-ducation** trouxesse aprendizagem para os alunos. E esses resultados de aprendizagem são expressos pelos alunos em diversas ocasiões sendo que uma delas, exemplificada a seguir, me chamou a atenção. Para que eu pudesse ter uma noção da evolução da compreensão dos alunos acerca das estratégias de aprendizagem, iniciei a *Sessão Reflexiva Virtual* perguntando sobre a leitura do artigo de Rubin (1975), feita no início do curso. No exemplo 15, a seguir, podemos observar suas respostas ao questionamento:

○ Exemplo 15

[E-ducator] vcs se lembram da reação de vcs. ao lerem o texto da Rubin? Hoje, vcs. leriam o texto da mesma forma??

[Regina] creio q não. A visão se "alargou e aprofundou"

[E-ducator] segue Regina... como assim?
[Aparecida] Não sei...
[E-ducator] o que vc. nao sabe Aparecida?
[Fabiana] Com certeza não. Era tão óbvio, mas depois dos outros pareceu simplista demais
[E-ducator] O que vc. achou simples demais Fabi?
[Carlos] Bom.... aquele foi o primeiro e causou um forte impacto em mim... mas depois de ter lido os outros, acho que dá para perceber que se trata de um texto inicial, quando os primeiros questionamentos estavam sendo feitos...
[Aparecida] se eu leria ou não o texto da mesma forma, Marcos
[E-ducator] e... (Carlos)
[Regina] achei uma visão importante mas digamos unilateral
[E-ducator] eu sei Aparecida.... mas e aí???
[Aparecida] porque quando eu li aquele eu comentei que achava desatualizado
[E-ducator] Pq. unilateral Regina? Unilateral... alguém concorda?
[Regina] unilateral, por considerar o processo de aprendizagem por um aspecto cognitivista sem mencionar outros aspectos que eu vejo estão envolvidos.
[Carlos] Bom... ele é incompleto em alguns aspectos... primeiramente em relação às próprias estratégias, e depois por não considerar o social.... como no último. Mas, a idéia de verificar como um bom aprendiz usa as estratégias é interessante, como ponto de partida.

Essa percepção grupo de que o texto de Rubin (1975) era, nas palavras deles, *simplista, inicial, unilateral, ou incompleto*, aliado aos argumentos usados para justificar esses adjetivos parece mostrar um amadurecimento do grupo em torno da questão das estratégias de aprendizagem, o que pode fornecer indício de que a proposta de conteúdo explorada no curso foi bem sucedida.

Sob a perspectiva do professor e da docência *online*, também acredito que os resultados foram positivos. Do processo através do qual as *Learning Chains* emergiram, até as estratégias utilizadas na mediação das *Sessões Reflexivas Virtuais*, são todos considerados por mim como resultados de aprendizagem.

Esses resultados foram reforçados também por depoimentos espontâneos dos alunos, sendo que o que se mostrou mais marcante para mim foi uma mensagem de Fabiana no dia dos professores, no exemplo 16:

○ Exemplo 16

De: "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>
PARA: "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>
Assunto: XXX mensagem pessoal
Data: terça-feira, 15 de outubro de 2002 12:10

Querido Marcos,

A gente fala muito de professor na posição de professor. Você me deu a oportunidade de pensar no professor na posição de aluna.

Incrível o quanto eu aprendi nesses 3 anos que trabalhamos juntos. Não foi uma easy task porque o Marcos professor não dá mole.

Você provoca, instiga, desafia! Quando temos dificuldades, compreende, mas nem por isso facilita demais, pois consegue ver nosso potencial e apostar nele mais que nós mesmos. Quantas tarefas você já me deu que eu suspirei fundo e pensei "Essa não vai dar..." e no final lá estava eu vitoriosa.

Ontem mesmo no E-ducation me senti assim, desafiada. Me faltam conceitos para discutir. Não acho as palavras certas... Me angustio por não poder comprar meia dúzia ali na esquina! Adquirí-los por mim mesma é tão mais complicado! Me angustio pois queria "fazer bonito" também!

Choramingo um pouco, peço colo, mas como não tem mesmo, vou em frente.

Como posso desistir de mim mesma se você não desiste?

E é isso dear teacher. Queria que você soubesse o quanto você é importante na minha vida, o quanto eu confio e admiro você.

De coração,
Fabiana :)

Concluindo a exibição das fotos do primeiro álbum de minha caminhada, não poderia deixar de registrar que todos esses resultados e toda a riqueza da experiência do **e-ducation** foi possível em grande parte pela parceria dos alunos. Nesse sentido no exemplo 17, podemos ler uma mensagem de Aparecida. Ela, alguns dias antes, havia enviado para o grupo uma dúvida sobre o significado da expressão *APUD*. A princípio estranhei a dúvida de Aparecida, já que ela havia feito cursos de especialização e, normalmente, tinha contato com textos acadêmicos; mas deixei o grupo interagir até que depois de muitas trocas de mensagens Maria enviou a todos o que significava *APUD*.

Foi quando recebi a mensagem abaixo de Aparecida:

○ Exemplo 17

From: "Aparecida" <aparecida@e-scola.com>

To: "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>

Assunto: Leitura Situada 1

Data: sábado, 8 de junho de 2002 18:00

Oi Marcos,

Como está o final de semana? Levantou cedo para ver o jogo? O Rafael torceu muito?

Estou enviando as resposta da leitura situada 1.

Você viu como o APUD fez aumentar o número de *e-mails* trocados?

Um beijo e bom domingo para vocês.

Aparecida

Essa mensagem de Aparecida me fez perceber o grau de colaboração e de cumplicidade que tinha no grupo. Neste caso, foi Aparecida que parece ter percebido minha ansiedade em conseguir a participação dos alunos no curso, teve a iniciativa e procurou me ajudar. Em outros momentos foram outros alunos que confirmaram o que havia discutido anteriormente no início desta pesquisa: que um *trekking* de longa distância como este que estou compartilhando é uma atividade basicamente realizada em grupo.

3.1.2. O segundo álbum: e-ducation 2

A segunda parte de minha caminhada teve algumas características um pouco diferentes, se comparada ao seu início. A incerteza manifestada no grupo em relação a possíveis dispensas se concretizou. Houve a substituição de coordenadores e em alguns momentos a participação dos alunos diminuiu o que exigiu de mim um grau maior de intervenção.

Essa intervenção se deu através de um número maior de mensagens solicitando a participação ou lembrando e renegociando prazos com os alunos. Sob minha perspectiva, esse movimento era de cobrança; mas, em diversas oportunidades, foi entendido como de perseverança pelos alunos, que inclusive me agradeceram por não os deixar desistir do curso.

Um pequeno trecho de um *chat*⁴² com Fabiana mostra um pouco deste sentimento. No exemplo 18, abaixo, já perto do final, fui questionado sobre minha opinião a respeito do **e-ducation**. Quando estava respondendo, a questão da perseverança emergiu:

○ Exemplo 18

Fabiana diz:

Como vc se sentiu?

mcpolifemi@e-scola.com diz:

quando?

Fabiana diz:

Durante o e-ducation? atendeu suas expectativas? foi fácil lidar com o grupo?

mcpolifemi@e-scola.com diz:

⁴² Além da *Sessão Reflexiva Virtual*, no segundo módulo do **e-ducation** foram realizados *chats* meus com Aparecida, Carlos, Fabiana, Regina e Orlando, em separado, com o objetivo de aprofundar aspectos levantados no preenchimento do instrumento de reflexão de experiência (Anexo 3).

Para mim é um aprendizado muito grande por conta do grupo ser muito qualificado.

mcpolifemi@e-scola.com diz:

E também pelo meio ser diferente... a gente acaba tendo a tendencia de reproduzir no virtual o que fazemos no presencial....

Fabiana diz:

verdade. Foi muito importante sua perseverança...

mcpolifemi@e-scola.com diz:

e nem sempre uma coisa pode ir de um lado pro outro assim, impunemente...

Fabiana diz:

se não fosse isso tinha acabado pela metade.

Contudo, essa perseverança chegou em alguns momentos a ser desgastante. As *Leituras Situadas* foram negociadas com cada um dos alunos, até porque são atividades individuais. Já as *Learning Chains*, por serem de natureza coletiva, precisaram de um incentivo grande para que fossem iniciadas.

Percebia que os alunos estavam deixando a participação no **e-ducation** em um plano secundário e isso me preocupava. Havia tantas tarefas diárias no trabalho daqueles alunos que, se não tivessem um pouco de disciplina, provavelmente não iriam conseguir se organizar para participar do curso e, com isso, conseguir os resultados de aprendizagem pretendidos.

Essa questão se agrava em virtude da proposta altamente interativa e colaborativa do **e-ducation**. Se o curso previsse somente leituras e envio de respostas ao professor, atrasos seriam muito mais facilmente gerenciáveis. No entanto, havia também uma série de atividades coletivas, e o atraso de um aluno acabava acarretando o atraso do grupo.

Assim, para tentar resolver essa dificuldade, organizei um *chat* com os alunos para que pudesse, ao mesmo tempo, me comunicar com todos, cobrá-los em relação às tarefas, negociar algumas ações e orientá-los em relação à sua organização para o curso, como ilustra o exemplo 19, a seguir:

○ Exemplo 19

[E-ducator] Tcherto... E-ducation 2... quem leu o capítulo 5, respondeu e enviou as respostas???

[Carlos] O 5? I did

[E-ducator] Quem ainda não leu o capítulo 6, respondeu e enviou as respostas???

[Maria] Eu, embora com atraso

[Aparecida] I did

[Orlando] me too

[Aparecida] I didn't

[Carlos] O 6? I didn't

[Carlos] yet

[Fabiana] ni moi

[Maria] Eu li o 6, mas não enviei as respostas
[E-ducator] Todos têm o capítulo 6???
[Orlando] Li o 5, o 6 ainda não
[E-ducator] para leitura?
[Aparecida] eu li o 6 e mandei as respostas
[Orlando] Não
[Fabiana] sim
[E-ducator] Congrats Aparecida....
[Aparecida] thanks
[E-ducator] So o Orlando nao tem o 6???
[Orlando] I think so
[E-ducator] Ok dok... então a proposta é o seguinte:
[E-ducator] que no dia 19/02, todos tenham lido e respondido o capítulo 6....
[Maria] OK
[Carlos] :0 ok
[Orlando] ok
[Fabiana] ok
[E-ducator] Quando chegar de férias, a gente organiza a learning chain para lembrar e trocar experiências pessoais sobre os textos e dá a seqüência ao segundo módulo do E-ducation...
[E-ducator] combinado?
[Orlando] ok
[Aparecida] ok
[Maria] sim
[E-ducator] Mais uma coisa que quero combinar com vocês...
[E-ducator] para o ano que vem, seja qual for a realidade... que vcs efetivamente reservem algum tempo para as tarefas do e-ducation.
[Orlando] ok
[Aparecida] sim
[E-ducator] Se estivessem fazendo um curso presencial, teriam aulas sei lá, às sextas-feiras, das 2:00 as 4:00?
[Maria] essa é uma meta pessoal
[E-ducator] Então para o E-ducation terão aulas (ou o tempo para a tarefa) da mesma forma...
[E-ducator] O que temos visto lá na Universidade é que se não for assim, não é.... esse exemplo nosso vai na mesma linha...
[Fabiana] seria bom ter uma agenda para não marcarmos chats ou visitas... pelo menos em relação aos chats para estarmos todos presentes
[Aparecida] Sim senhor, senhor E-ducator. Sorry, I couldn't help it
[Maria] Concordo Fabi, acho que poderíamos agendar logo no inicio do ano os chats do ED
[Fabiana] A Claudia perdeu a conexão com a internet
[Aparecida] isso seria muito bom
[E-ducator] nao estou nem falando dos chats do Ed, mas sim de um tempo para vc. pararem , lerem os textos, e fazerem as tarefas... os chats são tão ocasionais que marcando com certa antecedência a gente consegue
[Maria] O que achas Marcos, dá para agendar os chats??
[E-ducator] Para agendar os chats a gente precisa cumprir com as outras tarefas entre-chats... acho ótimo...

Com um prazo maior para a leitura e depois desta interação, os atrasos diminuíram e, com isso, conseguimos dar conta de terminar o segundo módulo do **e-ducation**.

Não acredito que os alunos conseguiram reservar um horário fixo para fazerem as atividades do curso, mas o fato de termos discutido isso no grupo aumentou o compromisso dos alunos e possibilitou que, sempre que necessário, fizesse alusão a essa orientação.

Contudo, estava intrigado com esses atrasos e na interpretação temática dos textos desta pesquisa, verifiquei que essa dificuldade maior que tive na participação dos alunos pode ter sido uma decorrência da diminuição do *feedback* que eu dava para os alunos durante o curso. Essa diminuição foi sentida e explicitada em diferentes momentos por, praticamente, todos os alunos.

A aluna que mais manifestou essa necessidade de *feedback* foi Regina. Desde o primeiro módulo ela, reiteradamente, agradecia quando recebia *feedback*, mas fazia a ressalva de que queria mais. Acreditava ser esse um traço pessoal seu, mas no **e-ducation 3** outros alunos manifestaram a mesma necessidade.

Nos exemplos 20, 21 e 22, a seguir, podemos acompanhar excertos de participações dos alunos nos quais essa questão do *feedback* é manifestada:

○ Exemplo 20

Creio que seria interessante (talvez não possível) ter mais interação (chats, conversas) e-ducandos com e-ducator sobre o que lemos pois assim teríamos a interação que promoveria maior construção de conhecimento.

O que ocorre conosco me faz pensar nos projetos de educação à distância: como construir o conhecimento se o que leio/estudo pára em meu processar, sem interação direta?

Chamei de interação direta para diferenciar do que é construído indiretamente (sem focar o objeto de estudo), decorrente de leituras e que se reflete nos contatos com outros, como em visitas a escolas, trabalhos com OPs, etc. O que vc acha disso tudo que coloquei nesta leitura situada?

(trecho da resposta de Regina à *Leitura Situada 2*)

No exemplo 20, em um retorno a uma *Leitura Situada*, Regina justifica a sua necessidade de *feedback* em virtude de considerar essa prática essencial para uma construção social do conhecimento. Sem esse *feedback* do professor, segundo ela, no caso das leituras, sua interação sobre os conteúdos ficava restrita ao seu entendimento sobre o texto.

No próximo exemplo, é a vez de Fabiana se manifestar sobre a necessidade de *feedback*:

○ Exemplo 21

mcpolifemi@e-scola.com diz:

No instrumento reflexivo, você escreveu: Melhorou mais ainda quando pude perceber a apreciação do professor. Isso faz muita diferença uma vez que a atitude do professor nos leva a querer fazer sempre melhor. Existe no grupo essa necessidade de impressionar bem o professor. Como é isto para você?

Fabiana diz:

eu acho natural. É assim na sala de aula normalmente...

Fabiana diz:

no fundo todos nós queremos a sua "apreciação" e acho que isso é muito positivo pois sabemos da sua sinceridade. Eu sei, por exemplo, que nunca vou ganhar de vc um elogio de graça e isso faz com que seus elogios valham muito mais

Fabiana diz:

e por outro lado as broncas também pois aprendemos muito com elas

Fabiana diz:

isso é desenvolver pessoas

mcpolifemi@e-scola.com diz:

de vez em quando fico preocupado com que esta necessidade acaba atrapalhando as nossas tarefas... os nossos processos, a nossa interação... o que vc. acha?

Fabiana diz:

acho que não... na verdade o que precisamos é muito pouco...

Fabiana diz:

as vezes apenas uma palavra e como trabalhamos à distância... sem essa "motivação" fica muito complicado...

Fabiana diz:

sei que te dá trabalho mas não sei como trabalhar à distância sem essa interferência. Acho que o sucesso da equipe está aí!

(trecho do chat sobre o Instrumento de Reflexão da Experiência com Fabiana)

Fabiana, no exemplo 21, em um *chat* que tinha como objetivo aprofundar o que eles haviam escrito em um instrumento de reflexão sobre a experiência (Anexo 3), percorreu um caminho diferente do escolhido por Regina. Enquanto Regina argumentou pela necessidade de retorno tendo como ponto de partida um aspecto pedagógico, isto é, construir conhecimento também na interação com o professor, Fabiana declarou a necessidade que tinha de saber da apreciação do professor, de sua opinião sobre a produção dela, aluna, e destaca que esse *feedback* que eles tanto sentiram falta às vezes era uma palavra que, se escrita, teria papel importante na motivação daquele processo de educação a distância.

Carlos foi outro aluno que trouxe a questão do *feedback* para a interação:

○ Exemplo 22

mcpolifemi@e-scola.com diz:

Ainda nesta parte do instrumento, você coloca "Não houve um feedback individual de cada trabalho enviado por você, e talvez isso fosse importante também..."

mcpolifemi@e-scola.com diz:

Como você entende esta questão de um feedback mais individualizado?

Carlos diz:

sim.... acho que no início as nossas atividades não recebiam um feedback... se não me engano... Acho que percebi que vc começou a dar dar mais feedback a partir de um determinado momento

Carlos diz:

para mim foi interessante poder discutir algumas coisas com vc... como qdo discutimos sobre reflexão... Schön... Perrenoud... etc

Carlos diz:

acho que tem um caráter importante na motivação

mcpolifemi@e-scola.com diz:

legal... tentei implementar um pouco mais deste feedback no e-ducation 3, pq. no instrumento nao só vc mas outras pessoas tb mencionaram este aspecto como um ponto a ser melhorado...

Carlos diz:

é porque se dá à distância... e acho que a motivação para um curso assim precisa ser sempre realimentada

(trecho do *chat* com Carlos sobre *Instrumento de Reflexão sobre Experiência*, ocorrido após o término do módulo 2)

O exemplo 22 traz um depoimento importante de Carlos, compartilhado também no *chat* no qual aprofundi questões colocadas pelos alunos no instrumento de reflexão sobre experiência. Porém, essa interação demorou para ser agendada e acabou ocorrendo após o término do módulo 2 do **e-ducation**. Em outras palavras, essa interação acabou comprovando primeiramente a recorrência da solicitação de *feedback*, mas por ter ocorrido posteriormente ao término do módulo, também indicou que eu tinha sanado esse problema, retomando os meus *feedbacks* ao grupo. Carlos, na argumentação a favor do *feedback*, destaca a importância de discussões que ele teve comigo a partir de *feedbacks* meus e menciona também o papel motivador que o *feedback* exerce em processos de educação a distância. Abordando os assuntos mais recorrentes nas mensagens do **e-ducation 2**, temos o quadro 21, a seguir:

○ **Quadro 21: Assuntos mais recorrentes nas mensagens do e-ducation 2**

Assuntos	Nº de ocorrências
▪ envio de tarefa	52
▪ <i>feedback</i>	32
▪ participação em <i>learning chain</i>	29
▪ retorno a solicitações	17
▪ confirmação recebimento	7
▪ agradecimento	7
▪ aceite de horário	6
▪ promessa	5
▪ convites	5
▪ solicitações	3
▪ problema no arquivo	3
▪ <i>teaser</i>	2
▪ envio de bibliografia	2
▪ desculpas	2
▪ agendamento de <i>chat</i>	2

A partir desse quadro, verificamos que os 15 assuntos mais recorrentes no segundo módulo do curso totalizam 172 mensagens, o que representa 84,7% dos *e-mails* trocados no **e-ducation 2**.

Nesse segundo módulo do curso, o *Projeto Final* envolveu a elaboração de um texto acadêmico, sendo que para isso o grupo foi organizado em duplas. Com isso, diferentemente do módulo 1, o número de mensagens trocadas sobre a tarefa final foi bem menor, o que resultou em uma alteração nos assuntos mais recorrentes nas mensagens. O *envio de tarefas* foi o tópico mais utilizado no **e-ducation 2**, seguido de *feedback*.

Sobre o *feedback*, é importante ressaltar que, se comparado à sua representatividade no primeiro módulo do curso (6,5% do total das mensagens), no **e-ducation 2** esse assunto ocupou 16,2% dos *e-mails*.

Esses números me levam a considerar que, apesar da manifestação dos alunos ter sido mais intensa no segundo módulo do **e-ducation**, a necessidade de *feedback* já era sentida no início de seus estudos, na primeira parte do curso. Além disso, acredito que a troca colaborativa para a elaboração do *Projeto Final* entre o grupo tenha atenuado a necessidade do *feedback*, já que eu participava dessas trocas sobre a elaboração do *Projeto Final* do **e-ducation 1** e, como os outros participantes, dava o meu *feedback*

sobre o trabalho. Na medida em que essas trocas foram menos freqüentes, a necessidade de *feedback* emergiu de forma mais intensa.

No **e-ducation 2**, a diminuição do número de mensagens relacionadas à elaboração colaborativa do *Projeto Final* aparentemente refletiu em uma diminuição nas mensagens enviadas no segundo módulo do curso, conforme podemos observar no quadro 22.

○ **Quadro 22: Mensagens enviadas e recebidas no e-ducation 2**

		↓ Mensagens recebidas ↓									
		Fabiana	Claudia	Carlos	Maria	Aparecida	Regina	Orlando	Todos	Marcos	Total
↓ Mensagens enviadas ↓	Orlando	0	0	0	0	0	0	0	4	10	14
	Claudia	0	0	0	1	0	0	0	4	10	15
	Aparecida	0	0	0	0	0	1	1	5	10	17
	Carlos	0	0	0	0	0	0	0	5	12	17
	Fabiana	0	0	0	0	0	0	0	8	14	22
	Regina	0	2	1	0	1	0	0	5	18	27
	Maria	0	0	0	0	1	0	2	5	21	29
	Marcos	3	4	7	8	7	10	12	11	0	62
	Total	3	6	8	9	9	11	15	47	95	203

De acordo com o mapeamento do envio e recebimento de *e-mails* feito no **e-ducation 2**, verifica-se que houve uma diminuição de aproximadamente 50% no número de mensagens no **e-ducation 2**, se comparado ao primeiro módulo do curso. Esse dado tem seu lado positivo, já que não houve reclamações sobre o excesso de mensagens; porém, a natureza da interação e da colaboração parece ter sido diferente

por conta dessa diminuição de mensagens trocadas e, nesse sentido, acredito que o **e-ducation 2** não tenha sido tão rico para os alunos como foi o primeiro módulo.

O quadro 22 também revela que o professor é o participante que mais envia e que mais recebe mensagens. Esse dado pode ser uma indicação de que o meu maior esforço para conseguir a participação dos alunos, através de inúmeras mensagens personalizadas, se refletiu em um aumento de mensagens enviadas por mim. Um dado que parece comprovar essa interpretação refere-se a um dos alunos. Orlando foi o aluno que mais precisou ser cobrado e incentivado a participar do curso e, no mapeamento, revela-se como o participante que mais recebe mensagens minhas.

Como mencionei no início desta seção, um dos motivos que, a meu ver, influenciaram a queda do número de mensagens enviadas no segundo módulo do curso pode ter relação com o agravamento da crise que culminou com a dispensa de Carlos e Claudia. Quando houve a demissão desses dois alunos, imediatamente, no papel de professor do **e-ducation**, fiz o convite para que continuassem no grupo. Claudia disse que pensaria a respeito; mas, quando foi convidada a participar de um *chat* para definição da tarefa final do módulo, declinou e não voltou mais ao grupo. Carlos, por outro lado, aceitou continuar.

Na ocasião das demissões, o curso parou por alguns dias. Para retomá-lo, enviei uma mensagem que situou os alunos em relação ao que já havia sido trabalhado e organizou a continuação do curso, como ilustra o exemplo 23, a seguir:

○ Exemplo 23

From: "Aparecida" <aparecida@e-scola.com>

To: "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>

Assunto: Re: FYE-ducation - back to work...

Data: sábado, 24 de maio de 2003 17:08

Oi Queridos,

Adorei esta frase:

"Mas o Marcos está louco de propor a continuidade disto, neste momento???"

Não está louco não! É isso que a gente precisa e deve fazer, principalmente neste momento!

Beijo grande,

Aparecida

----- Original Message -----

From: "Regina" <regina@e-scola.com>
To: "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>
Sent: Friday, May 23, 2003 3:31 PM
Subject: Re: FYE-ducation - back to work...

Que bom, Carlão!!!
Vamos em frente, pessoal... abrindo novas portas !
beijos,
Re

----- Original Message -----

From: "Carlos" <carlos@e-scola.com>
To: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>; "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>
Sent: Friday, May 23, 2003 1:15 PM
Subject: Re: FYE-ducation - back to work...

Marcos,

De minha parte, agradeço o 're-convite' e me proponho a continuar com o curso, participando normalmente das atividades.

Um abraço e Thanks
Carlos

----- Original Message -----

From: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>
To: "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>
Sent: Friday, May 23, 2003 12:42 PM
Subject: FYE-ducation - back to work...

Olá Pessoal,

Tudo bem com vocês?

Estou escrevendo esta mensagem para que, depois de um break meio que forçado e infortuito, possamos dar seqüência e concluir o E-ducation 2, O Senso Comum Pedagógico no Ensino à Distância.

Mas o Marcos está louco de propor a continuidade disto, neste momento???

Não... não estou louco... é que realmente acredito que o **e-ducation** é uma ação de desenvolvimento continuada para nós atuarmos aqui ou fora daqui, portanto, como havia dito ao telefone, todos estão convidados a continuar no curso.

E se é para continuar depois de um *break*, acho que é melhor a gente (eu, no caso), relembrar um pouco do que fizemos e trocamos neste segundo módulo.

Já lemos 3 textos e respondemos a 3 Leituras situadas... lembram???. O primeiro texto tratou do senso comum pedagógico, de forma mais genérica. O segundo texto (cap. 6), abordou dois aspectos deste senso comum - o educador e o educando.

Recuperando um pouco dos comentários de vocês, todos adoraram o capítulo 5. Já o 6, apesar de legal, não foi tão bom assim...

Restou, para mim a tarefa de encontrar um terceiro texto que nos permitisse discutir o senso comum, mas que também se relacionasse com a questão de educação à distância e foi então que

surgiu o texto "*Expert and Novice Teachers Talking Technology: Precepts, concepts and Misconcepts*".

Este artigo foi muito bem comentado por vocês e, na leitura situada, conseguimos fazer um linking entre o senso comum pedagógico (conteúdo dos dois primeiros artigos) e a educação à distância/mediado por computador, material abordado no terceiro artigo.

Além disto, não podemos nos esquecer de nossas duas *learning chains*... lembram? A *learning chain* é uma troca de *e-mails* em forma de corrente mesmo, na qual espero e faço de tudo para que a gente consiga relacionar uma parte do conteúdo (trabalhado nos textos e artigos) com outra parte do conteúdo (nossas experiências de vida).

Nestas duas *learning chains*, tivemos, inclusive, a honra da participação do Orlando... muito legal mesmo!

E agora José???

Agora que já temos bem fresquinho o que fizemos, proponho:

a.. que façamos a *learning chain* do terceiro texto (*Expert and Novice Teachers Talking Technology: Precepts, concepts and Misconcepts*)

b.. o agendamento e realização do(s) *chat(s)* de "encerramento" do segundo módulo.

Como vocês percebem, falta pouco para terminarmos o módulo 2 e conto com vocês para que a gente faça isto ainda este semestre...

O que acham???

Para não dizerem que não falei das flores, vou começar este *Learning Chain* e aí vamos ver quem pega o bonde... aguardem minha mensagem.

Um abraço e bom trabalho,

Marcos

Minha mensagem foi enviada para todos os alunos, inclusive Claudia, que não a respondeu. Além de termos no exemplo o *e-mail* de Carlos aceitando continuar no **e-ducation**, temos também as reações de Regina e Aparecida em relação a isso. Claudia, apesar de não ter respondido ao *re-convite*, continuou participando das atividades. Interagiu com o grupo nessa terceira *Learning Chain* e participou da *Sessão Reflexiva Virtual*. Claudia só não participou da tarefa final do módulo.

Esse foi um momento importante do curso. Sentia que chegava a um ponto no qual se não continuasse, todo o nosso esforço poderia se enfraquecer. Assim, me propus a não correr riscos e, ao invés de pedir para alguém dar seqüência iniciando a terceira *Learning Chain* do curso, o fiz pessoalmente.

Outro aspecto rico proveniente dessa decisão de Carlos de, mesmo desligado da instituição, continuar no grupo, se deu quando tive um *chat* com ele para aprofundar as questões escritas no instrumento de reflexão sobre a experiência. Nesse *chat*, reproduzido parcialmente no exemplo 24, a seguir, o questionei explicitamente sobre a relação de poder existente entre eu, o professor e, na ocasião, gerente da área, e os alunos. Carlos

esteve conosco como um funcionário, em um primeiro momento, mas após sua demissão, essa situação mudou:

○ Exemplo 24

mcpolifemi@e-scola.com diz:

No seu instrumento de reflexão você menciona que "no nosso caso a influência vai além do curso, porque trabalhamos juntos, e, certamente, existe também a influência de todo o conhecimento que temos um do outro, da forma de pensar e trabalhar". Como você entende este conhecimento que temos um do outro? Positivo? Negativo? Ajuda? Atrapalha? Como é isto para você?

Carlos diz:

só um pouco

mcpolifemi@e-scola.com diz:

só um pouco como ajuda? só um pouco ou atrapalha só um pouco?

Carlos diz:

heheh... era para esperar um pouco... eu tava lendo no texto

mcpolifemi@e-scola.com diz:

ahhhh... oppps

Carlos diz:

Bom... eu acho que o conhecimento que temos uns dos outros ajuda sim... Não sei em que medida ajuda, mas certamente não atrapalhou no nosso caso

Carlos diz:

Não sei, Marcos se a relação de poder que existe entre vc e os alunos -- entre gerente/CPRs -- teve alguma influência.... se isso fez com que as pessoas encarassem de forma diferente o grupo de estudo... realmente não sei... Mas, o fato de sermos amigos, eu vc e os demais... trouxe (pelo menos para mim) uma maior responsabilidade....

Carlos diz:

aquela coisa de saber que o que vc tem a dizer vai ser lido e considerado pelos demais

mcpolifemi@e-scola.com diz:

neste ultimo modulo, não existia relação de poder gerente colaborador entre nós...

Carlos diz:

então... vc quer dar o melhor de si

Carlos diz:

não... comigo não

mcpolifemi@e-scola.com diz:

e como foi? diferente?

Carlos diz:

para mim, isso foi interessante... pude ver que o meu interesse pelo grupo e pelo assunto... não passava por querer provar nada ao gerente.... nem em competir com ninguém... Senti que foi diferente

mcpolifemi@e-scola.com diz:

legal...

Carlos diz:

Não que antes houvesse isso.... mas certamente depois não havia

Neste trecho da interação, foi interessante primeiramente perceber que foi Carlos quem trouxe a questão da relação de poder para a interação. A percepção que ele manifestou em relação a essa questão ilustrou minha opinião, expressada na Justificativa

desta tese, ou seja, não negou que existia a relação de poder; mas, segundo ele, o meu poder não foi exercido de forma que sufocasse o grupo obrigando-os a participar. Em alguns momentos, exerci minha autoridade de professor e pressionei os alunos a enviarem as atividades dentro de um prazo que não prejudicasse o andamento do curso; mas, a opção pela inscrição no curso foi sempre dos alunos. Aliás, esta questão também emergiu em um *chat* que tive com Orlando sobre o instrumento de reflexão sobre a experiência:

○ Exemplo 25

mcpolifemi@e-scola.com diz:

deixa eu te perguntar uma coisa sobre o módulo 1 ainda... lá no começo quando estávamos trabalhando com o modulo de estratégias de aprendizagem, vc. não seguiu com o grupo...

lembra?

Orlando diz:

Lembro

mcpolifemi@e-scola.com diz:

vc. se sentiu bem em parar o curso?

mcpolifemi@e-scola.com diz:

ou melhor foi problemático para vc?

Orlando diz:

Sim, porque me sentia um "outsider", não entendia do que estavam falando.

Orlando diz:

Não, ao contrário, me senti mais tranquilo.

mcpolifemi@e-scola.com diz:

mas vc. sentiu algum tipo de represália ou algo de minha parte que tenha te forçado como chefe a voltar a estudar, quando vc. voltou para o e-ducation 2?

mcpolifemi@e-scola.com diz:

como foi isso para ti?

Orlando diz:

Não para nada. Sinto que vc quer me formar, apesar de às vezes ser um aluno "reluctant". Hehehehe... Acho muito legal sua atitude.

Orlando não estava entre os alunos demitidos; contudo, no primeiro módulo do **e-ducation** ele demonstrara tanta dificuldade para participar do curso que aceitei o seu afastamento e a interrupção de sua participação. Ao iniciar o módulo 2, no entanto, o convidei para voltar e participar do curso novamente. Acreditava que o tema era menos específico da área de ensino de línguas, na qual ele tinha pouca experiência, e que seria mais uma oportunidade dele poder se qualificar profissionalmente e contribuir com a sua experiência de ter sido educado em outro país para as reflexões do grupo.

Quando tive essa interação com Orlando, fiz questão de abordar essa questão de sua interrupção do curso e de sua volta, do ponto de vista da relação do poder. Por um

lado, eu não sentia que tinha pressionado Orlando a voltar a participar do curso; mas, por outro lado, sua participação nas atividades era a mais difícil de ser conseguida. Nesse sentido, ler o que Orlando escreveu sobre como se sentia no início do curso e sobre como entendia meu esforço em relação à sua participação reforçou minha interpretação sobre meu posicionamento frente ao grupo.

Assim, apesar dessas serem opiniões pessoais de Carlos e de Orlando que não podem ser generalizadas como uma opinião do grupo, acredito que se a relação de poder tivesse sido um problema, ela teria emergido em algum momento de nossas interações corriqueiras, ao longo do curso, ou nesses *chats* específicos que fiz com alguns dos alunos para aprofundar questões levantadas em um instrumento de reflexão utilizado.

É preciso ressaltar que essas interações foram importantes para que pudesse ter um melhor entendimento de como os alunos percebiam alguns aspectos do curso e de sua participação na pesquisa. Por exemplo, o papel e a relação de complementaridade que dei aos *e-mails* e *Sessões Reflexivas Vituais* foi uma questão que surgiu em um depoimento de Carlos no exemplo 26, a seguir:

○ Exemplo 26

mcpolifemi@e-scola.com diz:

Ao caracterizar o curso, você coloca que ele "É prático pela forma como os textos são disponibilizados, as mensagens são trocadas sem a necessidade de ocorrerem no mesmo momento (...) No entanto, mais tarde um pouco, ao mencionar os chats você diz que "os chats possibilitam a retomada de pontos obscuros e servem como momento de motivação". Como você vê esta questão do síncrono e do assíncrono no nosso curso

Carlos diz:

BOM, NUM PRIMEIRO MOMENTO oops... acho importante uma leitura individual... tentar digerir as idéias a partir dos textos. Mas, depois, acho que os chats ajudam a esclarecer dúvidas... e é um momento de construção de conhecimento... A partir deles, coisas que não haviam sido nem pensadas individualmente aparecem e são resolvidas em conjunto, ou servem como incentivo para outras leituras

mcpolifemi@e-scola.com diz:

e os *e-mails*?

Carlos diz:

Não vejo a ZPD, aqui, como aquela coisa do par mais desenvolvido.... mas várias cabeças criando novas ZPDs... construindo conhecimento em conjunto

mcpolifemi@e-scola.com diz:

legal isto...

Carlos diz:

os emails servem como uma etapa intermediária entre a reflexão inicial e os chats...

Carlos diz:

Acho que se complementam

mcpolifemi@e-scola.com diz:

fala mais sobre isto...

mcpolifemi@e-scola.com diz:

desta questão dos *e-mails* e da ZPD

Carlos diz:

Bom, é que vejo o papel do outro como fundamental na construção do conhecimento, não no sentido de termos alguém, o tutor, ou professor servindo como andaime, mas no sentido de juntos criarmos esse espaço para a aprendizagem... Algumas coisas que haviam sido pensadas individualmente são construídas em conjunto, mas outras que não haviam sido pensadas por ninguém, aparecem naquele momento... e construídas por todos

Carlos diz:

Não sei se me expliquei bem.... vc entendeu o que eu quis dizer?

mcpolifemi@e-scola.com diz:

sim... acho que sim... só para ver mesmo se te entendi...

mcpolifemi@e-scola.com diz:

vc acha que o chat é este espaço propício? ou o *e-mail*?

Carlos diz:

Olha.... acho que se complementam. Muitas coisas surgem dos emails....

mcpolifemi@e-scola.com diz:

quem complementa quem? ou não faz diferença?

Carlos diz:

acho que os chats são mais difíceis de serem organizados, porque os turnos aparecem de forma mais ou menos caótica.... mas eu diria que complementam os emails.... a não ser que tivéssemos mais chains após os chats

Carlos diz:

uma coisa que eu notava nos chats que tive com os Ops, é que muitos liam os textos de forma muito superficial... e as discussões não avançavam muito em relação ao que eles já sabiam.... e eu ficava um pouco frustrado...

mcpolifemi@e-scola.com diz:

vc nota isto conosco também?

Carlos diz:

No nosso caso, talvez os emails cumpram esse papel intermediário de aprofundar as questões

mcpolifemi@e-scola.com diz:

legal.... esta relação é importante, o *e-mail* dando suporte para que o chat ocorra e chegue a algum lugar...

Nesse exemplo, é muito rica a contribuição de Carlos em relação ao seu entendimento sobre a natureza da interação no **e-ducation**. Sua percepção sobre o papel do *e-mail* e das interações síncronas me ajudou a perceber que a estratégia pensada e discutida, anteriormente, que era a de ter nas interações síncronas mais um canal (não o único) para a reflexão no curso, teve sucesso e foi percebida como um diferencial por Carlos, na medida em que reconhece esse traço como distintivo em relação aos *chats* que ele, no papel de coordenador regional, tinha com os orientadores pedagógicos das escolas.

Esse depoimento também pode ser relacionado com o questionamento sobre o quanto as interações síncronas são apropriadas para a ocorrência de reflexão. O quadro 23, a seguir, pode nos trazer outros dados para essa reflexão:

○ **Quadro 23: Mapeamento das perguntas na Sessão Reflexiva Virtual do e-ducation 2**

Perguntas	Professor		Alunos	
▪ abertas	21	45,6%	24	36,4%
▪ fechadas	25	54,4%	42	63,6%
▪ cuja resposta era conhecida	12	25%	17	25,7%
▪ cuja resposta era desconhecida	36	75%	49	74,2%
▪ para aprofundamento	22	45,8%	33	52,4%
▪ desencadeadoras de reflexão	7	14,6%	3	4,8%
▪ de verificação	6	12,5%	14	22,2%
▪ gerenciadoras	7	14,6%	1	1,6%
Total de Perguntas	79		103	

Nesse quadro, destacam-se os números relacionados às questões cujas respostas eram desconhecidas. Aproximadamente 75% das questões formuladas na interação eram desse tipo, o que pode indicar um movimento no sentido do aprofundamento e da descoberta relacionado com a reflexão, presente na interação. Essa tendência parece ser reforçada se considerarmos que aproximadamente 60% das questões na *Sessão Reflexiva Virtual* tinham a função de desencadear e aprofundar as discussões.

O próximo quadro a ser apresentado trata do mapeamento do número de turnos na *Sessão reflexiva Virtual* do **e-ducation 2**:

○ **Quadro 24: Mapeamento dos turnos na Sessão Reflexiva Virtual do e-ducation 2**

Participantes	Nº de turnos	Percentual
Marcos	153	23%
Regina	104	15,7%
Maria	95	14,3%
Aparecida	83	12,5%
Fabiana	72	10,8%
Claudia	63	9,5%
Carlos	62	9,3%
Orlando	32	4,8%
Total de turnos	664	

No quadro 24, podemos verificar que no que se refere à participação nessa interação síncrona, temos no professor o participante com mais turnos (23%); mas, parece haver uma distribuição razoavelmente equilibrada na interação de quatro alunas, Regina (15,7%), Maria (14,3%), Aparecida (12,5%) e Fabiana (10,8%), todas com mais de 10% dos turnos, e Claudia e Carlos, na casa dos 9%. Orlando, foi o que menos participou, tendo somente 4,8% dos turnos.

É importante que se ressalte que esse mapeamento foi feito com base nas interações dos alunos na *Sessão Reflexiva Virtual*. Os outros *chats* realizados no **e-ducation 2** não foram considerados nesse levantamento. Porém, conforme discutido anteriormente, me ajudaram a entender os significados que os participantes atribuíam às diversas questões relacionadas não somente ao curso, mas também à sua participação em uma pesquisa acadêmica.

Nesse aspecto, foi interessante quando quase ao final de uma interação síncrona com Regina, reproduzida parcialmente no exemplo 27, a seguir, ela me pergunta se havia respondido o que eu queria para minha pesquisa, ou se tinha faltado algo:

○ Exemplo 27

Regina diz:

respondi o q vc queria ou faltou?

mcpolifemi@e-scola.com diz:

o que eu queria???

mcpolifemi@e-scola.com diz:

eu nao queria nenhuma resposta, especificamente...

Regina diz:

sim, vc tinha intenção de ouvir algumas coisas, não o conteúdo que vc queria, mas se fez a entrevista queria saber algo

mcpolifemi@e-scola.com diz:

o fato de estar levando estes dados para a universidade nao interferem no que eu faço...

mcpolifemi@e-scola.com diz:

o que queria te perguntar te perguntei.

Regina diz:

great

mcpolifemi@e-scola.com diz:

só para ter certeza... não precisa dizer nada que nao sinta só pelo fato de que vou trabalhar com estes dados.... está claro isto?

Regina diz:

puxa! nem tinha pensado nisso... eu não passei o travador de conversa...deixei livre de verdade

Regina diz:

I swear!

mcpolifemi@e-scola.com diz:

ok... é por ai mesmo...

Ao ser questionado por Regina sobre se tinha respondido o que eu queria, tive receio de que ela tivesse dado respostas que ela acreditava serem o que eu queria ouvir e não as que foram perguntadas a ela. Como se as suas respostas tivessem que me ajudar a provar uma hipótese, o que muitas vezes é a visão que as pessoas têm acerca de pesquisas acadêmicas. Por este motivo, achei importante esclarecer mais uma vez que não havia respostas corretas por parte de Regina, mas sim respostas que seriam consideradas na pesquisa, independentemente de seu conteúdo.

Ainda com essa questão em mente, retomei o *script* da interação e então fiquei mais tranqüilo ao constatar que Regina foi uma das alunas que mais criticou minha mediação no que se referia ao *feedback* que dava aos alunos segundo ela insuficiente. Acredito que se ela quisesse efetivamente responder o que eu queria ouvir, teria me poupado dessas críticas naquela interação.

3.1.3. O terceiro álbum: **e-ducation 3**

O terceiro álbum do **e-ducation** traz fotos interessantes. Foi nessa parte da caminhada que novos alunos entraram no grupo e foi nesse módulo que a discussão se deu em torno do tópico reflexão de educadores, o que atribuiu ao curso um caráter metalingüístico, já que o **e-ducation** é um curso cuja proposta é a de formação continuada de educadores baseada na reflexão.

Esse foi o contexto no qual os novos alunos chegaram, em um grupo formado que participaria do terceiro módulo do curso e que já tinha acumulado uma experiência significativa no **e-ducation**. Afinal, tinham sido os primeiros alunos, viram o curso ser elaborado e participaram ativamente do processo que transformou o seu desenho. E, além disso, receava que os novos alunos sofressem algum tipo de rejeição por conta de estarem chegando ao grupo em virtude da reestruturação que tinha resultado na demissão de dois colegas de função e de curso.

Assim, tomei certos cuidados para que essa rejeição não ocorresse, cuidando do início do terceiro módulo com um cuidado adicional. Por um lado procurei fornecer aos novos alunos o maior número de informações e orientações possíveis acerca do funcionamento do curso. Com isso tentei evitar muitos questionamentos dos alunos mais novos sobre uma dinâmica que era de conhecimento do restante do grupo. Por outro lado,

cuidei da introdução dos novos alunos ao grupo escrevendo uma mensagem de apresentação e convidando os alunos antigos a interagirem com os novos no sentido de iniciar um processo de fortalecimento de vínculo, como ilustro no exemplo 28, a seguir:

○ Exemplo 28

From: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>

To: "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Ana" <ana@e-scola.com>; "Augusto" <augusto@e-scola.com>; "Junior" <junior@e-scola.com>

Sent: Thursday, August 14, 2003 4:45 PM

Subject: FYE-ducation 3 - mensagem inicial

Olá Pessoal,

Como vão vocês?

Tudo bem com as novidades??? Pois é, e o lado bom disto tudo é que teremos mais colegas participando do e-ducation conosco, o que é uma honra para mim.

Mas let's get down to work??? Como temos alunos novos, que tal conhecer mais sobre eles??? Ana, Junior e Augusto, escrevam uma mensagem breve para o grupo falando um pouco de vocês... eu sei que são mundialmente conhecidos na nossa instituição, mas ainda assim, pensem em algo que normalmente as pessoas não sabem de vocês, e que possa ser contado em público....

E depois da socialização (na intenção, pelo menos)... vocês estão recebendo dois arquivos... uma apresentação em power point e um arquivo em word for windows.

Acessem primeiro a apresentação do terceiro módulo do e-ducation para, depois, irem conhecer as questões reflexivas, tá legal???

Ainda sobre o arquivo power point, para assistir a apresentação, cliquem em exibir e depois em apresentação de slides, de forma que possam ver todas as animações...

Espero que gostem da apresentação, do tema proposto e das questões reflexivas. Trabalharei neste final de semana na seleção do nosso primeiro texto para discussão, tá legal???

Um grande abraço e, como diria o Rafa, "vamo que vamo".

Marcos

No exemplo 28, além de manifestar minha satisfação com os novos alunos, procurei desencadear a interação entre eles sobre questões pessoais que possibilitariam que eles se conhecessem melhor e, com isso, tivessem maior conforto no curso. O retorno desse *e-mail* foi muito bom e se concretizou em várias mensagens na qual interagiram sobre seus cães de estimação, filhos, gostos musicais, enfim, sobre amenidades. Com isso, o terceiro módulo do curso teve início.

O **e-ducation 3** teve como proposta a discussão sobre a reflexão de educadores e esse assunto mostrou-se muito enriquecedor tanto para a minha mediação e reflexão a

respeito da natureza da participação dos alunos no curso, quanto para o desenrolar do curso em si.

Apesar dos cuidados que tinha na elaboração das questões, procurando colocar a ênfase em um pensar sobre as experiências, e de buscar na mediação das interações o questionamento sobre o que pensávamos e como trabalhávamos com a reflexão junto aos coordenadores das escolas, observava muitas vezes que a participação do grupo não se dava de forma reflexiva, diferentemente do que havia percebido nos outros módulos do curso que trataram de outros assuntos.

Essa percepção me intrigou. Acreditava que a proposta de discutir a reflexão seria a que mais traria espaço para que o grupo refletisse. Mas a interpretação dos textos mostrava que muitas vezes as participações dos alunos se limitava a um reafirmar de opiniões que, ao meu ver, não era reflexão.

Foi nesse momento que comecei a refletir sobre o que seria uma participação reflexiva dos alunos nas discussões do **e-ducation**. Além disso, voltei aos registros das interações do curso com o objetivo de identificar neles exemplos de reflexão e, então, vislumbrei um aspecto que considerei relevante de ser diferenciado.

Há participações dos alunos nas quais a ênfase está na reafirmação de opiniões que estão baseadas em suas experiências, no seu conhecimento. Essas afirmações podem ter sido fruto de reflexão; no entanto, na medida em que voltam à discussão sem uma reelaboração, na minha opinião deixam de ser reflexivas e passam a constituir um repertório de opiniões formadas que esses profissionais têm. Na medida em que tomam contato com leituras que tocam nesses aspectos, reconhecem nelas o suporte que precisam para reafirmá-las. No exemplo, 29, a seguir, podemos acompanhar um trecho da terceira *Learning Chain* do módulo 3, na qual Ana, Fabiana e Maria encontram em um texto de Perrenoud, fundamento para suas opiniões:

○ Exemplo 29

[Ana] O que mais gostei do texto do Perrenoud é a colocação dele que formadores de professores, bem como professores são seres humanos que muitas vezes encaram a rotina no piloto automático. Acho que isso reflete a realidade de muitas escolas e o dia a dia delas, trabalhando furiosamente nos detalhes, muitas vezes sem enxergar o todo, sem enxergar o seu papel como escola. [Fabi] **A gente vê muito isso relatado nos Relatórios...** [Maria] **Isso se chama olhar míope e me parece que, TODOS estamos sujeitos a ele, "once in a while"...** A questão é nos darmos conta disso e neste sentido acho que o cliente, o OP, a escola, nos ajudam a enxergar o nosso papel como orientadores desse processo de desenvolvimento.

Se considerarmos o desenho do processo reflexivo, conforme discutido por Schön Schön (1992: 124-127), podemos relacionar esse tipo de participação com o que o autor denomina de *saber na ação*, isto é, um saber construído e revelado através de nossa prática diária. Um saber que se refere às estruturas que nos são familiares. Nesse caso, esse saber se relaciona à identificação de algo que foi escrito com o que os participantes encontram no seu dia-a-dia, o que me levou a questionar se isso seria reflexão.

Ao retomar os dados e tentar relacioná-los com o processo reflexivo, conforme proposto por Schön (1992), interpretei essas participações como parte de um processo reflexivo, no qual essa identificação, a depender da mediação, poderia não ser questionada e não se constituir em uma reflexão. Por outro lado, essas concordâncias com os textos lidos podem ser questionadas e, em um processo de aprofundamento, se constituírem em pontos de partida para a reflexão, o que nesse exemplo, não ocorreu.

Há também respostas e participações dos alunos nas quais não percebo que houve reflexão, embora eles afirmem que sim, como nos exemplo 30 e 31, a seguir:

○ **Exemplo 30**

Achei o texto super válido pois me fez refletir sobre questões importantes relacionadas com o meu próprio processo reflexivo. É um texto de certa forma denso, porém coloca os conceitos de uma forma clara. Acho que é um texto importante como base para o tema que nos propomos estudar neste módulo.

(trecho da *Leitura Situada 1* de Maria)

○ **Exemplo 31**

(...) o texto me fez refletir bastante sobre as competências necessárias a um formador de professores. Achei super interessante! Acho que algumas reflexões são muito importantes e se somam a outras leituras, ou seja, dá um outro enfoque a questões que eu já havia estudado. Os exemplos dados são muito práticos e põem o dedo na ferida.

(trecho da *Leitura Situada 3* de Carlos)

Nesses excertos, não consigo identificar um movimento reflexivo. No entanto, há as afirmações de Carlos e Maria nesse sentido. Isso me levou a refletir sobre a forma através da qual as respostas dos alunos são escritas. Há alunos que, em determinadas oportunidades, respondem as questões de uma forma que não deixa transparecer a reflexão. No entanto, apesar de não conseguir identificar nas respostas a reflexão se desenvolvendo, não tenho elementos que me permitam afirmar que ela não ocorreu.

Por outro lado, há participações que revelam no seu desenrolar que os alunos estão refletindo e re-elaborando suas idéias na medida em que estão escrevendo, o que na obra de Schön (1992: 124 – 127) é chamado de conversa reflexiva com a situação. Essa conversa, segundo o autor, pode se dar de duas formas: na forma de uma *descoberta*, isto é, de caráter retrospectivo, no qual o investigador faz sentido sobre algo que já ocorreu anteriormente, ou na forma de *desenho* (*design*), ou seja, prospectivamente, em que o investigador, a partir da experiência vivenciada, planejará suas ações futuras. No exemplo 32, a seguir, temos um trecho de uma resposta de Fabiana na *Leitura Situada 1*, no qual, questionada sobre o significado de reflexão em Dewey, ela escreve:

○ Exemplo 32

Interessante essa questão do pensar e do refletir. Pelo que Dewey escreve parece ser a mesma coisa. Acho que nunca parei para questionar ou definir o que é pensar... É tão natural quanto falar. E agora que parei para pensar sobre o que eu achava ser pensar, vi que não sabia direito o que era. Acho que essa fala interna comigo mesmo era pensar. Já refletir é algo novo, que se fala mais a respeito e que nem todos sabem fazer. Mas segundo Dewey pensamento e reflexão são a mesma coisa. Lá vou eu pro dicionário: pen.sar.1 v. 1. Intr. Combinar idéias, formar pensamentos. 2. Tr. ind. Meditar, refletir em. 3. Intr. Ser de tal ou qual parecer. 4. Tr. dir. Julgar, supor. 5. Intr. Raciocinar. 6. Tr. ind. Estar preocupado, ter cuidado. S. m. 1. Pensamento. 2. Opinião. 3. Prudência, tino. re.fle.tir v. 1. Tr. dir. Fazer retroceder (um corpo elástico), desviando da direção anterior. 2. Tr. dir. e pron. Espelhar(-se), representar(-se), retratar(-se). 3. Tr. dir. Expressar, revelar, traduzir. 4. Tr. dir. Repetir, ecoar. 5. Tr. dir. Fís. Desviar ou fazer retroceder segundo a lei da reflexão (os raios luminosos, caloríficos ou sonoros); retratar. 6. Tr. ind. e pron. Incidir, recair. 7. Tr. ind. e pron. Repercutir-se, transmitir-se. 8. Tr. dir. Considerar, pensar, ponderar. 9. Tr. ind. e intr. Pensar com madureza; reflexionar, raciocinar. Parece-me que refletir é mais complexo do que pensar embora envolva o ato de pensar. Como diz no início da definição, ainda que não esteja relacionado com pensar, usa muito o prefixo "re" que é voltar, fazer de novo. Então pensei que refletir é pensar e pensar e pensar. Pensar no antes, no durante o no depois. Principalmente no como o antes afetará o depois. E aí concordo mais com Dewey (...)

(trecho da resposta de Fabiana na *Leitura Situada 1*)

Na resposta de Fabiana, é interessante destacar a forma dialogada como escreve. Inclusive, ela se refere a esse diálogo como "*essa fala interna comigo mesmo*". Além disso, também merece destaque a percepção que se é possível ter, a partir da fala de Fabiana, de seu processo de raciocínio sobre o pensar e o refletir. Tendo sido questionada sobre isso e não satisfeita com a leitura do artigo de Dewey, buscou no dicionário outros elementos que pudessem ajudá-la a fazer sentido sobre essa questão e relacionou essas definições novamente ao artigo e mais uma vez com o que entendia sobre a natureza do ato de reflexão.

Esse tipo de participação, muito comum aos alunos do curso, permite a identificação da reflexão na participação dos alunos do **e-ducation** de forma mais clara. Quando as respostas são mais diretas e não deixam transparecer o processo, essa identificação é mais difícil de ser feita, o que dificulta a avaliação sobre o quanto os alunos estão sendo reflexivos e aprendendo durante o curso.

Além desse meu questionamento sobre a natureza reflexiva das participações dos alunos no **e-ducation 3**, um outro aspecto característico do terceiro módulo foi o aumento de *feedback* dado pelo professor aos alunos. Enquanto no primeiro módulo, o assunto *feedback* representou 6,5% das mensagens enviadas e, no segundo módulo, esse número foi 15,8%, no **e-ducation 3**, o percentual de mensagens relacionadas ao assunto *feedback* totalizou 23,7% das mensagens enviadas no curso, constituindo-se no assunto com maior número de mensagens, como podemos verificar no quadro 25, a seguir:

○ **Quadro 25: Assuntos mais recorrentes nas mensagens do e-ducation 3**

Assuntos	Nº de ocorrências
▪ <i>feedback</i>	78
▪ envio de tarefa	69
▪ <i>learning chain</i>	50
▪ negociação data	31
▪ confirmação de recebimento	21
▪ retorno a solicitações	21
▪ agradecimento	8
▪ cobrança	8
▪ welcome	7
▪ dúvida	6
▪ organização de tarefa	5
▪ orientação	3
▪ resposta a dúvida	3
▪ solicitações	3
▪ apresentação	2

O incremento do *feedback* por parte do professor foi sentido pelos alunos. Não houve reclamações de falta de retorno. Pelo contrário, foi muito comum o agradecimento dos alunos às mensagens do professor que forneciam algum insumo ou opinião e avaliavam o trabalho dos alunos. Essa percepção chegou inclusive a ser manifestada por Carlos, no exemplo 22, discutido anteriormente, no qual ele salientou em primeiro lugar a

sensação de que, em determinado momento do curso, eu passei a dar mais retornos aos alunos e, em um segundo lugar, ressaltou o quanto era importante para ele trocar idéias com o seu professor.

Além do significativo volume de mensagens cujo assunto era *feedback*, o assunto *envio de tarefas* também foi recorrente, chegando a 21% do total das mensagens, o que se justifica em virtude de um número maior de alunos e o decorrente aumento das mensagens enviadas e recebidas por mim no **e-education 3**.

Mais uma vez, eu sou o participante que mais enviou e que mais recebeu mensagens (92 *e-mails* enviados e 125 *e-mails* recebidos), conforme podemos acompanhar no quadro 26, a seguir:

○ **Quadro 26: Mensagens enviadas e recebidas no e-education 3**

		↓ Mensagens recebidas ↓											
		Aparecida	Orlando	Fabiana	Carlos	Augusto	Junior	Maria	Regina	Ana	Todos	Marcos	Total
↓ Mensagens enviadas ↓	Orlando	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	12	17
	Augusto	0	0	0	0	0	0	1	0	0	10	9	20
	Maria	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	12	23
	Carlos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	13	23
	Aparecida	0	0	0	0	1	1	0	1	1	10	11	25
	Ana	0	0	0	0	0	0	1	0	0	11	13	25
	Junior	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	12	27
	Regina	0	0	0	0	0	0	0	0	1	15	16	32
	Fabiana	0	0	0	0	1	1	0	0	1	15	27	45
	Marcos	5	8	10	11	9	9	10	10	14	19	0	92
Total	5	8	10	11	11	11	12	12	17	120	125	329	

Ao observar o Quadro 26, um aspecto interessante sobressai na retomada da minha caminhada. Se compararmos esse quadro com os Quadros 18 (módulo 1) e 22 (módulo 2), podemos verificar a diminuição do número de mensagens individuais nos dois últimos módulos do curso: enquanto no **e-ducation 1** foram trocadas 89 mensagens individuais entre os alunos, no **e-ducation 2** e no **3** esse número não passou de 11, sem contar que, além disso, o número de mensagens de todos para todos aumentou do primeiro para o terceiro módulo. Esses números podem indicar um fortalecimento do espírito de grupo e do surgimento de uma comunidade na qual os assuntos eram compartilhados com a coletividade e discutidos em grupo.

A minha maior participação no terceiro módulo do curso está diretamente relacionada a uma estratégia utilizada na mediação do **e-ducation 3** que foi a da personalização de algumas mensagens. Chamei de mensagem personalizada aquelas nas quais alterava somente o trecho inicial do texto para dar à mesma um tom mais pessoal e, com isso, conseguir maior eficácia em seu retorno, chegando mais perto de cada um dos alunos. O início do *e-mail* era diferente e fazia referência a alguma situação ou característica do aluno, enquanto que o restante do texto se referia a algo comum ao grupo.

Essa personalização das mensagens foi útil tanto nos *feedbacks* quanto em *solicitações*. Nos *feedbacks*, a personalização foi usada em situações nas quais, embora fosse possível um retorno mais generalizado para o grupo, me dirigia especificamente a cada um dos alunos. Isso causou neles a sensação de que eu escrevia diretamente para eles e não para o grupo todo, e parece ter suprido a necessidade manifestada que tinham de receber *feedback*. Nas *solicitações* a estratégia da personalização foi utilizada para que pudesse conseguir um retorno mais efetivo das tarefas solicitadas. Ao receber uma solicitação nominal (*Prezada Ana*, por exemplo), e não uma genérica (*Olá Pessoal*, por exemplo), o compromisso com os prazos, aparentemente, aumentava.

Contudo, mesmo com a estratégia de personalização, o aumento de alunos no curso colocou a necessidade maior de cuidados com os prazos. Esses cuidados envolveram *negociação de prazos*, quarto assunto mais freqüente nas mensagens do **e-ducation 3**, mas também incluíam *lembretes* e *cobranças aos alunos*. Algumas dessas negociações tratavam de encontrar o melhor horário para as *Sessões Reflexivas Virtuais*, que por serem síncronas demandam um horário comum no grupo, como no exemplo 33:

○ Exemplo 33

From: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>

To: "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Ana" <ana@e-scola.com>; "Augusto" <augusto@e-scola.com>; "Junior" <junior@e-scola.com>

Sent: Tuesday, December 09, 2003 2:07 PM

Subject: Re: FYE-ducation - chat e-ducation 3

Olá pessoal,

Deixa eu tentar organizar a coisa...

Quarta de manhã não dá...

Quinta a Maria não pode...

Todas as manhãs o Carlos não pode...

Sobra quarta e sexta-feira à tarde... que tal sexta-feira às 14:30 horas?

O que acham?

Marcos

Outras vezes, no entanto, antes mesmo que houvesse atrasos, era enviado um lembrete, como no exemplo 34, a seguir:

○ Exemplo 34

From: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>

To: "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Ana" <ana@e-scola.com>; "Augusto" <augusto@e-scola.com>; "Junior" <junior@e-scola.com>

Sent: Wednesday, October 08, 2003 2:38 PM

Subject: FYE-ducation... True or false?

Olá Pessoal,

Tudo bem com vocês???

Estou escrevendo para lembrar-lhes de que, conforme combinamos, dia 10 está chegando...

O que isto pode significar? Responda as perguntas abaixo e verifique, com o auxílio do gabarito, quantas vc. acertou.

1. Que os salários serão pagos neste dia?

V F

2. Que o Marcos quer nos lembrar que no dia 10, faltarão 17 dias para o dia mais importante do ano – o aniversário dele?

V F

3. Que é o deadline da leitura situada 2 do e-ducation?

V F

4. Que é sexta-feira, portanto, dia de tomar uma a mais?

V F

5. Que faltam dois dias para o feriado Nacional que comemora o "Dia das Crianças"?

V F

Answer key:

1. hahahahahahaha heheheheh hihihhi hohohohoh... False
2. hahahahah eheheheh hihihihihih hohohohoh ... Very true
3. Yes!
4. hahahahaha heheheheh hihihhh ic - Very true
5. Oba!!!!

Nesse exemplo, de forma bem humorada, o prazo da *Leitura Situada 2* foi lembrado aos alunos. Porém, mesmo com (re)negociações e lembretes, houve situações nas quais foi necessária uma intervenção mais direta. Um exemplo disso ocorreu com Carlos e Ana.

Os dois alunos vinham atrasando muito o envio de suas atividades e eu mantive a postura de cobrar o envio e de oferecer possibilidades de negociação, até que chegou o momento no qual as *Learning Chains* seriam iniciadas. No papel de professor do grupo, não queria deixar que a atividade fosse prejudicada com a participação de dois alunos que não tinham lido os textos e, com isso em mente, escrevi uma mensagem para esses alunos nas quais estabeleci um prazo final:

○ Exemplo 35

From: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>

To: "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Ana" <ana@e-scola.com>

Sent: Monday, November 03, 2003 6:00 PM

Subject: FYE-ducation - sim ou sim???

Meus queridos Carlos e Ana,

Tudo bem com vocês?

Por mais que tentasse, não consegui receber nada de vocês relacionado ao e-ducation, o que é uma pena.

Carlos, eu sei que está no Mestrado e depois da tua saída abrupta do emprego, teve que arregaçar as mangas para dar conta do dia a dia.

Ana, com a saída do pessoal, sei que acabou acumulando algumas tarefas a mais para vc., sem contar os OTs e o atendimento...

Ou seja, sei que há correrias!

No entanto, não desisti de tentar a participação de vocês, mas tem um limite que eu queria compartilhar... Agora, mais ou menos neste momento, os outros participantes já estão enviando a terceira *Leitura Situada*, referente ao texto do Perrenoud. Na sequência, vamos ter as *Learning Chains* que é uma troca de *e-mails* relativamente rápida e depois os chats.

Assim, caso ainda tenham o interesse de participar deste módulo, preciso que me enviem as tarefas atrasadas até o dia 12 de novembro, quarta-feira próxima. Caso contrário acho que não valerá a pena para vocês participarem das interações sem ter passado pelo exercício da reflexão sobre os textos.

O que acham? Fiquem à vontade para se juntar ou se afastar do grupo.

Um abraço e aguardo as tarefas... a esperança é a última que morre...

Marcos

Nessa mensagem, além do estabelecimento do prazo final, deixei claro que a participação deles não seria possível se não fossem enviadas as tarefas e deixei aberta para eles a possibilidade de desistirem do curso.

O retorno que obtive foi muito satisfatório. Ambos se programaram e conseguiram respeitar os prazos finais estabelecidos, participaram das *Learning Chains*, das *Sessões Reflexivas Virtuais*, do *Projeto Final* e concluíram o curso.

Outro desafio decorrente do aumento do número de alunos no **e-education 3** foi a mediação da *Sessão Reflexiva Virtual*. Essa Sessão teve a participação de 9 pessoas e representou um desafio pelo número de participantes e pelo assunto em discussão.

Como a maior parte dos alunos tinha sua atuação profissional relacionada à formação de professores, encarei essa interação como de muita responsabilidade. Teria que mediar uma discussão entre participantes que conheciam muito bem a rotina e as dificuldades envolvidas no trabalho com professores e coordenadores.

Com nove participantes, essa Sessão teve 823 turnos distribuídos conforme o mapeamento ilustrado no quadro 27, a seguir:

○ **Quadro 27: Mapeamento dos turnos na Sessão Reflexiva Virtual do e-education 3**

Participantes	Nº de turnos	Percentual
Marcos	188	22,8%
Maria	111	13,5%
Fabiana	106	12,9%
Aparecida	99	12%
Regina	93	11,3%
Carlos	89	10,8%
Augusto	73	8,9%
Ana	44	5,3%
Orlando	20	2,4%
Total de turnos	823	

Da mesma forma que nas *Sessões Reflexivas Virtuais* dos módulos 1 e 2, eu sou o participante com maior número de turnos (22,8% do total) e Orlando o que teve menos turnos (2,4% do total). Entre esses dois extremos temos Maria, Fabiana, Aparecida, Regina e Carlos, cada um deles com um percentual entre 10% e 14%, e Augusto e Ana com menos de 10% do total dos turnos.

Foi interessante observar nesse mapeamento que, com exceção feita a Orlando, os alunos novos no módulo foram os que menos turnos tiveram na sessão, o que pode indicar menor familiaridade com esse tipo de interação, se comparado aos alunos que vinham participando desde o **e-ducation 1**.

No entanto, se por um lado, sou eu quem tenho mais turnos na *Sessão Reflexiva Virtual*, por outro, ao analisar o mapeamento das perguntas da sessão, observa-se que tenho, aproximadamente, 50% a menos de questões, se comparado aos alunos, como se pode observar no quadro 28, a seguir:

○ **Quadro 28: Mapeamento das perguntas na Sessão Reflexiva Virtual do e-ducation 3**

Perguntas	Professor		Alunos	
▪ abertas	36	64,3%	41	34,2%
▪ fechadas	20	35,7%	79	65,8%
▪ cuja resposta era conhecida	15	26,8%	35	29,2%
▪ cuja resposta era desconhecida	41	73,2%	85	70,8%
▪ para aprofundamento	26	46,4%	71	59,2%
▪ desencadeadoras de reflexão	9	16,1%	5	4,2%
▪ de verificação	11	19,6%	24	20%
▪ gerenciadoras	7	12,5%	2	1,7%
Total de Perguntas	56		120	

Em minha participação nessa *Sessão Reflexiva Virtual*, utilizei 56 perguntas contra 120 dos alunos, o que pode indicar que um número maior de participantes pode ter trazido decorrências para a minha mediação, diminuindo o seu número de questões e aumentando os turnos nos quais tinha que procurar manter o foco e a organização da interação.

Ainda assim, das perguntas feitas por mim, houve a predominância de questões abertas cujas respostas eram desconhecidas, ou seja, questões que objetivavam um aprofundamento do assunto em discussão, o que também é indicado pelo mapeamento dos tipos de questões.

As perguntas cuja função era a de desencadear e aprofundar a reflexão representam mais de 62% do total de perguntas do professor e dos alunos, o que pode indicar que, apesar de mais populosa, a *Sessão Reflexiva Virtual* se desenvolveu no sentido de levar seus participantes à reflexão. Para isso, a estratégia de mediação utilizada foi organizar a interação a partir do título do módulo: *O coordenador pedagógico e a reflexão de professores: mitos, caminhos e possíveis ações*.

Após uma primeira parte, na qual todos se cumprimentaram e interagiram sobre questões de ordem pessoal, a discussão foi iniciada com questionamentos relacionados às opiniões dos alunos sobre o que consideravam mitos nessa área de formação reflexiva de educadores. Esse questionamento se desdobrou e foram discutidas também, por exemplo, a dificuldade de se conseguir a reflexão dos professores, a necessidade que temos de ser reflexivos para podermos desenvolver um trabalho de reflexão, a manipulação que muitas vezes pode existir na condução de processos pseudo-reflexivos e a questão da reflexão levar necessariamente à transformação da prática.

Na seqüência, os questionei sobre os caminhos que eles viam como possíveis no trabalho reflexivo com educadores. Com isso, a discussão abordou aspectos importantes, como por exemplo, o quanto a assimetria entre coordenadores e professores atrapalha a reflexão; o tempo necessário para que a reflexão ocorra; e, relacionado a isso, se podemos ou não agilizar esse processo; e, a natureza dos objetivos de um processo reflexivo ser de ordem mais ou menos pragmática, em virtude desses processos algumas vezes serem trabalhados em contextos nos quais os resultados comerciais também importam.

Em seguida, direcionei a interação para a questão das possíveis ações relacionadas ao processo reflexivo. A esse respeito, interpreto que poderia ter havido uma maior negociação de significados sobre o que se entendia por possíveis ações, já que, em decorrência de diferentes entendimentos sobre tal questão, houve uma expectativa não atendida em relação a essa discussão, cuja decorrência foi prejudicial ao processo.

Na minha opinião, desde o início da *Sessão Reflexiva Virtual* tínhamos abordado as possíveis ações em um processo reflexivo de educadores. Assim, nesta parte final, tinha planejado recuperar alguns desses aspectos e encerrar a sessão.

Esse planejamento foi seguido e, até que Aparecida desse a sua opinião sobre a Sessão, acreditava que tinha atingido meus objetivos, já que, como se pode ler no exemplo 36, a seguir, o *feedback* dado pelos participantes foi muito positivo:

○ Exemplo 36

Regina diz:

foi um dos chats que mais gostei

Fabiana diz:

Adorei a participação de todos e a sua mediação! Acho que demos um salto do ultimo pra esse. Foi muito mais equilibrado e muito rico

Maria diz:

teve momentos que me perdi, briguei um pouco mais adorei pois consegui expressar inquietações, ser ouvida, aprendi

Aparecida diz:

esta interação e troca é muito enriquecedora

Regina diz:

estamos evoluindo bastante em nossas falas e contribuições, e percebi que estamos mais ouvindo uns aos outros sem atropelar no que cada um quer dizer

Augusto diz:

Para mim o mais legal foi questionarmos as "leis pétreas" do que fazemos. I mean, não temos certezas absolutas e imutáveis. Isso é bem "libertador".

Regina diz:

o aprendizado por estas vias tem sido surpreendente para mim

Orlando diz:

Eu sempre aprendo com vocês.

Ana diz:

As a first time, o que eu posso dizer é que a gente consegue fazer sentido do caso que é um chat (eheheh - tema que tenho analisado bastante) e que foi muito proveitoso...

(trechos da *Sessão Reflexiva Virtual* do **e-ducation 3**)

No entanto, quando já ia encaminhar a interação para as despedidas, Aparecida colocou sua opinião. Segundo ela, a Sessão tinha tido seus aspectos positivos, mas ela não tinha se sentido bem na interação, como expõe:

○ Exemplo 37

Aparecida diz:

eu não senti muito assim

Aparecida diz:

acho que o chat foi muito legal e sempre é muito legal estar com todos vcs mas acho que a gente precisa aprender a ter chats com grupos maiores. Eu me senti ouvida, até porque falei pouco, mas acredito que nem todos foram ouvidos e não demos tempo para as pessoas terminarem o que estavam falando. Os assuntos mudaram rapidamente

(trecho da *Sessão Reflexiva Virtual* do **e-ducation 3**)

A partir desta fala aprofundei a discussão para conseguir entender o que tinha acontecido e que solução poderia buscar para essa insatisfação. Percebi então que a sensação que Aparecida tinha era decorrente de uma série de aspectos que, em conjunto, a levaram a ter a opinião expressada. Entre eles, pode-se identificar nos turnos de Aparecida a sensação de que todos ainda tinham muito a dizer e, então, ficou a impressão de interrupção, de uma interação que foi encerrada antes de seu término.

Eu concordo com essa impressão e interpreto essa percepção como decorrente do fato dos participantes trabalharem na formação continuada de professores e, por terem muito vivas as experiências e dificuldades inerentes a esse trabalho, tinham muito a contribuir. Porém, dadas as características do grupo e o contexto no qual atuam, creio que essa sensação também existiria se estivéssemos interagindo presencialmente, em uma aula.

Outra questão relacionou-se com uma instrução minha. Solicitei aos participantes que selecionassem, previamente, trechos de suas participações no curso que acreditassem ser interessantes para a discussão na *Sessão Reflexiva Virtual*. Os alunos seguiram minha orientação e, na interação, trouxeram, diversas vezes, essas colagens, o que foi bem avaliado por muitos dos alunos. Aparecida não o fez e isso pode ter contribuído para uma impressão sua, manifestada no *chat*, de que digitou pouco. Além disso, o fato dos outros alunos trazerem, para a Sessão, trechos de participações em outras atividades, deu a impressão de que a interação não avançou e repetiu as discussões ocorridas nas *Learning Chains*. Para registro, os alunos que selecionaram suas passagens e as utilizaram no *chat* tiveram opinião contrária à de Aparecida, como Fabiana, por exemplo.

Por fim, Aparecida mencionou que a interação poderia ter enfatizado mais as ações relacionadas ao desenvolvimento do processo reflexivo, como podemos ver no exemplo 38:

○ **Exemplo 38**

Aparecida diz:

... eu acho que a gente poderia ter ido mais para os caminhos e ações, e principalmente para as possibilidades de ações. Senti falta disso.

Fabiana diz:

talvez o tempo não tenha sido suficiente pois seria difícil ir direto para os caminhos sem essa retomada, Aparecida

mcpolifemi@hotmail.com diz:

mas isto está previsto para a tarefa de conclusão deste curso...

Regina diz:

Tb vejo que era preciso retomar... acho que haveria um 2º momento para ir a outras coisas... como as ações

Maria diz:

e dá um outro chat

mcpolifemi@hotmail.com diz:

dias 22 e 23 estaremos aqui, todos...

Aparecida diz:

Bem, na verdade, eu estou colocando uma percepção e expectativa que é minha e que não foi da maioria do grupo, então tá tranquilo, né?

mcpolifemi@hotmail.com diz:

podemos dar sequência. O que acham?

Maria diz:

eu não sei... tenho dificuldade em separar reflexão de ação... me parece que fica solto no ar

Fabiana diz:

mas concordo com a Aparecida no sentido que falta chegar nos caminhos atrelar a teoria à prática

Maria diz:

isso... não dá par ficar só no mundo das idéias

Apesar de muito próximo do final do ano (22 de dezembro) e de todos no grupo estarem com inúmeros compromissos de trabalho e pessoais, foi agendado um segundo *chat* que marcou de forma negativa a minha experiência de mediação de chats no **e-ducation**.

Essa segunda *Sessão Reflexiva Virtual* foi agendada de forma precipitada e acredito que, se não tivesse me deixado levar pelo desejo de encerrar o curso ainda naquele ano, não a teria marcado para aquela ocasião, no dia 22 de dezembro. Mas o fato é que o *chat* foi agendado e teria somente uma hora para a sua realização. Teria também nove participantes e uma expectativa grande de se discutir questões práticas relacionadas à reflexão de professores, ou seja, um contexto que indicava que teria dificuldades para atingir meus objetivos, o que se concretizou.

Como tinha somente sessenta minutos para a interação, tentei ser o mais objetivo possível e, com isso, não aloquei tempo na interação para que os alunos sequer chegassem e se cumprimentassem. Para isso, ou interrompia ou não dava espaço para essas trocas, como ilustro a seguir:

○ Exemplo 39

mcpolifemi@hotmail.com diz:

olá...

Regina diz:

Aparecida... como vão vcs 2????

mcpolifemi@hotmail.com diz:
bom, o Orlando; e o Junior já estão entrando...
Augusto diz:
Heheheh
mcpolifemi@hotmail.com diz:
todos receberam a accountability do Junior?
Aparecida diz:
indo Regina
Fabiana diz:
yes
Regina diz:
sim
Maria diz:
sim
Ana diz:
sim...
mcpolifemi@hotmail.com diz:
a Aparecida, apontou uma coisa que achei interessante que é a diferença da visão de quem
nao participou do chat,,, o que vcs. acharam sobre isto?

Normalmente, os inícios das Sessões Reflexivas Virtuais mediadas até então previam tempo para que os alunos perguntassem uns dos outros. Nessa foi diferente. Imediatamente após o início da interação, já os questioneei sobre a *Accountability* enviada por Junior que não tinha participado da primeira Sessão por motivos de saúde.

Ao invés de economizar tempo, essa diferença na mediação acabou atrapalhando, já que como não esperei a chegada de todos, cada vez que um aluno chegava, levava tempo até que explicasse o que estava acontecendo e o que estava sendo discutido.

Um outro dado que foi prejudicial ao andamento da *Sessão Reflexiva Virtual* foi uma mudança no horário. O encontro que estava programado para as 10 horas da manhã foi antecipado em uma hora e o *e-mail* enviado alertando sobre essa alteração não foi recebido por Orlando e Ana, o que também gerou confusão e atraso na entrada desses alunos na Sessão.

Como acreditava que o processo que estávamos vivenciando (crítica do primeiro *chat*, avaliação do mesmo pelos alunos, distanciamento através da leitura de uma *Accountability* feita por alguém que não tinha participado da interação e retomada da discussão) eram exemplos de ações práticas, me propus a mostrar isso para os alunos, e isso, na minha interpretação, foi um erro.

Ao me propor a mostrar um raciocínio pronto meu, não ofereci espaço para a construção dessa percepção e desse entendimento, o que me levou a perceber, no meio da interação, que estava impondo uma opinião sem dar o tempo necessário aos alunos

para entenderem, concordarem ou discordarem de meu posicionamento. Isso me levou a interromper a Sessão e redirecionar a atividade, como ilustro no exemplo 40, a seguir:

○ **Exemplo 40**

mcpolifemi@hotmail.com diz:

É o seguinte, acho que está difícil de a gente conseguir caminhar bem neste chat com o pouco tempo que eu tenho, então eu estou me sentindo afobado e estou afobando vcs. de forma que o chat está rodopiando... down the drain...

Fabiana diz:

Posso dar uma sugestão?

mcpolifemi@hotmail.com diz:

Calma, gente, eu pedi um pouco de silêncio...

Augusto diz:

Sorry

mcpolifemi@hotmail.com diz:

ok... minha sugestão é que a gente faça o seguinte:

mcpolifemi@hotmail.com diz:

to digitando e pensando ao mesmo tempo, já sai...

mcpolifemi@hotmail.com diz:

eu vou colocar um pouco da situação em uma tarefa para vocês, para o ano que vem, não chorem, please....

mcpolifemi@hotmail.com diz:

e nesta tarefa, além do que eu vou colocar, vou pedir para vocês fazerem um levantamento das ações, das famosas ações....

mcpolifemi@hotmail.com diz:

e então a gente se reúne virtualmente para falar destas ações....

mcpolifemi@hotmail.com diz:

o que vocês acham disto?

Ao propor esse redirecionamento tentei encerrar uma interação na qual os alunos estavam percebendo e estranhando a confusão e precipitação na minha mediação. Essa sensação foi explicitada por, praticamente, todos em resposta a uma solicitação de *feedback* minha. Como tive que sair antes, por conta de uma reunião da qual teria que participar, pedi que os alunos escrevessem suas opiniões sobre aquele *chat* e os deixei sozinhos para que criticassem aquele evento, o que fizeram muito bem, como podemos acompanhar no exemplo 41, a seguir:

○ **Exemplo 41**

Maria diz:

vamos primeiro falar o que cada um achou do chat??

Ana diz:

acho melhor, Maria....

Maria diz:

eu confesso que não pude acompanhar legal, tive uns probleminhas domesticos pra resolver

Ana diz:
pra mim faltou foco...

Orlando diz:
Concordo com Ana.

Junior diz:
faltou foco e assunto

Orlando diz:
Não cumprimos os objetivos que era discutir as ações.

Fabiana diz:
para mim ficou claro que temos muito pra falar e pouco tempo

Fabiana diz:
fazer chat sem tempo não funciona... atropela

Maria diz:
pra mim também.. mas eu atribuo ao momento do chat

Augusto diz:
Acho que o que mais me incomodou foi a correria/pressão em função do tempo. Chat não é interação oral: as coisas levam muuuuito mais tempo para acontecer.

Maria diz:
e não à mediação ou a qualquer outro aspecto

Aparecida diz:
tinhamos pouco tempo

Regina diz:
eu achei precipitado agendar para hoje...muito corrido e não havia muito jeito de algo acontecer de forma organizada, considerando os pontos a serem tratados...ficou sem foco e.....

Fabiana diz:
estamos todos afobados

Fabiana diz:
por outro lado...

Ana diz:
mas a bagunça começou com a mudança de horario e com a mundaça no meio do chat do objetivo... por isso perguntei qual era o objetivo deste chat... Pra mim não rolou!

Regina diz:
o que foi válido, foi ter iniciado uma questão quanto à definição do que é ACCOUNTABILITY...de resto,,,foi perdido... no contexto

Orlando diz:
Ana, tb entendo que depois da acc de Junior, Marcos mudou o objetivo do chat.

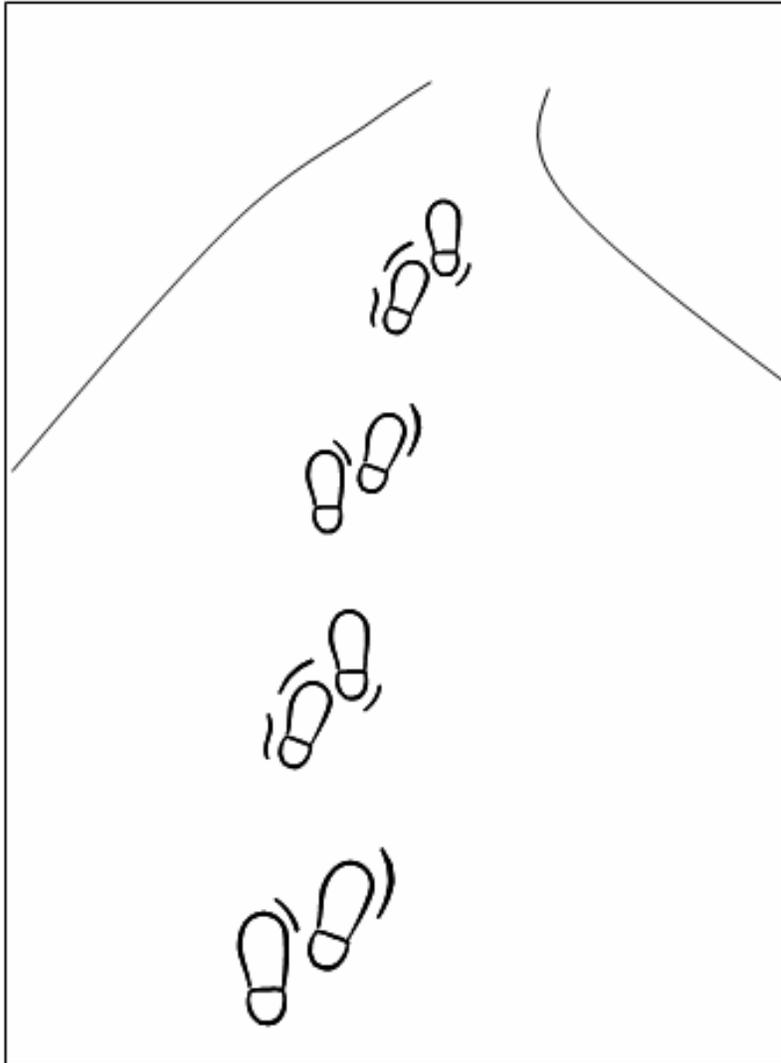
Regina diz:
Aparecida,,,vc deu sua opinião???

Esses *feedbacks* me ajudaram na reflexão sobre os fatores que podem prejudicar a realização de *chats* educacionais e se constituíram em um outro aspecto de minha aprendizagem na mediação de cursos *online*.

Concluindo, ao mostrar esses álbuns com fotos de minha jornada, tentei resgatar para os leitores minha experiência a partir do trabalho com o curso **e-ducation**. Entre esses aspectos, ressaltei a minha aprendizagem na mediação dos cursos e também a importância de ouvir e considerar o que os alunos tinham a dizer: suas experiências. Esses

foram aspectos fundamentais para o meu processo reflexivo e para poder, na ação, aprimorar a proposta de formação continuada e conseguir, através dela, colocar em prática princípios que eu tenho sobre a formação continuada e reflexiva de professores.

Essas fotos de minha jornada, agora organizadas nesses três álbuns, serão retomadas na seqüência deste trabalho, em que compartilharei com os leitores o processo de interpretação temática que fiz para estudar o fenômeno em questão: *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*. Esse fenômeno e os temas que o estruturam serão apresentados no próximo capítulo desta tese.



::: Capítulo 4

Interpretando as fotos

Como mencionei no início do Capítulo 3, ao encerrar uma trilha, normalmente trazemos muitas fotos que nos ajudam a entender a experiência vivida e perceber detalhes que, durante a jornada, podem ter passado despercebidos. Essas fotos, trazidas de minha trilha, foram organizadas em três álbuns diferentes e foram discutidas de forma que, em um resgate, os leitores pudessem ter uma noção sobre os três módulos do **e-ducation**.

No entanto, a experiência da trilha, propriamente dita, e o trabalho de organização e interpretação das fotos de cada um dos trechos da caminhada, me ajudaram a entender minha experiência na mediação do curso de uma forma mais ampla e possibilitaram a identificação dos temas que estruturam o fenômeno em estudo.

Aliás, o trabalho de interpretação dos textos de acordo com a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, me permitiu, inclusive, perceber que ao invés de estar trabalhando com três fenômenos distintos, estava estudando somente um fenômeno, *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*, como indiquei já na introdução deste trabalho e que retomarei com maior profundidade, adiante, na discussão sobre temas.

Assim, após ter retomado trechos específicos das três etapas de minha jornada, discutirei nesta seção o fenômeno em questão, através da apresentação de seus temas, sub-temas e sub-subtemas, concluindo, assim, a apresentação do processo de tematização de minha experiência na docência do **e-ducation**.

Seguindo na metáfora do *trekking*, já mapeei percursos, segui mapas, escolhi uma bússola, coloquei diversos apetrechos na mochila, selecionei câmeras, tirei fotografias e as organizei em álbuns. Assim, resta agora interpretar essas fotos, possibilitando aos leitores vislumbrar as paisagens percorridas em minha trilha e entender o ecossistema que sustenta e permite que, a cada dia, essas paisagens possam ser admiradas e exploradas por outras pessoas.

4.1. O fenômeno

Minha proposta de trabalho de formação continuada de coordenadores através de um curso *online* me colocou diversos desafios. Esses desafios acabaram, posteriormente,

se transformando nos questionamentos que me levaram ao fenômeno que me propus estudar nessa trilha: *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*.

Tendo organizado o **e-ducation** e tendo conseguido a adesão dos alunos ao curso, tinha um contexto que me colocava algumas questões que se subordinavam a princípios que tenho. Entre eles, não me saíam da mente a necessidade da reflexão, com seu caráter social, e a necessidade que via dessa reflexão poder ser percebida como algo concreto e revelador de aprendizagem profissional, de crescimento pessoal.

Até a época na qual iniciei meus estudos no Doutorado, havia lido muitos relatos de professores que colocavam ênfase no sofrimento e nas crises de identidade desencadeadas pelo processo reflexivo. Cheguei a conhecer uma ex-professora que desistiu de sua carreira após ter sido participante de uma pesquisa na área de formação reflexiva de professores. Assim, busquei tomar cuidados para que minha proposta fosse entendida e vivenciada da forma mais leve e prazerosa possível para os participantes. Porém, também tinha que cuidar para que essas características não fossem confundidas com pouca seriedade e falta de compromisso e, assim, fui estruturando minhas ações e o desenho do curso.

Esse contexto inicial se tornou mais claro para mim na medida em que refletia sobre os objetivos que tinha com o curso. Ao desenhar o **e-ducation**, o organizei para ser um curso reflexivo; mas, então, vinha a dúvida sobre como estava sendo desencadeada a reflexão. Após refletir sobre esse aspecto e tomar contato com os princípios da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica dei-me conta de que a pergunta não estava bem formulada. Mais do que saber como estava desencadeando a reflexão, precisava estudar o que estaria envolvido no desencadeamento da reflexão.

Tão importante quanto o desencadeamento da reflexão era a sua mediação. Em outras palavras, a reflexão, a meu ver, é um processo que precisa ser construído e alimentado pelos seus participantes. Não adianta desencadear um processo reflexivo e esperar que, somente com isso, o outro assuma o processo e, por conta própria e sozinho, dê continuidade a esse processo. Assim, pus-me a investigar a busca pela compreensão da natureza da mediação do processo reflexivo.

O curso **e-ducation** estava sendo trabalhado e percebia através das interações que a reflexão ocorria. Essa percepção (que será explorada mais profundamente na

seqüência deste capítulo) vinha de minha observação da participação dos alunos. Eles não se furtavam a pensar e discutir em profundidade questões que emergiam das interações do curso. Convenci-me, então, que, além do estudo sobre o desencadeamento e mediação do processo reflexivo *online*, precisava estudar também a atualização da reflexão.

Além desses três aspectos, até então focais de meu estudo (desencadeamento, mediação e atualização da reflexão), verifiquei a partir do processo de interpretação temática que havia um outro componente que emergia dos textos que, a meu ver, tinha grande importância na estruturação do fenômeno em questão: a ambientação para a reflexão.

Foi com essas lentes que as fotos de minha trilha foram interpretadas. O estudo dos textos advindos dos três módulos do **e-ducation** trilhou um processo de aprofundamento, que me permitiu chegar a uma interpretação do fenômeno *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada* como sendo estruturado por quatro temas: *o desencadeamento da reflexão; a mediação da reflexão, a atualização da reflexão e a ambientação para a reflexão.*

Essa interpretação deve ser encarada como uma possível interpretação que será agora apresentada aos leitores para que possam, independentemente do grau de concordância que possam ter com ela, compartilhar do prazer que tive na minha jornada.

4.2. Os temas

Retomando os procedimentos de interpretação discutidos anteriormente, após uma primeira leitura mais genérica dos textos, além de grifar os trechos cujo significado pareciam indicar algo, também escrevi uma série de anotações sobre minhas impressões acerca da participação dos alunos. A partir dessas anotações, comecei a compor uma lista de unidades de significados, ou códigos, para seguir a nomenclatura própria do programa *ATLAS.ti 5.2*, que me ajudariam, posteriormente, a retomar os textos e observar a sua emergência e recorrência nos textos.

Com isso, cheguei a uma lista com mais de 100 códigos que, no processo de interpretação, foram sendo refinados, re-agrupados e redefinidos, até que ao final resultaram em uma segunda lista com 74 códigos que se referiam às unidades de significado emergentes dos textos.

Esses códigos foram utilizados para a interpretação dos três módulos do curso e são explicados conforme demonstrado no quadro 29, que reproduz todas as unidades de significado percebidas em um primeiro momento:

○ **Quadro 29: Códigos emergentes no e-ducation**

Agradecimento	Situações nas quais os participantes agradecem os colegas ou o professor por conta de algo, como por exemplo, uma explicação ou uma dica sobre alguma dificuldade tecnológica.
Auto-crítica	Relacionada aos trechos nos quais existe uma reflexão de um participante especificamente, sobre algo que ele(a) fez ou disse.
Auto-proteção	Quando os participantes, ao se posicionarem em relação a uma discussão no curso, procuram se proteger com alguma modalização mais explícita, como por exemplo: "posso estar enganado, mas..." Ou ainda, escrevem a sua idéia e concluem a frase com: "será que falei bobagem?".
Brincadeira	Quando pode-se identificar a utilização de brincadeiras, piadas e interações bem humoradas entre os participantes do curso.
Caminho do pensamento	Relacionado aos trechos nos quais os participantes textualizam a forma como raciocinaram para chegar a determinada conclusão.
Colaboração voluntária	Relacionada aos trechos nos quais os participantes se voluntariam para fazer algo.
Compartilhamento de referências	Quando os participantes trazem para as interações do curso referências e/ou trechos de artigos e textos com os quais tomaram contato, além dos trabalhados no curso ou ainda quando os participantes trazem para a interação, de forma mais explícita, seus conhecimentos formais a respeito dos temas discutidos no curso.
Complementação de opinião	Relacionada aos trechos nos quais após um participante ter dado alguma opinião, outro complementa a idéia do colega, adicionando algo que ainda não havia sido escrito.
Busca de melhoria	Refere-se ao compromisso dos participantes com a melhoria na qualidade de suas próximas participações.
Comprometimento com prazo	Refere-se ao compromisso dos participantes de respeitar mais os prazos determinados e negociados.
Confrontamento de opiniões	Quando opiniões contrastantes de diferentes participantes ou de um mesmo participante em dois momentos diferentes são confrontadas.
Constatação	Relacionada aos trechos nos quais os participantes chegam a uma conclusão, ou constata algo, a partir da observação ou reflexão acerca de alguma experiência.
Contextualização	Refere-se aos momentos nos quais se busca trazer para a interação elementos que ajudem a compreensão de uma situação, possibilitando assim uma melhor compreensão da atividade ou uma participação mais informada em uma discussão.
Convite	Refere-se aos trechos do curso nos quais convido os alunos para algo cuja participação é opcional.
Defesa de opinião	Quando os participantes argumentam em torno de alguma opinião, defendendo-a de forma mais direta.
Definição de data	Relacionado ao exercício de poder, refere-se aos trechos do curso nos quais há a definição das datas de entrega de atividades.
Definição de objetivo	Relacionada ao exercício de poder, a definição de objetivo revela os momentos do curso nos quais um dos participantes não negocia e toma para si a decisão.
Definição de responsáveis	Relacionada aos momentos nos quais o mediador define quem fará o que.
Delegação	Relaciona-se à postura do professor de delegar o poder de forma que os alunos possam, de forma colaborativa e em equipe, ter papel ativo e determinante nas decisões.

Demonstração de admiração	Refere-se às demonstrações de admiração que os participantes manifestam em relação uns aos outros.
Demonstração de alegria	Refere-se aos trechos nos quais há a manifestação de alegria por parte dos participantes.
Demonstração de carinho	Relacionada aos diversos momentos nos quais os participantes expressam carinho em relação aos seus colegas de curso e também em relação ao mediador.
Demonstração de desconhecimento	Quando os participantes explicitam desconhecer algo, seja, um conceito ou um instrumento específico.
Demonstração de dificuldade	Quando se percebe a dificuldade dos participantes em relação a algo.
Demonstração de dúvida	Quando há a expressão de dúvida por parte dos participantes.
Demonstração de expectativa	Quando há a manifestação das expectativas dos participantes em relação ao curso, aos materiais, às atividades, ou em relação à participação de alguém.
Demonstração de insegurança	Relacionada aos momentos nos quais se percebe a insegurança dos participantes em relação a alguma coisa.
Demonstração de interesse	Quando os participantes demonstram interesse e curiosidade pelo assunto discutido, ou pelo curso de forma geral, e solicitam mais materiais para aprofundar as discussões.
Demonstração de irritação	Quando há manifestação de irritação por parte dos participantes.
Demonstração de possibilidades	Quando há a percepção das possibilidades boas que podem vir a surgir a partir das experiências vivenciadas no curso.
Demonstração de progresso	Relacionado aos momentos nos quais há a percepção de progresso por parte dos participantes. Apesar de ser parecido com a percepção de aprendizagem, relaciona-se mais ao progresso do andamento do curso e das tarefas.
Desculpa	Quando os participantes se desculpam por algo no curso.
Dificuldades técnicas	Quando os participantes manifestam dificuldades em relação à conexão, ou em relação a aspectos tecnológicos para darem conta das atividades no curso.
Experiência própria	Quando os alunos ilustram suas idéias e opiniões trazendo para a interação exemplos próprios, vividos e observados por eles em sua vida profissional ou pessoal.
Experiência vicária	Quando os participantes procuram exemplos para ilustrar as discussões ou para dar peso às suas opiniões. No entanto, esses exemplos são genéricos, ou seja, não foram vividos por eles, mas sim estão na literatura ou no senso comum.
Explicação	Relaciona-se aos momentos das interações nas quais os participantes explicam algo, como uma idéia, um raciocínio, uma opinião, ou ainda a utilização ou a dinâmica de algo, como por exemplo, a dinâmica de funcionamento de um fórum de discussões.
Explicitação de objetivos	Refere-se aos momentos nos quais, os participantes explicitam os objetivos de algo, como de uma mensagem, de uma idéia, do módulo do curso, enfim, quando os objetivos são expostos aos outros.
<i>Feedback</i> negativo	Sempre que há algum <i>feedback</i> para os participantes, alunos ou professor, que não é positivo.
<i>Feedback</i> positivo	Relaciona-se ao <i>feedback</i> positivo dado em relação ao trabalho dos alunos, à mediação do professor ou mais especificamente em relação a alguma colocação dos alunos nas diversas interações, no sentido de valorizar a sua participação.
Identificação	Relaciona-se aos trechos nos quais os participantes se identificam pessoalmente com o que está sendo discutido, ou ainda quando os participantes se identificam com as histórias, experiências ou dificuldades descritas nos textos do curso.
Insatisfação	Quando se percebe na interação a insatisfação ou a reclamação dos participantes em relação a algo que foi dito ou proposto.
Interrupção de participação	Quando há a interrupção da interação para se ordenar a dinâmica ou para que se tenha o silêncio do grupo.

Justificativa por atraso	Relaciona-se aos trechos nos quais os participantes se justificam pelo atraso no envio de atividades.
Justificativa por silêncio	Relaciona-se às justificativas pelo silêncio na participação do curso, seja em relação ao envio de alguma atividade, seja durante um <i>chat</i> .
Negociação de prazos	Relacionada aos trechos nos quais os participantes negociam melhores prazos com o professor ou até mesmo entre eles.
Oferta de ajuda	Quando algum aluno se oferece para ajudar o outro em algo especificamente.
Opinião	Relacionada aos momentos das interações nos quais os participantes colocam suas opiniões de forma direta, quase que definitiva. A partir dessas opiniões, os outros se colocam a favor, contra ou ainda complementam essas opiniões.
Opinião a favor	Refere-se às opiniões favoráveis a alguma outra opinião dada anteriormente. Uma concordância com algo dito.
Opinião contra	Refere-se às opiniões contrárias dadas pelos participantes em relação a algo defendido. Uma discordância em relação a uma idéia.
Organização das tarefas	Sempre que um dos participantes organiza as atividades do curso, seja explicando o seu funcionamento (onde estamos e o que vai acontecer), seja organizando a participação e a execução das atividades, seja encaminhando ações para serem executadas posteriormente.
Orientação	Refere-se aos momentos nos quais há uma orientação em relação a alguma dúvida conceitual ou técnica relacionada às discussões do curso ou ao curso em si.
Percepção de aprendizagem por terceiros	Quando um participante verbaliza a sua percepção da aprendizagem do outro.
Percepção de aprendizagem própria	Refere-se aos trechos nos quais os participantes manifestam a percepção que têm acerca de sua própria aprendizagem.
Percepção de dificuldade	Quando há mostras de preocupação em relação aos aspectos discutidos no curso ou ainda a observações dos alunos relacionadas ao seu dia-a-dia ou ainda em relação à situação da empresa.
Perseverança por retorno	Refere-se aos movimentos do professor no sentido de não permitir que os alunos deixem o curso por conta de atrasos cumulativos de retornos e atividades.
Personalização	Quando o professor altera somente o trecho inicial de uma mensagem para dar à mesma um tom mais pessoal e, com isso, conseguir maior eficácia em seu retorno, chegando mais perto de cada um dos alunos.
Relato	Quando os participantes contam histórias como uma forma de se posicionarem ou de argumentarem a favor ou contra alguma posição.
Resistência	Quando se percebe em alguma interação uma certa resistência a alguma idéia ou proposta.
Ressalva	Relacionado aos momentos nos quais há uma concordância parcial sobre algo. É interessante porque retrata uma reflexão sobre o assunto e um posicionamento crítico sobre o mesmo (li, pensei a respeito e concordo com isso, mas sobre aquilo não concordo... acho diferente).
Retorno a questionamento	Refere-se aos trechos nos quais os participantes respondem aos questionamentos que são feitos pelos outros colegas ou pelo professor.
Solicitação de aprofundamento	Refere-se aos trechos nos quais os participantes ou o professor, de alguma forma, solicitam aos colegas que aprofundem alguma idéia, ou conceito ou exemplo, às vezes usando mesmo da provocação para isso.
Solicitação de confirmação	Quando os participantes declaram algo ou testam alguma hipótese (não no sentido científico do termo) e solicitam que os colegas confirmem se era aquilo mesmo, quase que testando a própria compreensão.
Solicitação de esclarecimento	Se refere-se aos trechos nos quais os participantes se perguntam sobre algo que não foi entendido ou que trouxe dúvidas para eles.

Solicitação de <i>feedback</i>	Refere-se aos trechos nos quais após alguma coisa ser feita, solicita-se <i>feedback</i> do grupo como um todo ou de algum participante específico. Esse pedido pode ser um pedido mais claramente identificável de avaliação (“ficou bom?”) ou mais aberto (“qual a opinião de vocês sobre isso?”) ou ainda um pedido de aprovação do grupo para alguma tarefa.
Solicitação de orientação	Quando um dos participantes solicita alguma orientação, seja em relação às discussões, seja em relação ao andamento do curso propriamente dito.
Solicitação de participação	Refere-se aos trechos nos quais é solicitada algum tipo de participação dos alunos.
Solicitação de prazo	Quando o professor ou os alunos solicitam a definição de um prazo de forma que possam se organizar e dar conta das atividades.
Solicitação de tarefa	Quando o professor solicita alguma tarefa para alguém.
Solicitação de informação	Quando alguma informação é solicitada pelo grupo ou por algum dos participantes.
Sugestão	Refere-se aos trechos nos quais alguma sugestão é feita em relação a algo no curso. Revela o grau de abertura que os participantes têm em relação à proposta.
<i>Teaser</i>	Refere-se aos trechos nos quais o professor tenta criar nos participantes a vontade de ler e participar do curso.
Turno reflexivo	Refere-se aos momentos nos quais os participantes, por conta de uma reflexão, se dão conta de alguma coisa na qual ainda não tinham pensado ou percebido.
Utilização da voz do outro	Refere-se aos momentos nos quais um dos participantes utiliza a voz de um outro de forma a envolvê-lo na mediação e na interação.
Votação	Refere-se aos momentos nos quais o grupo propõe que a decisão seja tomada através de votações. Demonstra o quanto existe de abertura para os alunos decidirem sobre os caminhos do curso.

Essa listagem dos códigos, apesar de representar o resultado de um refinamento, ainda apresenta possibilidades de reduções que posteriormente foram feitas, na medida em que, no desenvolvimento do trabalho, relia e reavaliava o material, confrontando-o com os textos em interpretação.

Tendo trabalhado essa primeira longa lista de códigos, procurei associações que me permitiram agrupá-los, com a ajuda do programa *ATLAS.ti*, em famílias de códigos, envolvendo-me em um processo de redução, como explicado anteriormente.

Como resultado desse trabalho, temos um conjunto de famílias que, no processo de interpretação, emergiram como os temas, sub-temas ou sub-subtemas que estruturam o fenômeno *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*. Ainda como resultado dessa classificação, algumas famílias ficaram volumosas, sendo compostas por até 20 códigos. Outras, no entanto, tinham apenas um código. No quadro 30, a seguir, pode-se acompanhar essa classificação:

○ **Quadro 30: Agrupamento das famílias de códigos do e-ducation**

Famílias de códigos	Códigos
Ambientação para reflexão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ abertura para participação ▪ brincadeira ▪ colaboração voluntária ▪ compartilha referências ▪ comprometimento com melhora ▪ contextualização ▪ convite ▪ delegação ▪ demonstração de admiração ▪ demonstração de alegria ▪ demonstração de carinho ▪ demonstração de expectativa ▪ demonstração de interesse ▪ explicitação de objetivos ▪ negociação de prazos ▪ organização de tarefas ▪ perseverança por retorno ▪ personalização ▪ solicitação de participação ▪ sugestão ▪ <i>teaser</i> ▪ votação
Abertura para participação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ convite ▪ delegação ▪ sugestão ▪ votação
Ações docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ contextualização ▪ explicitação de objetivos ▪ negociação de prazos ▪ organização das tarefas ▪ orientação ▪ perseverança por retorno ▪ personalização ▪ solicitação de participação ▪ <i>teaser</i>
Articulação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ confronto de opiniões ▪ utilização da voz do outro
Atualização da reflexão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ auto-crítica ▪ caminho do pensamento ▪ complementação de opinião ▪ conscientização ▪ defende opinião ▪ demonstração de progresso ▪ explicação ▪ indicadores reflexivos ▪ opinião

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ opinião a favor ▪ opinião contra ▪ percepção de aprendizagem por terceiros ▪ percepção de aprendizagem própria ▪ percepção de dificuldade ▪ posicionamento ▪ ressalva ▪ retorno a questionamento ▪ turno reflexivo
Comprometimento com proposta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ colaboração voluntária ▪ compartilhamento de referências ▪ busca de melhoria ▪ demonstração de interesse
Conscientização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ auto-crítica ▪ demonstração de progresso ▪ percepção de aprendizagem por terceiros ▪ percepção de aprendizagem própria ▪ percepção de dificuldade ▪ turno reflexivo
Cordialidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ agradecimento ▪ brincadeira ▪ demonstração e admiração ▪ demonstração de alegria ▪ demonstração de carinho
Desencadeadores de reflexão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ demonstração de desconhecimento ▪ demonstração de dificuldade ▪ demonstração de dúvida ▪ demonstração de insegurança ▪ experiência própria ▪ experiência vicária ▪ identificação ▪ questionamento ▪ relato ▪ solicitação de aprofundamento ▪ solicitação de confirmação ▪ solicitação de esclarecimento ▪ solicitação de <i>feedback</i>
Experiências	<ul style="list-style-type: none"> ▪ experiência própria ▪ experiência vicária ▪ identificação ▪ relato
Faz pensar-me	<ul style="list-style-type: none"> ▪ questionamento ▪ solicitação de aprofundamento ▪ solicitação de confirmação ▪ solicitação de esclarecimento
<i>Feedback</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>feedback</i> negativo ▪ <i>feedback</i> positivo

Incertezas	▪ demonstraco de desconhecimento
	▪ demonstraco de dificuldade
	▪ demonstraco de dúvida
	▪ demonstraco de insegurança
	▪ desencadeamento de reflexão
Indicadores reflexivos	▪ caminho do pensamento
	▪ explicaco
	▪ ressalva
	▪ retorno a questionamento
Mediao da reflexão	▪ confronto de opinies
	▪ <i>feedback</i> negativo
	▪ <i>feedback</i> positivo
	▪ opinião a favor
	▪ opinião contra
	▪ questionamento
	▪ solicitaco de aprofundamento
	▪ solicitaco de confirmao
	▪ utilizao da voz do outro
Posicionamento	▪ complementaco de opinião
	▪ defende opinião
	▪ <i>feedback</i> negativo
	▪ <i>feedback</i> positivo
	▪ opinião
	▪ opinião a favor
	▪ opinião contra
Questionamento	▪ solicitaco de aprofundamento
	▪ solicitaco de confirmao
	▪ solicitaco de esclarecimento
	▪ solicitaco de <i>feedback</i>

Com essas famílias de código definidas, voltei ao fenômeno que me propus estudar e iniciei um processo de reflexão no qual busquei estabelecer a relao que as famílias de códigos tinham com ele.

Dessa interpretao, resulta a apresentao do fenômeno *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formao continuada* e dos temas que o estruturam, a seguir.

4.3. O processo de reflexão de coordenadores em um curso *online*: um fenômeno estruturado por quatro temas

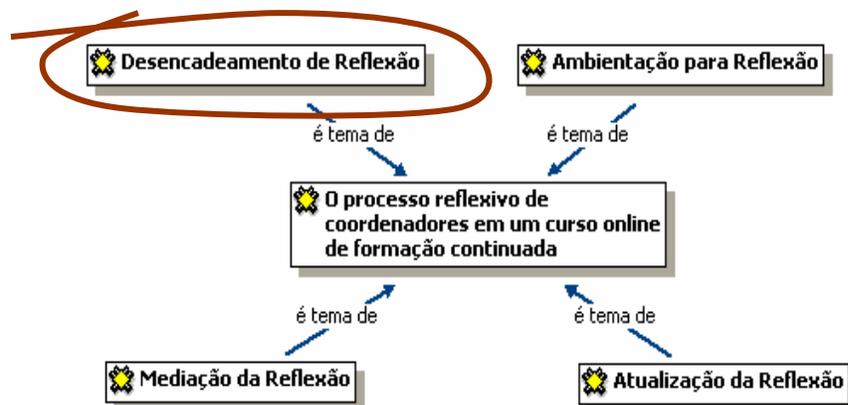
Conforme discutido anteriormente, no processo de interpretao temática desta pesquisa, o fenômeno *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formao continuada* se estrutura através de quatro temas, conforme a representao gráfica, a seguir.

- **Figura 15: Representação gráfica do *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada***



Com esta ilustração pretendo deixar clara a estruturação do processo de reflexão dos coordenadores, interpretada a partir da minha experiência na docência do curso **e-ducation**. A interpretação dessa jornada, com a bússola da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, possibilitou a identificação desses quatro temas.

Na ilustração podemos observar cada um dos temas muito próximos uns dos outros, relacionando-se com o fenômeno em foco. Esses temas estruturam o fenômeno e são estruturados por sub-temas que, por sua vez, são estruturados por sub-subtemas. Esse conjunto de unidades de significado dão corpo e sustentação à interpretação de minha jornada, e são fruto de um processo de interpretação que envolveu um extenso exercício de distanciamento e retomada dos dados, caracterizando o círculo hermenêutico, conforme descrito por Ricoeur (1981).



4.3.1. O primeiro tema: desencadeamento da reflexão

Para que um *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada* possa ocorrer, os textos das experiências vividas indicam que é necessário algum tipo de desencadeamento da reflexão. Esse desencadeamento pode ser da responsabilidade de alguém especificamente, ou pode emergir das interações do grupo.

No caso do **e-ducation**, conforme discutido anteriormente no capítulo metodológico, esse desencadeamento foi previsto no desenho do curso para que pudesse estudá-lo supondo ser esse um dos fenômenos que minha pesquisa enfocaria. Para isso, tinha as *Questões Reflexivas* e as *Leituras Situadas*. Essas atividades colocavam para os alunos questões que buscavam questioná-los além da compreensão dos textos. As perguntas elaboradas nas *Questões Reflexivas* e nas *Leituras Situadas* tinham como objetivo a discussão de aspectos relacionados aos conteúdos propostos à luz das experiências dos participantes, o que, na interpretação dos dados, se configurou como um elemento desencadeador da reflexão.

Mas além das duas atividades mencionadas, durante as interações do curso houve vários elementos que desencadearam a reflexão. Esses elementos emergiram do discurso de cada um dos participantes, independentemente de terem mais ou menos turnos nos *chats*, ou de enviarem mensagens com mais ou menos frequência para o professor ou para seus seus colegas.

Esse dado é importante já que pode ser relacionado com a teoria socio-construtivista de aprendizagem (Vygotsky: 1937/1987) em diversos aspectos. Um primeiro

diz respeito ao conhecimento de mundo dos alunos como algo a ser considerado no processo de aprendizagem. Nas ocasiões nas quais solicitava que os alunos referenciassem os artigos estudados às suas experiências, buscava exatamente desencadear um processo reflexivo que levasse os coordenadores à aprendizagem a partir de uma base que era do conhecimento de mundo deles, ou de seu conhecimento tácito, conforme discutido por Schön (1987). Esse conhecimento tácito, que muitas vezes sequer era reconhecido como conhecimento, servia de ponto de partida para que os alunos pudessem refletir sobre o que liam à luz do que faziam.

Nesse aspecto da consideração da experiência, vejo uma relação com o conceito de contínuo experiencial de Dewey (1938). Na medida em que as reflexões eram desencadeadas a partir da relação dos conteúdos lidos com as experiências dos participantes, buscava atender aos dois princípios que caracterizam uma experiência como educativa: o princípio da continuidade e o da interatividade. Os alunos estavam tendo a oportunidade de relacionar a vivência de participação no **e-ducation** com outras experiências já vividas através de um processo de interação, e fazendo sentido dessas experiências no processo em que elas se constituíam em experiências educativas.

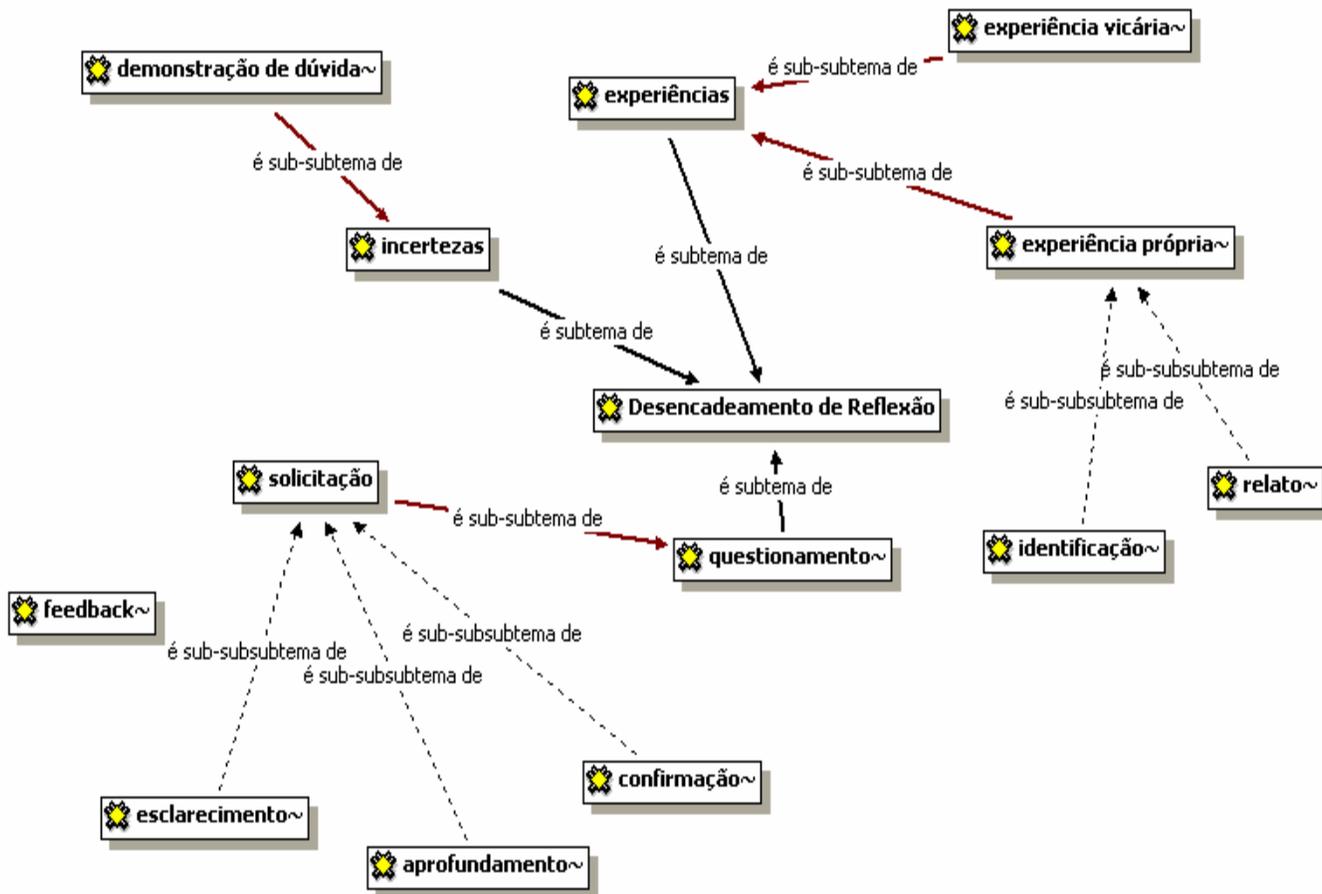
A consideração de que o desencadeamento da reflexão se dava também pelos colegas de curso, reforça um dos conceitos vygotskyanos de que aprendemos na interação conosco mesmo, com o ambiente e com nossos pares que, em contextos específicos, podem ser ou não mais desenvolvidos.

Sobre essa questão, o trabalho com o **e-ducation** mostrou que a abertura dos alunos e a sua disposição para compartilhar suas impressões e opiniões enriqueceu as trocas ocorridas e proporcionou a todos maiores oportunidades de conhecerem-se a si mesmos e de aprenderem uns com as experiências dos outros.

Essa abertura para a participação foi fundamental para o fenômeno estudado e, mais especificamente, para o tema desencadeamento da reflexão, pois permitiu que a demonstração de dúvidas, dificuldades, desconhecimento e insegurança, todos relacionados a incertezas, emergissem e fossem interpretados, juntamente com experiências e questionamento, como sub-temas do desencadeamento da reflexão.

O mapa, a seguir, procura ilustrar o *desencadeamento da reflexão*, de acordo com o que os dados revelaram, ou seja, um tema cujos sub-temas mais recorrentes foram, respectivamente, *questionamento, experiências e incertezas*.

○ **Figura 16: Constituição do tema desencadeamento da reflexão**

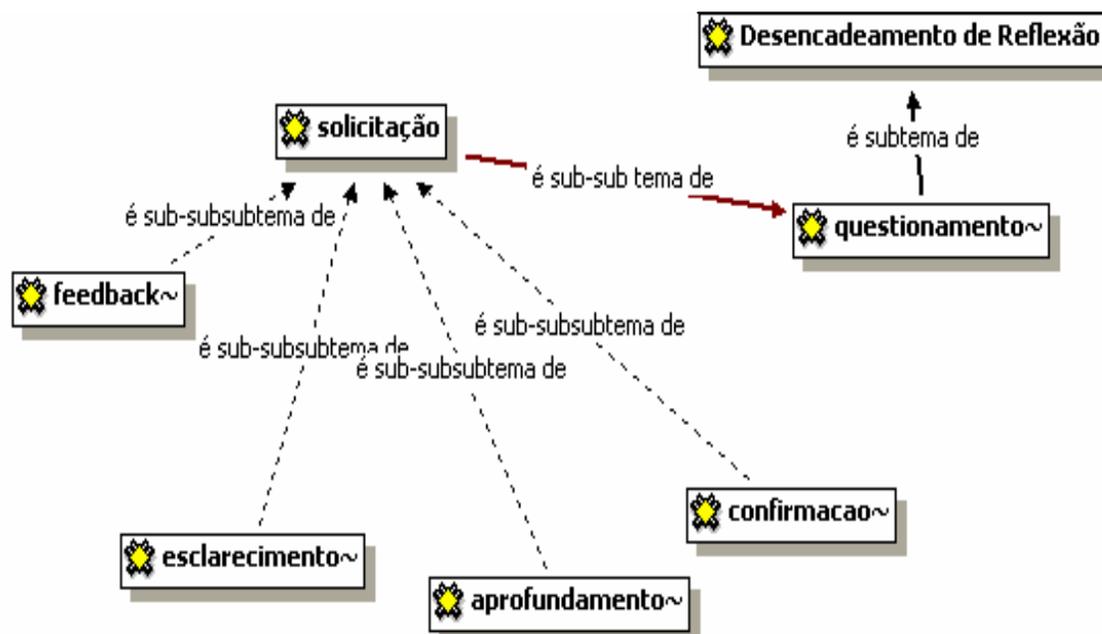


4.3.1.1. Questionamentos

No processo de desencadeamento da reflexão, os *questionamentos* tiveram um papel importante. Foi através dos questionamentos feitos tanto pelo professor quanto pelos alunos que a maior parte das reflexões do curso **e-ducation** foram iniciadas e constituíram o *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*.

Esses questionamentos se dividiram em quatro sub-subsubtemas: *solicitação de aprofundamento*, *solicitação de feedback*, *solicitação de confirmação* e *solicitação de esclarecimento*.

○ **Figura 17: O sub-tema *questionamento***



Entre esses sub-subsubtemas, foi interessante verificar a *solicitação de aprofundamento*⁴³, que a princípio seria mais pertinente em um estágio mais intermediário do processo reflexivo, emergir no *desencadeamento das reflexões* do curso, como se pode observar no exemplo 42, a seguir:

○ **Exemplo 42**

[Maria] Muitos professores de língua estrangeira estão tão preocupados com o melhor método para ensinar seus alunos ou com encontrar as respostas corretas que dão pouca atenção ao processo de aprendizagem. Se os professores dessem mais atenção a este aspecto eles poderiam observar melhor as necessidades dos alunos e desta forma ensinar a eles técnicas, estratégias que os ajudarão a aprender de forma mais autônoma e ajudarem-se a si mesmos quando o professor não está por perto. [Regina] Assim, a autonomia é característica daqueles alunos que aprendem com maior facilidade que outros, a parte do método usado, passa a ser ensinada a todos como parte da abordagem.

[Marcos] Sempre interessante repensar, reler, requestionar, enfim, repensar o conceito de autonomia. Que autonomia é essa?

Não é o nosso caso, mas tem muita gente que entende autonomia do aluno como uma forma de se livrar de um pepino... Sabemos que não é isso... mas o que é então? Talvez possa ser discutido em chat...

(trecho da 1ª *Learning Chain* do **e-ducation 1**)

⁴³ *Solicitação de aprofundamento* se refere aos trechos nos quais os participantes ou o professor, de alguma forma, solicitam aos colegas que aprofundem alguma idéia, conceito ou exemplo, às vezes usando mesmo da provocação para isso.

Nesse exemplo, ao apresentar sua opinião sobre o processo de aprendizagem, Maria menciona a palavra *autônoma*, que, na seqüência, é reafirmada por Regina como algo importante na aprendizagem. No entanto, nenhuma reflexão sobre a questão da autonomia foi feita. No papel de mediador, não sabia qual era o entendimento que Maria ou Regina tinham do conceito de autonomia e, então, propus que pensássemos na questão. Com esse questionamento, desencadeou-se uma reflexão sobre o conceito de autonomia a partir de uma outra discussão que estava em curso, o que ilustra a possibilidade da solicitação de aprofundamento estar no início de um processo reflexivo.

Um outro aspecto a ser considerado no exemplo 41 é que o início da reflexão sobre a autonomia ocorreu no meio de uma reflexão sobre o papel do professor. Isso pode indicar a não-linearidade dessas reflexões. Não foi preciso considerar a discussão sobre o papel do professor encerrada para, só então, colocar em pauta a discussão sobre a autonomia.

Outro importante sub-subsubtema de *questionamentos* no desencadeamento da reflexão foi a *solicitação de feedback*⁴⁴. Essas solicitações foram muito recorrentes ao longo do curso e também emergiram tanto das participações do professor, como dos alunos.

Uma proposta colaborativa, em grupo e a distância, como a do **e-ducation**, parece colocar aos participantes uma necessidade de explicitação da opinião dos outros sobre o trabalho realizado. Diferentemente das ocasiões nas quais trabalhamos presencialmente, o trabalho a distância feito por *e-mails* ou *chats* não nos permite perceber e interpretar uma série de indicadores como um olhar de satisfação, uma exclamação de aprovação, um balançar de cabeça de resistência, entre outros. Essa característica se reflete na recorrência da *solicitação de feedback* nas interações a distância, de forma que os interlocutores tenham algum parâmetro sobre a aceitação e a pertinência de suas contribuições.

Contudo, na medida em que solicitamos uma opinião de alguém sobre nosso trabalho, colocamos essa pessoa em uma posição na qual terá que refletir sobre o que foi feito, para, então, se posicionar. E, nesse sentido, a *solicitação de feedback* emergiu dos

⁴⁴ Refere-se aos trechos nos quais após alguma coisa ser feita, solicita-se *feedback* do grupo como um todo ou de algum participante específico. Esse pedido pode ser um pedido mais claramente identificável de avaliação ("ficou bom?") ou mais aberto ("qual a opiniao de voces sobre isso?") ou ainda um pedido de aprovação do grupo para alguma tarefa.

textos do curso como um desencadeador de reflexão, colocando quem recebia a solicitação, um participante, especificamente, ou o grupo como um todo, na condição de refletir para dar o *feedback*:

○ Exemplo 43

Na nossa realidade o que me preocupa é fazer as coisas irem além da teoria. Nas escolas que visitamos e observamos aulas, encontramos muitos OPs e professores que tem um belo discurso mas esse não reflete na prática. OPs que nos RGMs falam tudo que vc gostaria de ouvir mas que no dia a dia não agem assim ou melhor, até agem mais de maneira superficial. Professores que falam em resultados de aprendizagem, interação mas que ao observarmos aulas não conseguimos ver isso. Temos a teoria, a tecnologia, as ferramentas. Acho que temos que encontrar uma maneira de ligar isso tudo, para não ter partes isoladas. Do contrário temos o assunto da vez. Agora tudo é o Portal, hotline, etc. Mas isso não pode anular tudo que veio antes. A sala de aula continua sendo a sala de aula e o que era bom não pode ser esquecido. Acho que acabei saindo um pouco do assunto mas gostaria de saber o que vcs acham.

(trecho da participação de Fabiana na 3ª *Learning Chain* do education 2)

No exemplo 43, o trecho que se refere à *solicitação de feedback* refere-se a uma preocupação de Fabiana com a dificuldade de enxergar na prática dos professores e coordenadores coerência com aspectos teóricos declarados por esses profissionais. Fabiana conclui sua participação, neste trecho, perguntando a opinião do grupo sobre essa questão, o que desencadeou uma longa reflexão sobre a dificuldade de se fazer a relação teoria e prática, tópico, aliás, recorrente entre os autores que discutem a reflexão de professores como Schön (1987 & 1992), Zeichner (1992) e Perrenoud (2002), entre outros.

As *solicitações de esclarecimento*⁴⁵ e de *confirmação*⁴⁶ completam os sub-subtemas de *questionamentos*. Essas solicitações, da mesma forma de quando se pedia *feedback*, colocava os interlocutores na posição de terem que refletir sobre o que fora perguntado para darem a resposta. Em ambas as solicitações, no geral, era dada uma explicação que decorria de uma reflexão, desencadeada a partir da solicitação.

Essas situações ilustram que, muitas vezes, por mais reflexivos que nos propomos, falamos ou, no caso, escrevemos coisas sem uma aparente reflexão a respeito. Se, na

⁴⁵ Solicitação de esclarecimento se refere aos trechos nos quais os participantes se perguntam sobre algo que não foi entendido ou que trouxe dúvidas para eles.

⁴⁶ Solicitação de confirmação ocorre nas ocasiões nas quais os participantes declaram algo ou testam alguma hipótese (não no sentido científico do termo) e solicitam que os colegas confirmem se o seu entendimento é apropriado, testando assim a própria compreensão.

interação, essas questões não forem questionadas, permanecem no nível do senso comum. No entanto, na medida em que são questionadas, emergem para a crítica dos participantes e têm, com o questionamento, o seu potencial reflexivo atualizado:

○ Exemplo 44

[Maria] Achei esta ilustração muito significativa, quando penso nas assistências de aula. De certa forma, concordo com o autor que a percepção é maior e mais completa quando fazemos relações, idéias e julgamentos sobre o que estamos vivenciando, frente ao que estamos buscando entender. No entanto, no caso da assistência de aula, especificamente, existe um certo paradoxo já que, ao mesmo tempo que fazemos parte do processo como observadores, precisamos nos distanciar para poder atingir um certo grau de imparcialidade necessária para poder descrever o que está acontecendo. Será que entendi bem esta relação??? [Marcos] *No que diz respeito às relações sim, acho que entendeu bem. No entanto, a questão que se coloca, neste caso, não sei se é a do distanciamento para ver melhor (mas não imparcial), mas a de se ter noção do todo e não tomar um evento como isolado. Será que eu entendi o seu questionamento???* Concordo com vc acho que o que o autor coloca tem a ver com a visão sistêmica que nos permite enxergar a "cadeira" que é diferente da "mesa". É a questão do "zoom out" necessário para não perder a referência e também para poder enxergar melhor. Mas a minha questão (não sei se tem a ver com o texto) refere-se também ao zoom in, o quanto ficamos contaminados, amarrados e cegos quando ficamos só nisso. Qual é o ponto de equilíbrio entre um e outro??? Como falei antes, precisamos fazer zoom out para enxergar a "cadeira", no entanto também precisamos fazer zoom in (sentando até na cadeira) para testá-la, conhecê-la em seus detalhes. Mas se ficamos tempo demais.. corremos o risco de ligar o piloto automático e entrar no senso comum...

(trecho de uma resposta de Maria na *Leitura Situada 1* do **e-ducation 3**)

No trecho acima temos dois exemplos de *solicitação de confirmação* que desencadearam um processo de reflexão, a principio meu em relação ao que Maria respondeu e, na seqüência, de Maria, em relação à minha *solicitação de confirmação* sobre o meu entendimento de seu questionamento.

Com essas solicitações desencadeou-se uma reflexão sobre o processo de distanciamento que se propõe vivenciar quando um coordenador observa aulas de seus professores que, se não fosse questionado por mim e por Maria, poderia não ter ocorrido.

4.3.1.2. Experiências

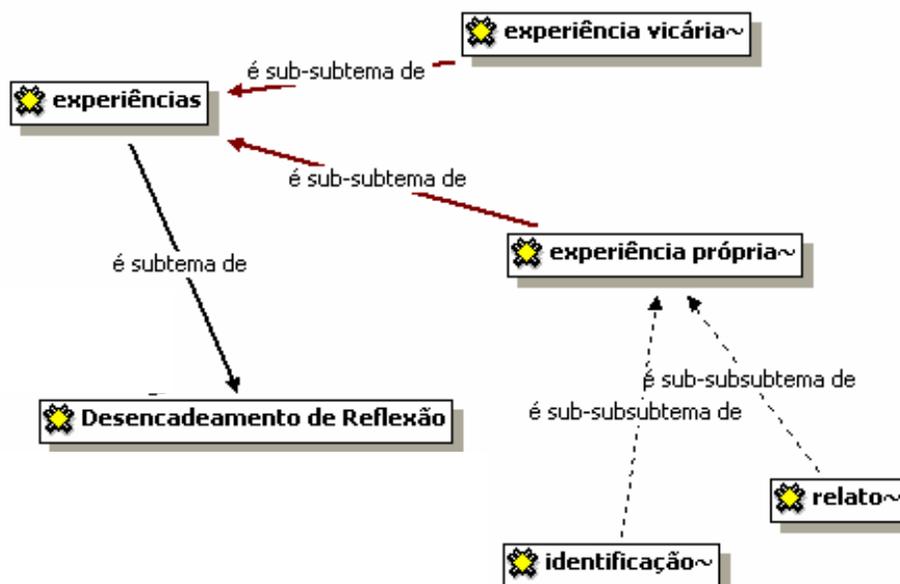
O sub-tema *experiências* mostra-se relevante na constituição do tema *desencadeamento de reflexão*. Primeiramente, reforçou um dos aspectos que observei em minha pesquisa de Mestrado que é a importância da emergência das experiências pessoais nos processos de reflexão dos educadores.

Muitas vezes, a referência que os educadores fazem às suas experiências de sala de aula ou de aprendizes, é a forma que os professores encontram para a defesa de seus pontos de vista e de suas posições em discussões e reflexões. Essas experiências podem ter funções diferenciadas nas interações. Podem, por exemplo, ilustrar um aspecto teórico que fora discutido, ou ainda pode ser usada para contestar uma posição teórica colocada por algum interlocutor.

Em segundo lugar, a utilização das experiências como forma de se desencadear a reflexão se refere ao conceito de contínuo experiencial de Dewey (1938/1963). De acordo com o autor, conforme já mencionado, para que uma experiência seja considerada educativa, ela precisa estar conectada a outras experiências e se constituir, ela própria, em uma base para uma experiência futura. Assim, ao usar uma *experiência própria* ou *vicária* no *desencadeamento da reflexão*, parece haver a materialização desse processo proposto por Dewey.

O sub-tema *experiências* foi constituído pelos sub-subtemas *experiência vicária*, aquela que não necessariamente foi vivida por nós, e *experiência própria* que, por sua vez, se subdividiu em outros dois sub-subsubtemas: *relato* e *identificação*. O relato se refere aos momentos nos quais os participantes fazem uso da estrutura da narrativa para contarem suas experiências. Já a identificação diz respeito às situações nas quais os alunos reconhecem nas discussões propostas aspectos que em algum momento de sua vida já foram vivenciados por eles.

○ **Figura 18: O sub-tema experiências**



A experiência vicária, como discutido anteriormente, referem-se às participações nas quais os alunos procuram exemplos para ilustrar as discussões ou para dar peso às suas opiniões. No entanto esses exemplos são genéricos, ou seja, não foram vividos por eles, mas sim estão na literatura ou no senso comum.

Essas experiências são utilizadas tanto no desencadeamento, quanto na mediação do processo reflexivo. No exemplo 45, a seguir, um trecho no qual Regina ao trazer uma experiência vicária para a interação desencadeia uma discussão sobre o *background* cultural dos alunos na questão das estratégias de aprendizagem:

○ Exemplo 45

[Fabiana] Nos textos 2 e 3 vimos que existem muitas outras variáveis, o que torna o assunto muito mais complexo e requer portanto um estudo mais profundo. [Regina] Concordo, Fabiana. Também acrescentei a questão do background social e cultural. Por exemplo: Os povos orientais não admitem o erro da mesma forma que os ocidentais. Dessa maneira, o "arriscar-se" não é bem visto por eles.

(trecho da 3ª *Learning Chain* do **e-ducation 1**)

Nesse exemplo, a menção a alunos orientais, que por uma questão cultural não se arriscam, é um exemplo que freqüentemente é utilizado sem que necessariamente tenha sido vivenciado pelos participantes. No entanto, no caso, essa *experiência vicária* teve sua utilidade e desencadeou uma discussão sobre questões culturais que podem afetar a forma como os alunos interagem com o professor e colegas na escola, ou como reagem a determinadas situações em sala de aula.

Mas além das *experiências vicárias*, as *experiências próprias* também contuíram o tema *desencadeamento de reflexão*. Essas *experiências próprias*, como ilustrado na figura 18, se dividiram nos sub-subsubtemas *relatos* e *identificação*.

Os relatos foram freqüentes ao longo do education e trouxeram para a interação a vivência dos alunos contada através de uma narrativa. Em muitos desses relatos é visível a apresentação de um contexto, do problema enfrentado, da ação da personagem sobre o problema no sentido de solucioná-lo e de uma conclusão na qual a situação está solucionada. Mas se esses exemplos, muitas vezes abrangentes e abordando diversos aspectos de uma determinada situação, por um lado exercem uma função ilustrativa, de outro também desencadeiam outras reflexões:

○ Exemplo 46

Há alguns anos, quando estava trabalhando numa escola rural (era professora do Estado), todos os colegas faziam brincadeiras a respeito de ensinar inglês para aquelas crianças. Tinha uma 7ª e uma 8ª numa mesma sala de aula. Os pais tiravam as crianças da escola na 8ª série porque nessa idade eles já podiam ajudar na lavoura. Os colegas diziam: “você está ensinando essas crianças a ordenhar e plantar café em inglês?”. Isso me fez pensar que não podia ser apenas porque estava no currículo. Revisitando conceitos, idéias, e pautada em minhas crenças do que é educar, dei àquelas crianças a possibilidade de descobrir o prazer de aprender algo novo, que lhes trazia informações para sua vida naquele momento... mosquitos, plantas, paisagens, mudanças de clima, etc. Tudo vinha de uma língua que muitos nem devem mais ter visto após a 8ª série, mas que naquela hora serviu para eles.

Outro exemplo foi quando estive no projeto da Fábrica de Esperança (Favelas de Acari) e os alunos - adolescentes e adultos - embora usufruindo de uma oportunidade de aprender e que o senso comum dizia: “puxa! Que sorte a deles de poderem estar aqui e aprender. Eles têm que dar valor a isso. Vão conseguir melhores colocações no mercado”. É... mas naquele 1º semestre de aulas, constatou-se uma evasão assombrosa. Algo em torno de 40%. Incrível! O que se dizia era que os alunos não davam valor. Não acreditei! Seria possível? Revendo, refletindo e pesquisando as causas, descobrimos que era preciso trabalhar, primeiramente, com a auto-estima dos alunos para ter condições de entrar na aprendizagem do inglês. A maioria vinha para a aula por pressão social, uma ansiedade de ter melhor futuro, mas logo na 1ª aula, se sentiam mal, incapazes de aprender algo. Diziam: “não adianta! Isso não é para mim.” Tudo mudou depois! Se não tivesse questionado, refletido... as coisas poderiam mesmo não ter decolado.

(trecho da resposta de Regina às *Questões Reflexivas* do **e-ducation 3**)

Nesse trecho podemos ler dois relatos nos quais Regina conta a situação desfavorável, sua ação e a conclusão de sucesso, ou a sensação de dever cumprido atingido com a reflexão.

Conforme mencionei anteriormente, a abrangência desses relatos é muito grande. Sob o pretexto de exemplificar uma situação na qual os alunos haviam sido reflexivos, Regina trouxe duas situações que podiam desencadear várias reflexões (objetivo do ensino do inglês para crianças de baixa renda, preconceito de outros professores em relação ao ensino de inglês, a questão do trabalho infantil).

No entanto, nem todas essas discussões foram adiante e, nesse sentido, acredito que poderia ter feito mais, já que a única reflexão desencadeada por esse relato abordou o ensino de inglês para crianças que vivem em situações desfavoráveis, seja em favelas ou áreas rurais no interior, o que considero pouco se considerarmos a riqueza das experiências relatadas.

Um outro tipo de *experiência própria* considerada no *desencadeamento da reflexão* foi a *identificação*⁴⁷. Esse sub-subsubtema foi mencionado na apresentação das fotos do **e-ducation 1**, no capítulo anterior.

A *identificação* emergiu como um sub-subsubtema importante no curso ao longo do seu primeiro módulo. Nas discussões propostas em torno de um artigo de Norton & Toohey (2001), foi possível perceber o quanto Regina, Carlos, Aparecida e Fabiana se identificaram com a situação apresentada pelos autores descrevendo a história de imigrantes e de suas dificuldades e estratégias para a aprendizagem de uma segunda língua.

Em virtude de terem vivido como imigrantes, Regina, Carlos, Aparecida e Fabiana se envolveram muito nas discussões e, de forma recorrente, compararam o que haviam lido com o que sentiam quando ilegais em um país estrangeiro.

O envolvimento crescente dos alunos com o curso ao longo do trabalho com esse material, especificamente, reforça as idéias de Dewey sobre a importância de se fazer sentido de uma experiência passada no processo de reflexão e aprendizagem e, com isso em mente, trabalhei no sentido de buscar outros materiais ou de proporcionar discussões que permitissem aos alunos a identificação com o conteúdo proposto.

Nos exemplos a seguir, trechos das falas de Fabiana, Aparecida, Carlos e Regina nos quais eles trazem para a discussão as suas experiências, relacionando-as com os textos lidos:

○ **Exemplo 47**

Gostei do texto porque me identifiquei com Julie e Eva. Aprendi inglês na "raça" durante um intercâmbio e depois trabalhando em Londres. Sempre me pareceu a melhor e mais fácil maneira de aprender um idioma. Por outro lado, conheço pessoas que passaram pela mesma experiência e ainda assim não conseguiram aprender o idioma 100%.

(Trecho de participação de Fabiana na *Learning Chain 3* do **e-ducation 1**)

○ **Exemplo 48**

Esta pesquisa é muito significativa para mim porque ela reflete a maneira como eu desenvolvi meu conhecimento lingüístico. O processo de aprendizagem vivido por Eva é bastante parecido com o

⁴⁷ O sub-subsubtema identificação se relaciona aos trechos nos quais os participantes se identificam pessoalmente com o que está sendo discutido, ou ainda quando os participantes se identificam com as histórias, experiências ou dificuldades descritas nos textos do curso.

processo que vivi enquanto morava na Inglaterra. Apesar de estar estudando inglês formalmente, foi principalmente a necessidade de pertencer a uma comunidade onde eu gostaria que as pessoas percebessem que eu era mais do que uma imigrante, com dificuldades para me expressar em inglês que me fez realmente usar de todas as estratégias possíveis para desenvolver minha proficiência. Mudando um pouco a frase do texto, página 8, posso dizer que “My success in claiming more powerful identity was important to my success as a good language learner”.

(Trecho da resposta de Aparecida na *Leitura Situada 3* do **e-ducation 1**)

○ Exemplo 49

Não sei se é relevante contar minhas experiências pessoais aqui, mas elas são muito semelhantes ao que ocorreu nesses dois casos relatados. Me lembrei das experiências que tive no aprendizado de idiomas. No caso do inglês, minha condição era privilegiada, pois tinha o status de ‘exchange student’, o que me conferia uma aura de pessoa interessante, predisposta a interagir, a conhecer e a mostrar uma nova cultura. Isso me possibilitou uma série de convívios sociais e contextos adequados para a prática do idioma. Tinha acesso livre a praticamente todos os contextos pelos quais me interessasse, sem que com isso fosse rotulado de ‘latino’ ou ‘cucaracha’, etc. Como no caso de Julie, a Escola pressupunha interação e os meus professores se sentiam co-responsáveis pelo meu desenvolvimento. Outros estrangeiros, imigrantes que estavam morando ali há mais de 10 anos não tiveram o mesmo sucesso na interação com a comunidade. Alguns mal falavam inglês, mesmo após tanto tempo. Mas, o meu sucesso no aprendizado do idioma foi muito bem percebido, o que me motivava mais ainda a aprender. Por isso, estou seguro de que a auto-estima tem um fator fundamental no aprendizado de qualquer coisa.

Na minha experiência com o Francês a coisa foi diferente. Trabalhei durante uns meses em uma padaria, limpando as placas onde os pães assavam, ou lavando louça. Não podíamos conversar durante o trabalho, que era feito durante o período noturno. Não havia oportunidades para a prática da língua, assim como ocorreu com a Eva. Se no ambiente do trabalho a minha experiência sócio-cultural não era valorizada, fora desse ambiente tive a oportunidade de conviver com a família do padeiro francês que trabalhava no mesmo local que eu. Jantávamos juntos e conversávamos por longos períodos. Além disso, tive alguns outros contextos sociais que me possibilitaram aprender e a praticar melhor o idioma, em que a minha contribuição era valorizada. Mas, estou seguro de que o aprendizado foi em muito facilitado pela minha motivação em aprender, e por ter estratégias de aprendizado já bastante desenvolvidas. Lembro-me de que comprei um livro em francês e também lia os jornais. Frequentemente conseguia fazer associações entre o que estava lendo e os diálogos que havia tido no dia anterior, por exemplo.

(Trecho da resposta de Aparecida na *Leitura Situada 3* do **e-ducation 1**)

○ Exemplo 50

Tenho uma experiência vivida que muito me remeteu a esta leitura :

. sai do Brasil aos 5 anos e fui criada em Caracas, Venezuela. Embora falando Português em casa, toda minha vida estava inserida em um contexto hispânico e falando Castelhana.

. Aos 14 anos, tive que voltar a viver no Brasil.

. Embora meu processo de alfabetização tenha sido “dolorido” pois o tinha acabado de iniciar em Português e, não consolidado, passei imediatamente para Castelhana, mas a aceitação de uma estrangeira pelas outras crianças me ajudou a passar por isso de forma mais suave.

. No entanto, ao retornar ao Brasil, a aceitação social foi crucial para minha evolução de aprendizagem. Era uma adolescente brasileira, falando o idioma corretamente dentro dos padrões da idade, mas que nada se parecia com as do meio em que estava inserida. Meu background nada significava para aquele novo contexto social, não tinha os mesmos gostos, nem a mesma vivência, o mesmo “papo” e, como agravante, ficava difícil entender uma brasileira (mesmo tendo morado fora) falar Português mas não saber escrever ou ler. Resultado: rejeição entre os professores também.

(Trecho da resposta de Regina na *Leitura Situada 3* do **e-ducation 1**)

Todas essas *experiências próprias* dos alunos emergiram com muita força no curso e desencadearam muitas discussões, principalmente no que se refere às questões sócio-históricas que, muitas vezes, não consideramos quando tratamos das estratégias de aprendizagem que nossos alunos se utilizam em sala de aula ou fora dela.

Um outro aspecto importante no sub-subtema *identificação* é que essas experiências conseguiram, no meu entender, fazer com que os meus alunos no **e-ducation** se lembrassem de suas experiências quando aprendizes de uma língua estrangeira, aproximando-as daquelas com as quais os professores com quem trabalham convivem diariamente.

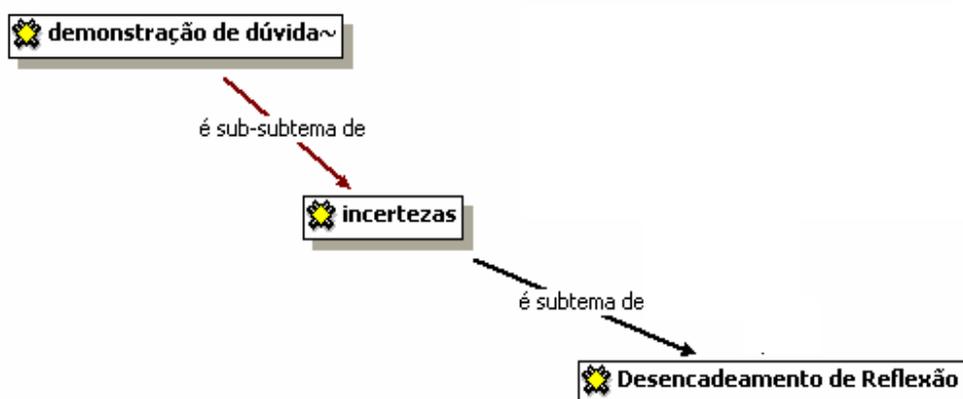
Lembrar de uma experiência, segundo van Manen (1990: 41), não significa vivê-la novamente. Essa lembrança, de acordo com o autor, é uma nova experiência da qual as pessoas saem com novos significados, com novos aprendizados, com novas lembranças que se, futuramente forem retomadas, constituirão outras novas experiências que poderão em um eventual estudo emergirem como constituintes do tema *desencadeamento de reflexão* do fenômeno *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*.

4.3.1.3. Incertezas

Entre os sub-temas relacionados ao *desencadeamento de reflexão*, *incertezas* foi o menos recorrente, como pode ser verificado no Anexo 6. No entanto, trouxe para a minha reflexão a indicação de que o não saber algo, em um processo reflexivo, pode ser tão importante quanto saber.

Muitas vezes, quando temos certeza de algo nos colocamos em uma posição de defender o argumento e não nos predispomos a repensar essas certezas. Por outro lado, quando *demonstramos dúvidas*, abrimos espaço para a reflexão. Essas demonstrações se constituíram no sub-subtemas do *desencadeamento de reflexão*, como procuro ilustrar na figura 19, a seguir:

○ **Figura 19: O sub-tema incertezas**



Se considerarmos, especificamente, o sub-tema *incertezas*, a *demonstração de dúvida* foi o que mais desencadeou reflexões. Minha interpretação sobre os motivos para essa afirmação deriva de duas situações distintas que ocorreram em resposta da demonstração de dúvida.

Uma primeira situação, a meu ver, se deu em parte devido à uma atitude colaborativa do grupo. Quando dúvidas eram manifestadas pelos alunos, na maioria das vezes havia algum colega que se dispunha a ajudar. No entanto, esse processo muitas vezes exigia dos alunos que tentavam esclarecer as dúvidas uma reflexão sobre a questão, como podemos acompanhar no exemplo 51, a seguir:

○ **Exemplo 51**

[Regina] Isso me deixa puzzled! Não seria uma indicação de que deveria ser considerada uma combinação contexto social + herança genética como o que pode gerar infinitas diversidades de seres humanos em sua forma de agir, sua aptidão (para artes, por exemplo) sua índole. Creio que isso influi na percepção de vida de cada um e, conseqüentemente, em seu processo de aprendizagem. O que vcs acham???

[Carlos] Bom, Regina, eu concordo com vc que existam fatores inatos, certamente. Mas, o enfoque dado pelo autor é na dimensão social e não nos fatores genéticos ou inatos. Concordo, é claro, que o ser humano adquire seu modo de ser através das relações sociais, que são também determinadas por fatores históricos, culturais e sociais. Mas, certamente existem os fatores genéticos, que o ser humano já traz ao nascer. Esses fatores, no entanto, são mais difíceis de serem observados, compreendidos e modificados. Já as relações sociais podem ser estudadas, modificadas, desenvolvidas, melhoradas. Penso que ao enfatizarmos o conjunto de características inatas do ser humano e, portanto, de uma sociedade, estaremos "justificando" o seu comportamento ao invés de o modificarmos.

(trecho da 2ª *Learning Chain* do **e-education 2**)

No exemplo 51, ao se prontificar a explicar para Regina a relação do que seria genético e do que seria socialmente construído, Carlos faz toda uma elaboração e interpretação acerca da escolha do autor em enfatizar os aspectos sócio-históricos, questões essas que não haviam sido exploradas no curso até então.

Uma segunda situação foi recorrente quando a partir de uma demonstração de dúvida feita por um aluno, um segundo colega também se manifestava em dúvida sobre a mesma questão. Essa demonstração também foi desencadeadora de reflexão na medida em que os participantes que expunham suas dúvidas acabavam se engajando na reflexão sobre suas incertezas:

○ Exemplo 52

[Claudia] Os novice teachers não sabem utilizar o computador porque não sabem dar aula direito ainda?

[Aparecida] sabe... eu fiquei bem puzzled com esta questão Claudia

[Maria] fiquei em dúvida.

[Fabiana] ainda acho que a gente tem muito para trabalhar no presencial que está longe do que gostaríamos...

[Claudia] Eu tb, Aparecida, fiquei intrigada

[e-ducator] tem uma coisa que o Carlos colocou na learning chain...

[e-ducator] Bom, na verdade eu fiquei um pouco surpreso com os resultados. (...) Eu confesso que tinha a idéia de que os novos professores conseguiam lidar melhor com a tecnologia -- sem considerar direito o aspecto do uso que faziam dela. Um preconceito da minha parte? Senso comum?

[Maria] sure... Mas a questão é ser capaz de amarrar os dois

[Maria] ter claro as possibilidades de cada meio

[e-ducator] amarrar? Como assim Maria. Deixa a gente entender a questão do amarrar...

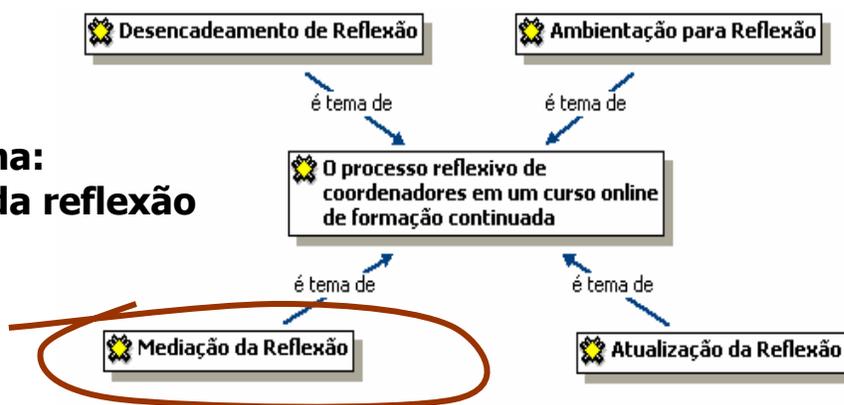
(trecho da *Sessão Reflexiva Virtual* do **e-ducation 2**)

Nesse exemplo, podemos observar a demonstração de dúvida de Aparecida e de Maria feita a partir da dúvida de Claudia. E, a partir daí, a discussão sobre o que está envolvido na utilização da tecnologia pelos professores com menos experiência é desencadeada.

O processo através do qual se deu o *desencadeamento de reflexão* ocasionado pela demonstração de dúvida possibilitou a observação de uma movimentação do grupo no sentido de ajudar os colegas. Essa predisposição de ajuda reforçou o caráter colaborativo e o sentido coletivo construído no grupo através do trabalho com o **e-ducation**.

Essa atitude de colaborar no sentido do trabalho em grupo, como vimos nesta primeira etapa da interpretação das fotos, foi por um lado importante para o *desencadeamento das reflexões* no curso. Por outro lado, também possibilitou que esse primeiro movimento de *desencadeamento de reflexão* tivesse continuidade e alimentasse a *mediação do processo*, como discutirei na seqüência da interpretação.

4.3.2. O segundo tema: mediação da reflexão

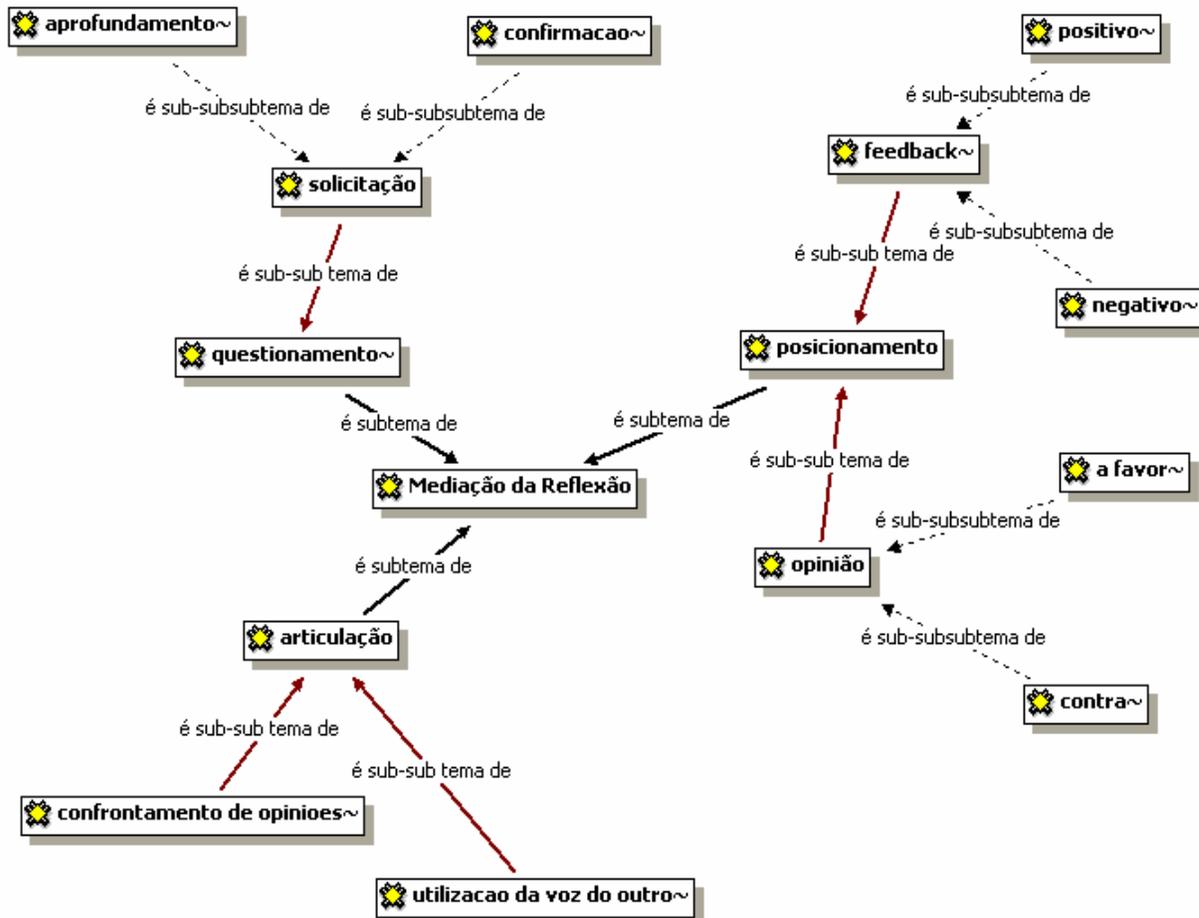


Dando continuidade à interpretação de minha caminhada, passarei à discussão do segundo tema emergente a partir do estudo do fenômeno *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*: a *mediação da reflexão*.

Tendo trabalhado o processo reflexivo dos coordenadores alunos do curso **e-ducation**, os textos que registram a experiência do processo reflexivo de coordenadores indicam que, se por um lado não se pode contar somente com o surgimento espontâneo do processo reflexivo, ou seja, ele precisa ser desencadeado, por outro, tendo sido desencadadas, as reflexões precisam ser mediadas.

Essa minha afirmação advém da interpretação temática dos textos do **e-education**. Pelo levantamento das unidades de significado que emergiram na interpretação dos textos, os sub-subtemas relacionados ao tema *Mediação da Reflexão* estão entre os mais recorrentes. Na figura 20, a seguir, pode-se acompanhar a constituição do tema *mediação da reflexão*:

○ **Figura 20: Constituição do tema *mediação da reflexão***



Como mencionado anteriormente, as unidades de significado mais recorrentes no estudo estão entre as que constituíram o tema *mediação de reflexão*. O subtema que mais concentrou essas unidades de significado foi *posicionamento*.

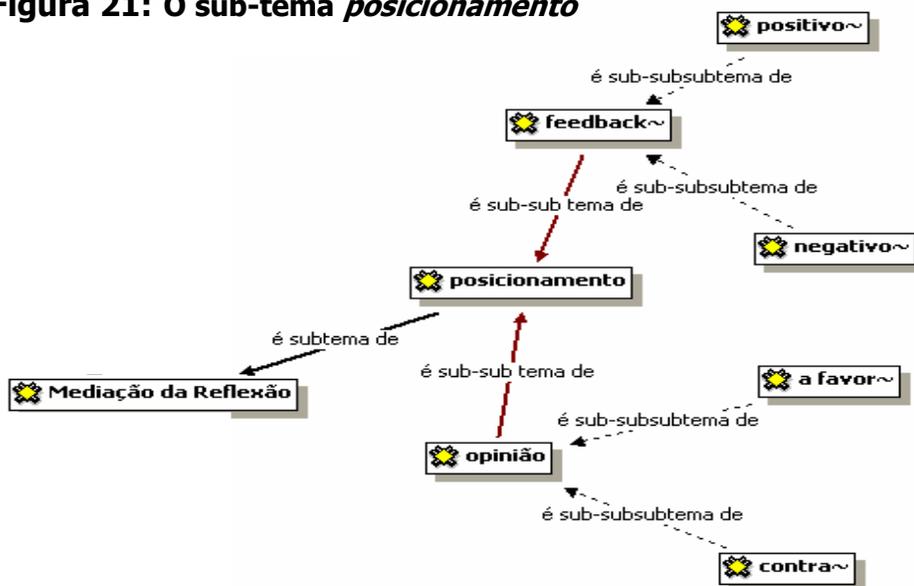
O subtema *posicionamento* agrupou os *feedbacks positivos* e *negativos* e *opiniões a favor* e *contra*, e indicou que o fato de os alunos se posicionarem e darem as suas opiniões, concordando ou não com os colegas teve um papel fundamental na *mediação da reflexão*. Outro subtema recorrente na análise foi o *questionamento*, que, no estudo, se materializou através da *solicitação de aprofundamento* e de *confirmação*. Houve outros tipos de questionamentos no curso; no entanto, esses foram os que mais se relacionaram ao tema *mediação da reflexão*. O terceiro subtema que se destacou na análise temática foi a *articulação*, que envolveu, basicamente, o *confrontamento de opiniões* e a *utilização da voz do outro* na mediação do processo reflexivo.

O primeiro dos sub-temas a ser discutido será *posicionamento*.

4.3.2.1. Posicionamento

Por ter como um de seus sub-subtemas o *feedback positivo*⁴⁸, que foi o mais recorrente em todo o estudo, o sub-tema *posicionamento* mostrou-se relevante na constituição do tema *mediação da reflexão*.

○ **Figura 21: O sub-tema *posicionamento***



No processo de interpretação temática percebia, desde o início, que em virtude das interações do **e-ducation** serem mediadas por computador e a distância, havia uma necessidade de *feedback* pelos alunos que era mais manifestada do que em outras ocasiões nas quais tinha atuado como professor.

Conforme discutido anteriormente, na posição de mediador do curso procurei intensificar o *feedback* aos alunos no terceiro módulo do **e-ducation**; mas, antes disso, o grupo por si só promoveu essa prática. A maior parte do *feedback* dado pelos alunos foi positivo e esses retornos não se restringiam às falas como "*que legal isso que você falou*". Independentemente de sua autoria, esses *feedbacks* muitas vezes vinham acompanhados de um comentário, o que alimentava a reflexão de quem havia recebido o *feedback* e dos outros colegas, na maioria das vezes, copiados nas mensagens, como podemos acompanhar no exemplo 53:

⁴⁸ Relaciona-se ao feedback positivo dado em relação ao trabalho dos alunos, à mediação do professor ou, mais especificamente, em relação a alguma colocação dos alunos nas diversas interações, no sentido de valorizar a sua participação.

○ Exemplo 53

From: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>

To: "Claudia" <claudia@e-escola.com>; "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com> >

Sent: Tuesday, February 25, 2003 3:58 PM

Subject: TAF E-ducation comentado- versão final

Olá Pessoal,

Tudo em ordem com vocês?

Primeiramente, fui super bem de férias... sempre que tinha um tempinho, pensava no que vocês estavam aprontando para a minha volta e ao abrir minha caixa postal, fiquei muito feliz.

Foi gratificante perceber a colaboração entre vocês para que o grupo desse conta de preparar o projeto - homework - que tinha deixado para vocês.

O fato de trabalharem sozinhos (sem minha presença, quero dizer) demonstra maturidade, preparo e motivação.

Parabéns por isto.

Li atentamente as mensagens que vcs. escreveram durante a elaboração do projeto e achei muito pertinente várias questões levantadas e o encaminhamento dado - lembro-me mais especificamente comentários feitos em relação à objetividade do objetivo (hehehe), da necessidade de se avaliar esses objetivos, deadlines curtos (sabemos que não funcionam, não é?) e da própria meta de participação.

No entanto, na minha opinião, e trago isto para discussão e não como imposição, parece haver muitos procedimentos. Ou seja, muito vai e vem de mensagem e de tarefas. Vocês não acham que esta parte está muito complexa?

No exemplo acima, ao voltar de férias, recebi o *Projeto Final* do **e-ducation 1**, no qual os alunos trabalharam colaborativamente, na minha ausência. Quando retornei e conheci toda a interação, escrevi uma mensagem para eles parabenizando-os pelo trabalho, dando um *feedback* positivo pela produção e trazendo uma questão sobre os procedimentos que eles pensaram para o projeto deles para a reflexão.

A partir dessa mensagem, houve uma extensa discussão sobre os procedimentos que seriam adotados na adaptação do **e-ducation** a outros contextos. Essa reflexão foi muito rica porque, ao pensarem no tipo de retorno que teriam dos outros participantes, isto é, os coordenadores das escolas que fariam o curso, refletiram sobre a participação que eles próprios tiveram.

A meu ver, a sustentação para a reflexão sobre os procedimentos previstos no projeto dos alunos foi ancorada no *feedback positivo* dado para o grupo. Do ponto de vista da auto-imagem, o *feedback* positivo genuíno parece colaborar para que os alunos continuem participando do curso de forma reflexiva.

No exemplo 54, a seguir, uma outra ocorrência de *feedback positivo*, desta vez fornecido por um aluno no primeiro módulo do curso:

○ Exemplo 54

From: "Maria" <maria@e-scola.com>

To: "Regina" <regina@e-escola.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>

Sent: Thursday, February 27, 2003 3:49 PM

Subject: Re: Convite E-ducation comentado (pinga-pinga)

Oi gente boa,

Fiquei impressionada com a troca de mensagens desde ontem... deu pano para mangas. Olha gostei da idéia do fórum e da tabelinha abaixo que a Re bolou. Já votei! Acho que temos que ver alguns detalhes da operação em si, mas gostei da idéia.

Beijão,

Maria

Na mensagem de Maria para o grupo, ela dá um *feedback* positivo para os colegas sobre uma troca de mensagens que resultou na votação dos alunos sobre a utilização do fórum na adaptação que eles estavam fazendo do **e-ducation**. Posteriormente, Maria trouxe para o grupo as questões que queria discutir sobre a operação e o grupo seguiu a discussão.

Esse exemplo ilustra mais uma vez a importância do *feedback positivo* na *mediação da reflexão*. Com o *feedback positivo*, os alunos percebem que, embora possa haver questões a serem aprofundadas e discutidas, há uma apreciação positiva do trabalho feito ou de algo que foi dito pelo grupo. Em outras palavras, mesmo quando precisavam rediscutir uma parte do trabalho, os alunos o faziam tranquilamente, pois sabiam que a parte desse trabalho que estava boa foi assim avaliada e explicitada pelo grupo, através do *feedback positivo*.

Mas em contrapartida, havia situações nas quais o *feedback* não era positivo, e um dos mais exemplos mais significativos que podia trazer foi o *feedback negativo*⁴⁹ dado por Fabiana, sobre minha mediação em um *chat*, no primeiro módulo do **e-ducation**:

⁴⁹ Sempre que há algum feedback para os participantes, alunos ou professor, que não é positivo.

○ Exemplo 55

De: "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>
PARA: "Marcos Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com.br>
Assunto: E-ducation chat - meu feedback!
Data: sexta-feira, 13 de dezembro de 2002 11:34

Marcos,

Acho que entre nós só cabe sinceridade. Talvez vc nem perceba mas é muito chato a diferença com que vc nos trata no chat. Tudo que (principalmente) a Maria diz é ótimo e as vezes a gente até já disse a mesma coisa antes e vc nem ouviu. Em caso de dúvidas, releia o chat :)
Cheguei hoje super animada e com muito para contribuir, até por conta do último STDP e comecei assim. Mas vc não conseguiu ouvir. E desta vez eu insisti. Só estou te dizendo isso tudo porque não acho justo sentir e vc não saber!

Tinha que te dizer como me sinto.

Beijos, sem mágoas :)

Fabi

Nessa mensagem, a partir de uma *solicitação de feedback* minha, Fabiana externa o seu sentimento em relação à consideração que fiz de suas participações durante o *chat*. Ela se não se sentiu lida e considerada por mim e conseguiu escrever isso de forma clara e franca, me enviando um *feedback negativo*.

A partir dessa mensagem, retomei o *script* do *chat* e o estudei para entender a natureza da sensação de Fabiana. Dei um retorno para ela com a minha percepção sobre o que ela havia declarado. Reconheci que, em algumas oportunidades, não escrevia nada após suas colocações, embora concordasse com elas e as valorizasse, o que ocasionou a impressão de Fabiana de que tratava os alunos de forma diferenciada na *Sessão Reflexiva Virtual*.

Além de me posicionar em relação ao fato, agradei pela oportunidade que Fabiana tinha me proporcionado de melhorar minha mediação com aquela mensagem, e solicitei que, em nossos próximos *chats*, observasse minha atuação e, posteriormente, me desse outro *feedback*.

Essa situação se deu no primeiro módulo do curso e, até o **e-ducation 3**, quando solicitava *feedback* de Fabiana sobre os *chats*, pedia que ela considerasse essa primeira impressão que ela havia manifestado.

Os outros sub-subsubtemas relacionados ao *posicionamento* são as *opiniões a favor*⁵⁰ e *contra*⁵¹. Essas opiniões foram importantes na medida em que davam aos alunos a oportunidade de conhecerem o posicionamento de seus colegas de curso e de seu professor em relação às suas participações.

As *opiniões* emergiram no processo de *mediação da reflexão* ao darem sustentação ao grupo. Através das manifestações favoráveis à participação de um determinado aluno, o grupo indicava que o que havia sido escrito fazia sentido. Muitas vezes, essas opiniões a favor foram além do “*eu concordo*” e aprofundavam as discussões em curso.

As opiniões contra também constituíram a mediação de reflexão. Ao discordar de alguma colocação, os alunos explicavam os motivos de sua discordância. Essa argumentação alimentava o processo de reflexão, já que ao explicarem os motivos de serem contra algo, por vezes convenciam parte dos colegas. Esse jogo de convencimento, de concordar e discordar do outro, de forma colaborativa, envolvia os alunos no processo de reflexão, como podemos observar no exemplo 56, a seguir:

○ Exemplo 56

[Augusto] Quanto à pergunta da Ana, minha sensação é que a área de educação, sobretudo no Brasil, ainda não está nesse ritmo do Vale do Silício (em vários aspectos!). Pelo meu ainda incipiente contato com os OPs, parece-me que eles enxergam sua atuação na escola a longo prazo, mesmo que seu cotidiano seja tomado por atividades de curtíssimo prazo. É isso.

[Marcos] É mesmo? Muitas vezes não percebo projeto algum...

[Orlando] Quanto aos OPs, concordo com você, Augusto, mas que acontece com os professores? Me pergunto como os OPs podem trabalhar a formação continuada, sendo que a rotatividade de professores de algumas escolas é tão alta.

[Regina] Boa pergunta, Orlando. Embora entenda que antes o processo de formação do professor em nossas escolas estava mais em nossas mãos. Hoje, eles vêm para nós, em maior número que antes, com bases melhores, facilitando o trabalho. Mas, com certeza, esse processo não se fechava e não se fecha em nós.

[Carlos] Concordo com o Orlando que a rotatividade é um dos fatores mais limitantes para um trabalho de desenvolvimento de professores. Esse poderia ser mais um DESAFIO, que o Perrenoud não incluiu na sua lista... :) Aí teríamos 11 desafios, ao invés de 10...

[Marcos] não podemos relegar a rotatividade de professores como algo que cai do céu. Os OPs, diretores e nós somos responsáveis por esta rotatividade... ela não se dá de forma isolada. E aí entra a história do ovo e da galinha..

[Carlos] That's also true, Marcos! A rotatividade não é algo que simplesmente acontece e pronto. Algumas escolas mantém seus professores por 6, 7, 10 anos, ou mais. Seria interessante estudar o

⁵⁰ Refere-se às opiniões favoráveis a alguma opinião dada anteriormente. Uma concordância com algo dito.

⁵¹ Refere-se às opiniões contrárias dadas pelos participantes em relação a algo defendido. Uma discordância em relação a uma idéia.

que essas escolas têm que fazem seus professores ficarem: política de desenvolvimento? melhores salários? respeito ao profissional? clima da escola? seriedade? Por que em algumas praças os professores saem literalmente voando pela janela? falta do que foi mencionado antes + imediatismo? O processo reflexivo na formação continuada do professor leva um tempo para dar resultados, mas traz um desenvolvimento seguro e garante uma maior motivação da equipe. [Maria] Acho importante olharmos a a manutenção dos teachers, no entanto acho fundamental cruzarmos esses dados com a manutenção de alunos. Nem sempre as escolas que têm uma alta manutenção de teachers, apresentam uma maior manutenção de alunos (pelo menos em algumas escolas isto não se verificou...). Enfim... temos outras variáveis aí... mas acho que isso daria uma outra learning chain e outras leituras...

(trecho da *Learning Chain 3* do **e-ducation 3**)

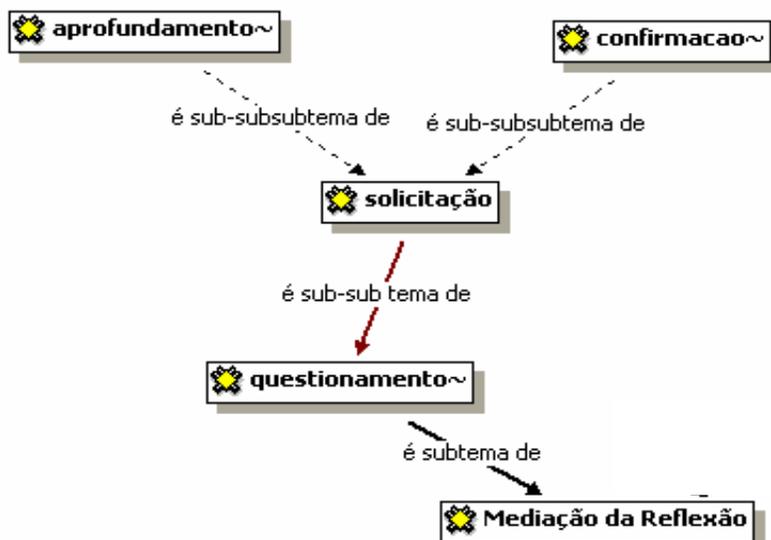
Nesse excerto temos uma opinião contra de Augusto a uma fala de Ana, que comparava a velocidade do processo pedagógico com a velocidade na qual os profissionais da área de tecnologia do Vale do Silício são substituídos. Na seqüência, a partir de um questionamento meu, discordo da posição de Augusto. Já Orlando concorda com ele, mas abre o escopo da reflexão para a questão da rotatividade dos professores. Regina e Carlos concordam com Orlando, mas eu coloco uma outra questão para a discussão que é a nossa co-responsabilidade nos índices de rotatividade de professores. Carlos pondera minha opinião e concorda com ela; mas, na justificativa, enfatiza a questão do processo criticando o imediatismo por resultados. E, então, temos Maria discordando de Carlos. Segundo ela, diminuir a rotatividade de professores era importante, mas os resultados de manutenção de alunos também precisavam ser considerados.

Com esse exemplo, podemos ver uma interação na qual os participantes concordam e discordam uns dos outros argumentando, exemplificando, mas, sobretudo, respeitando as diferenças e se permitindo refletir sobre as suas opiniões.

4.3.2.2. Questionamento

O *questionamento* que emergiu dos textos, relacionado ao tema *desencadeamento da reflexão*, também faz parte do tema *mediação da reflexão*. No *desencadeamento da reflexão*, conforme discutido anteriormente, o sub-tema *questionamento* se constituiu de quatro sub-subsubtemas: *solicitação de feedback*, *de esclarecimento*, *de aprofundamento* e *de confirmação*. Já quando se relacionou ao tema *mediação da reflexão*, se constituiu somente dos sub-subsubtemas *solicitação de aprofundamento* e *de confirmação*, como ilustro na figura 22, a seguir:

○ **Figura 22: O sub-tema *questionamento***



A emergência dos *questionamentos* em dois dos temas que estruturam o fenômeno *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada* parece ser revelador de sua importância na constituição do fenômeno e reforça uma observação minha de que, tendo sido desencadeada, a reflexão precisa ser mediada de forma que possa se atualizar. Os *questionamentos* são ferramentas fundamentais para essa mediação.

A dinâmica do funcionamento da *solicitação de aprofundamento* e da *solicitação de confirmação* na *mediação da reflexão* é muito semelhante ao seu funcionamento no desencadeamento do processo. A diferença que se estabelece é que no *desencadeamento*, os *questionamentos* possibilitam o surgimento de uma nova discussão, de uma reflexão que até então ainda não havia sido trabalhada. Já na *mediação*, os *questionamentos* buscam dar continuidade a uma reflexão já em curso:

○ **Exemplo 57**

[Aparecida] é que naquela pesquisa eles pegaram transitional teachers que eram reais educadores... mas como seria na nossa realidade? Se pegássemos os professores que temos, e novice teachers, será que o resultado seria o mesmo? eu acho que tem novice teachers que olham pra uma folha de papel em branco e fazer a aula acontecer

[Fabiana] são os talented ones

[Carlos] Mas, as duas coisas são importantes... não estávamos falando que existem diferenças na interação virtual? Não é preciso haver algum preparo pra ela então?

[e-ducator] o que vcs acham da pergunta do Carlos?

[Claudia] Sim, já nasceram professores/educadores, Aparecida

[Aparecida] será???

[Aparecida] será que nascemos professores educadores?

[Fabiana] sem dúvida Carlos mas temos que começar com a aula básica que ainda não é como gostaríamos, acreditaríamos que devesse ser

[Claudia] Mas que preparo Carlos ? O que vc sugere ?

[Maria] não não nascemos professores educadores

[Fabiana] e como o PLUS está ai, temos que fazer os dois ao mesmo tempo

[Orlando] Acredito que Carlos tem razão, mas no último texto que lemos, ficava claro que era mais importante a experiência como professor que a familiaridade com a tecnologia.

[Aparecida] a pergunta é genuína, tenho me questionado muito sobre isso...

[Claudia] Não nascemos, mas temos uma aptidão que pode ser desenvolvida.

(trecho da *Sessão Reflexiva Virtual* do **e-ducation 2**)

Nesse exemplo, podemos ver uma série de *solicitações de aprofundamento* feitas por Aparecida, Carlos, Claudia e por mim. A discussão sobre a necessidade de preparo dos professores para um trabalho que envolvesse a utilização de tecnologia era assunto de um dos textos lidos pelo grupo, e no *chat* discutíamos se esse preparo podia ser trabalhado pelos formadores de professores ou se seria algo inato, um dom que alguns professores tinham.

Essas *solicitações de aprofundamento* mantiveram a discussão em andamento nas *Learning Chains* e nas outras interações do grupo. No entanto, foram nas *Sessões Reflexivas Virtuais* pela própria natureza da interação esperada, que esse sub-subsubtema foi mais recorrente. Um dado que sustenta essa minha percepção é o mapeamento das perguntas das *Sessões Reflexivas Virtuais*.

As perguntas que tinham como função solicitar o aprofundamento foram as mais freqüentes nos três módulos do curso, conforme demonstrado nos quadros 20, 23 e 28, no capítulo anterior. Na *Sessão Reflexiva Virtual* do **e-ducation 2**, especificamente, as perguntas que solicitavam aprofundamento totalizaram 45,8% das perguntas do professor e 52,4% das perguntas dos alunos.

Nesses mesmos quadros podemos também observar que apesar de não tão freqüentes quanto as solicitações de aprofundamento, as perguntas para verificação, entre as quais se encontram as *solicitações de confirmação*, também foram muito utilizadas, principalmente pelos alunos.

Essas solicitações possibilitavam aos alunos a confirmação ou não de alguma idéia que tinham sobre o assunto em foco. Testavam também seu entendimento e, com isso, conseguiam mais informações para continuarem participando das interações e refletindo sobre os assuntos em discussão, como procuro ilustrar no exemplo, a seguir:

○ Exemplo 58

Carlos diz:

Sabem pq eu perguntei sobre resultados? Um OP (neste semestre) me disse que antes ele era mais reflexivo com os professores, perguntava mais e dava menos palpites... mas agora, como ele não tem muito tempo, não faz mais assim.... Escutando a gravação dele dá pra perceber... a VOZ do professor se resume a dizer hum, hum....

mcpolifemi@hotmail.com diz:

esta reflexao se dá mais ou menos rápida quando conversamos com outros e trocamos figurinhas..

Carlos diz:

o OP precisa ser menos ansioso.... ouvir muito... dar voz ao professor....

mcpolifemi@hotmail.com diz:

queria retomar uma coisa que o Carlos falou lá atrás...

Carlos diz:

depois se deu conta ao ler a própria transcrição que só ele falava

mcpolifemi@hotmail.com diz:

que muitas vezes faz o prof, torcer o nariz pra este troço de reflexao...

mcpolifemi@hotmail.com diz:

o professor precisa de tempo para perceber o que tem que melhorar e mudar...

mcpolifemi@hotmail.com diz:

foi + ou - isto que vc. falou né Carlos?

Carlos diz:

sim...

mcpolifemi@hotmail.com diz:

vcs. nao acham que se a gente sempre entra pela janela do que precisa mudar acaba assustando - toma como pressuposto que não tá legal?

mcpolifemi@hotmail.com diz:

e amedronta o cara que tá lá na dele?

Maria diz:

vc pode explicar melhor Marcos??

Maria diz:

O que vc quer dizer com entrar pela janela/

Fabiana diz:

a reação natural é a defesa?!? é isso?

Augusto diz:

Mas talvez isso seja meio automático: se há questionamento, é porque não está legal. Se estivesse legal, esse cara não estava perguntando nada. Dá para alterar essa percepção?

mcpolifemi@hotmail.com diz:

por ai Fabi...

mcpolifemi@hotmail.com diz:

Dá...

mcpolifemi@hotmail.com diz:

alguma sugestao?

Fabiana diz:

sim... acho...

(trecho da *Sessão Reflexiva Virtual* do **e-ducation 3**)

Nesse exemplo, podemos observar a ocorrência de duas *solicitações de confirmação* que me ajudaram, em um primeiro momento, a dar continuidade a uma

discussão sobre o que abordar em um trabalho reflexivo com os professores e, em um segundo momento, auxiliaram Fabiana a entender a minha opinião e continuar seu processo reflexivo.

Essa possibilidade de testar sua compreensão também parece exercer um papel importante na proteção da face dos participantes. Evita, por exemplo, que eles formulem uma opinião ou manifestem um posicionamento com base em uma retórica inadequada acerca de algum conceito, por exemplo. Em outras palavras, ao confirmarem uma idéia, ganham mais segurança para participar e, com isso, o processo reflexivo fica fortalecido.

4.3.2.3. Articulação

A *articulação* teve um papel importante na mediação da reflexão. Mas, antes de iniciar a discussão sobre essa importância, apresentarei a minha interpretação do termo.

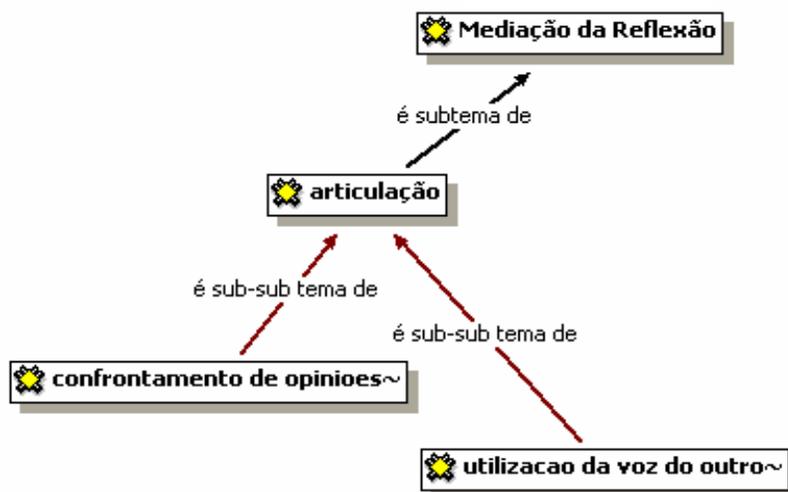
Chamei de *articulação* um movimento que no início foi meu, e posteriormente foi apropriado pelos alunos, de trazer para a discussão trechos da participação dos outros para uma determinada interação, os *chats*, por exemplo.

As *Sessões Reflexivas Virtuais*, de acordo com o desenho do curso, ocorriam após as *Questões Reflexivas*, as *Leituras Situadas* e as *Learning Chains*. Assim, quando me preparava para os *chats*, já tinha tido contato com as contribuições dos alunos nessas atividades e, com esse conhecimento, articulava essas falas, trazendo-as para a interação. Daí minha opção por chamar esse sub-subtema de *articulação*.

A articulação foi constituída neste estudo pelos sub-subsubtemas *utilização da voz do outro* e *confrontamento de opiniões* e, a meu ver, está relacionado ao conceito da polissemia bakhtiniana. Segundo Bakhtin (1929/1995), a natureza da linguagem é dialógica, o que significa dizer que é constituída no nosso diálogo com outros. Esses outros podem ser interlocutores, textos ou contextos sócio-históricos que possibilitam a apropriação desses discursos ou de parte deles, de sua interpretação e de seu uso nos nossos enunciados que, então, passam a ser povoados por diferentes vozes de diferentes autores.

Dessa forma, a articulação, através de seus sub-subtemas, materializou nos textos do **e-ducation** o conceito de dialogia, já que se constituiu através da utilização explícita da voz de outros participantes ou ainda da utilização de opiniões contrárias de alguns alunos para que pudessem ser contestadas e, assim, mantivessem as reflexões em curso:

○ **Figura 23: O sub-tema *articulação***



Conforme discutido no capítulo anterior, a *utilização da voz⁵² do outro* foi um importante instrumento no processo reflexivo de coordenadores nesse curso *online*. Através dessa utilização, por um lado, conseguiu-se trazer a reflexão para situações que efetivamente atingiam os alunos em seu dia-a-dia. Eram as vozes deles próprios que eram exploradas e serviam de base para reflexão. Por outro lado, ao fazer essa utilização da voz do outro, mantinha-se o anonimato da autoria, o que protegia a face do autor e possibilitava o distanciamento necessário para se refletir sobre a prática dos alunos:

○ **Exemplo 59**

[Carlos] Bom, ao considerarmos as estratégias de aprendizado, devemos considerar também as afetivas e meta-cognitivas. Mesmo que duas pessoas usem as mesmas estratégias, elas vão ter significados diferentes para cada um, e por isso, dar resultados diferentes. Por isso, é importante olhar para o good e o poor learner as well, ver quais são de fato as suas motivações, olhar a forma como interagem com os outros, e principalmente quais são as melhores estratégias para cada um. É mais ou menos isso? Além disso, o é preferível -- se podemos dizer assim-- olhar para as interações e como o conhecimento é construído socialmente, do que olhar para o biológico, a aptidão para aprender de cada um. Falei bobagem? :)

[Regina] bravo! Carlos

[Fabiana] :)

[Claudia] Muito boa, Carlos

[Aparecida] Thanks Carlos!

[Carlos] :0

[E-ducator] ou em outras palavras.... "A mera 'importação' das estratégias, quer do 'good learner' para o 'poor one', do professor para o aluno, do OP para o prof., ou do CPR para o OP. Ficou

⁵² Refere-se aos momentos nos quais um dos participantes utiliza a voz de um outro de forma a envolvê-lo na mediação e na interação.

entendido que é preciso passar por uma análise crítica do uso da estratégia, considerando os diversos contextos em que o 'aprendiz' esteja inserido. O mero uso das estratégias não garante o sucesso. Vemos isso com nossos alunos, profs. desenvolvendo seus alunos mas sem obter o resultado esperado

[Regina] don't blush, pls

[Aparecida] Legal Marcos, era sobre isso que eu queria ter certeza

[Regina] isso derruba literalmente o empréstimo de ações para gerar resultados como sendo imediatos e certos

[Aparecida] que a conclusão era essa.

[E-ducator] isso foi um de vocês quem escreveu.... brilhante.

[Regina] :)

(trecho da *Sessão Reflexiva Virtual* do **e-ducation 1**)

Nesse exemplo, além da participação de Carlos, elaborada naquele momento, eu trouxe também uma outra participação de outro aluno para o *chat*. Essa interação foi feita em uma *Leitura Situada* e havia sido selecionada por mim para uma possível utilização na Sessão. Na medida em que o assunto foi abordado, articulei a interação de forma que o trecho previamente selecionado pudesse ser aproveitado e ajudasse na minha mediação do processo reflexivo.

Nem toda a utilização da voz do outro foi feita de forma anônima. Quando as fontes eram as atividades enviadas só para mim, mantinha o anonimato. Já quando os trechos selecionados eram provenientes das *Learning Chains*, que eram interações às quais todos tinham acesso, mencionava os autores até para valorizá-los pela sua participação:

○ Exemplo 60

[E-ducator] Gente, no Learning Chain do Carlos, ele colocou uma coisa que achei legal trazer para cá... "Bom, aqui tem duas afirmações com as quais não concordo. Primeiro, de que a 'picture painted' pelos autores seja muito mais complexa. Pode ser mais complexa porque traz novos elementos para análise e estudo, mas não porque essa perspectiva seja mais elaborada em si. Não existe nada mais complexo do que a mente humana, onde ocorrem os processos cognitivos. É claro que as interações sociais de uma comunidade, que envolvem valores culturais, que estão inseridas em um contexto histórico são igualmente complexas, pois envolvem regras de relacionamento, valores culturais, preconceitos, etc.

(trecho da *Sessão Reflexiva Virtual* do **e-ducation 1**)

No exemplo 60, como a participação de Carlos tinha se dado em uma troca coletiva de mensagens (*Learning Chain*), não achei necessário omitir a fonte. Com isso, pude exemplificar com um trecho que conhecia uma opinião que estava em discussão no grupo

com uma opinião contrária ao texto, o que foi aprofundado na seqüência da interação pelos participantes.

O *confrontamento de opiniões*⁵³ teve essa mesma dinâmica. Levava para as interações opiniões contrárias às que estavam em discussão de forma a manter a reflexão animada. Esse confronto, em geral foi feito por mim e contou com o seu conhecimento das opiniões expressas pelos alunos nas tarefas do curso:

○ Exemplo 61

mcpolifemi@e-scola.com diz:

Ao caracterizar o curso, você coloca que ele "É prático pela forma como os textos são disponibilizados, as mensagens são trocadas sem a necessidade de ocorrerem no mesmo momento (...) No entanto, mais tarde um pouco, ao mencionar os chats você diz que "os chats possibilitam a retomada de pontos obscuros e servem como momento de motivação". Como você vê esta questão do síncrono e do assíncrono no nosso curso

Carlos diz:

BOM, NUM PRIMEIRO MOMENTO uops... acho importante uma leitura individual... tentar digerir as idéias a partir dos textos. Mas, depois, acho que os chats ajudam a esclarecer duvidas... e é um momento de construção de conhecimento... A apertir deles, coisas que não haviam sido nem pensadas individualmente aparecem e são resolvidas em conjunto, ou servem como incentivo para outras leituras

mcpolifemi@e-scola.com diz:

e os *e-mails*?

Carlos diz:

Não vejo a ZPD, aqui, como aquela coisa do par mais desenvolvido... mas várias cabeças criando novas ZPDs... construindo conhecimento em conjunto

mcpolifemi@e-scola.com diz:

legal isto...

Carlos diz:

os emails servem como uma etapa intermediária entre a reflexão inicial e os chats...

Carlos diz:

Acho que se complementam

(trecho do chat com Carlos sobre o Instrumento de Reflexão sobre a Experiência)

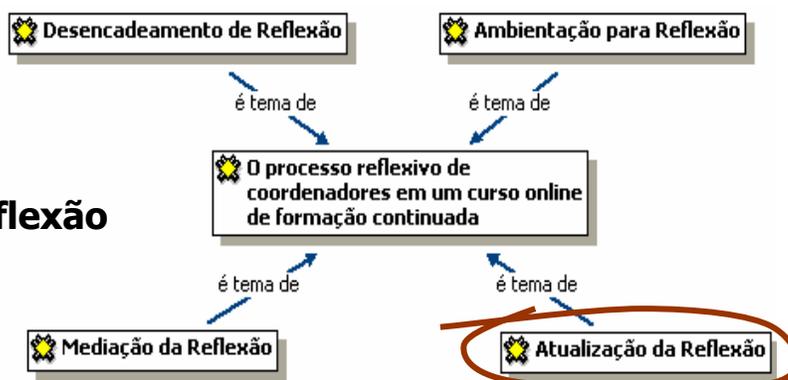
No exemplo acima, trago duas opiniões expressas por Carlos no *Instrumento de Reflexão sobre a Experiência* (Anexo 3) e as coloco frente a frente para que Carlos as explique melhor, já que elas podem ser interpretadas como contraditórias entre si.

A partir desse confronto, Carlos explica melhor o que quis dizer, e a reflexão sobre os aspectos positivos das interações síncronas e assíncronas tem prosseguimento, o

⁵³ Quando opiniões contrastantes de diferentes participantes ou de um mesmo participante em dois momentos diferentes são confrontadas.

que mostra a utilidade desse *confrontamento de opiniões* para a *mediação da reflexão*, para o aprofundamento das questões em discussão e para que a *atualização da reflexão*, o próximo tema a ser discutido possa se dar.

4.3.3. O terceiro tema: atualização da reflexão

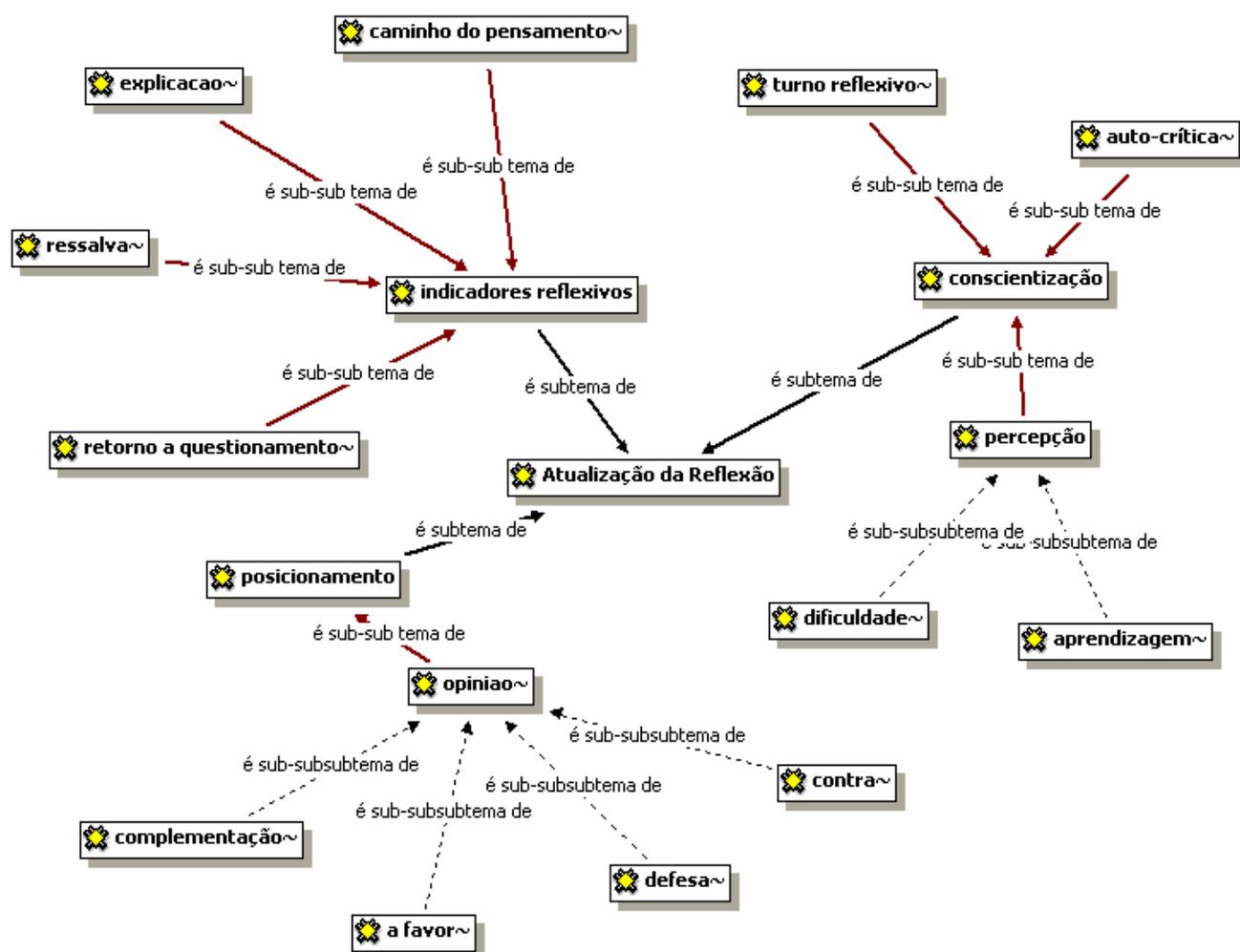


O terceiro tema que constitui a estrutura do fenômeno *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada* é a *atualização da reflexão*. O processo de atualização, discutido anteriormente no capítulo teórico, segundo Lévy (1996), se contrapõe ao virtual. Para o autor, o que está virtual traz em si um potencial que pode ou não se desenvolver. Quando esse virtual deixa esse estado potencial, dá-se a sua atualização, ou em outras palavras, o processo de atualização ressignifica o virtual e o constrói na medida em que o atualiza.

Assim, esse tema se refere às reflexões que no processo reflexivo foram desencadeadas, mediadas e se atualizaram no decorrer do **e-ducation**.

O tema *atualização da reflexão* se constituiu por três sub-temas: *posicionamento*, *conscientização* e *indicadores reflexivos*. O sub-tema *posicionamento* foi composto pelos sub-subtema *opinião* e sub-subsubtemas *complementação de opinião*, *defesa de opinião*, *opinião a favor* e *opinião contra*. O sub-tema indicadores reflexivos constituiu-se pelos sub-subtemas *explicação*, *ressalva*, *retorno a questionamento* e *caminho do pensamento*. E, finalmente, o sub-tema *conscientização* foi formado pelos sub-subtemas *turno reflexivo*, *auto-crítica* e *percepção* que por sua vez se constituiu dos sub-subsubtemas *percepção de aprendizagem e de dificuldade*, como podemos visualizar na ilustração a seguir:

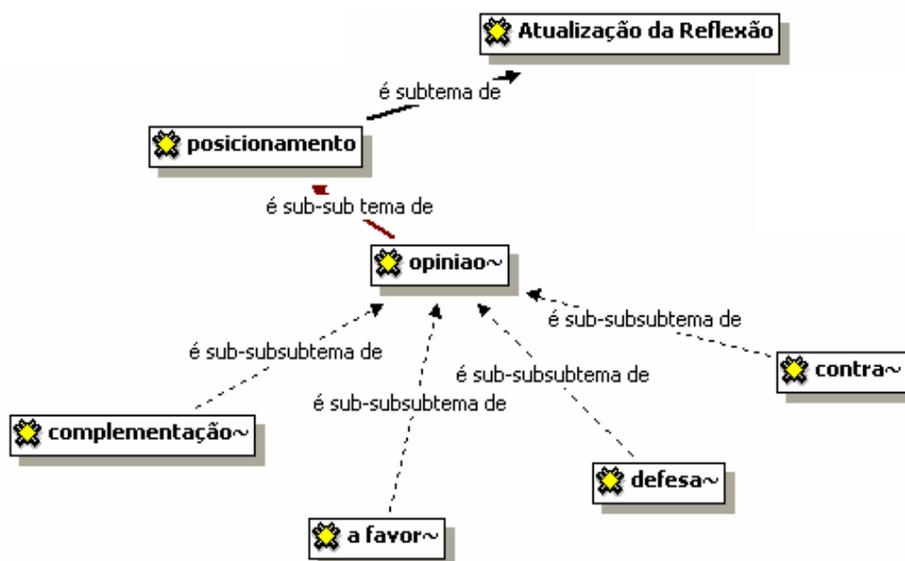
○ **Figura 24: Constituição do tema *atualização da reflexão***



4.3.3.1. Posicionamento

O *posicionamento*, sub-tema importante para a *mediação da reflexão*, também aparece na *atualização da reflexão* como marcante. É através do *posicionamento*, muitas vezes, que vemos o processo reflexivo se atualizar, materializando nos textos uma reflexão feita pelos alunos do **e-ducation**. É através de seu *posicionamento* explícito que os alunos declaram as conclusões a que chegaram após terem refletido sobre alguma questão. Esse *posicionamento* pode ser *contra* ou a *favor* de algo que foi dito, ou ainda ocorrer em *defesa* ou em *complementação* a alguma idéia lançada na interação:

○ **Figura 25: A atualização da reflexão através do *posicionamento***



O sub-subtema mais recorrente relacionado ao *posicionamento* é *opiniã*⁵⁴. Embora nem todas as opiniões expressas pelos alunos tenham sido identificadas como resultantes de um processo de reflexão, foi através das opiniões expressas pelos alunos, que se pôde observar, muitas vezes, a *atualização da reflexão*. Nesses casos, essas opiniões explicitavam o entendimento que os alunos tinham de determinado aspecto, após terem refletido sobre o assunto.

Para que conseguisse confirmar se uma determinada *opiniã* representava ou não a *atualização de uma reflexão*, tive que ler e reler os textos advindos dos registros do curso, primeiramente identificando as opiniões em si, para, então, tentar identificar aspectos que pudessem revelar a ocorrência do processo reflexivo.

Nos exemplos 62 e 63, podemos vislumbrar esse processo de identificação do processo reflexivo a partir de sua *atualização* expressa através de uma *opiniã*:

○ **Exemplo 62**

Antigamente, o aluno era totalmente dependente do professor, mas isso vem mudando gradativamente. Na verdade, eu acredito que apesar da autonomia dos alunos, sempre haverá

⁵⁴ Relacionado aos momentos das interações nos quais os participantes colocam suas opiniões de forma direta, quase que definitiva. A partir dessas opiniões, os outros se colocam a favor, contra ou ainda complementam essas opiniões.

trabalho para bons professores (graças a Deus não morreremos de fome), pois o professor funciona como um guia para os alunos, mesmo quando eles trabalham sózinhos. Acredito que um dos principais papéis do professor é provocar o aluno, motivá-lo a desenvolver-se, indicando caminhos através de questionamentos. Pelo menos, é assim que tentamos fazer: não dar as respostas prontas (como os profs sabe-tudo de antigamente faziam), mas sim questionar os alunos de forma que eles próprios reflitam e encontrem suas respostas.

(trecho da participação de Claudia na primeira *Learning Chain* do **e-ducation 1**)

Nesse exemplo, Claudia manifesta uma opinião sua, comparando o que ela chamou de aluno de antigamente, mais dependente do professor, com o aluno de hoje, mais autônomo, segundo ela, e, complementa seu posicionamento declarando sua percepção sobre o que deveria ser o papel do professor e afirmando que, como professora, trabalha diariamente buscando desenvolver essa autonomia.

A partir dessa *opinião*, busquei, em outros trechos da interação, os aspectos que pudessem sustentar minha interpretação desse *posicionamento* como um exemplo de *atualização da reflexão*. Após reler a interação novamente, identifiquei um trecho, anterior ao do exemplo 63, também escrito por Claudia, no qual ela constrói a base que dá suporte à sua opinião:

○ **Exemplo 63**

Vou tentar começar o Learning Chain do e-ducation 2. Reli minhas respostas às questões do capítulo 5 para refrescar a memória e acredito que o assunto tem muito a ver com a nossa prática (Educação). Fiquei pensando nas mudanças que ocorreram nessa área desde que comecei a estudar e acredito que percorremos um longo caminho.

Quando eu era aluna, havia uma distância muito grande entre professores e alunos. O aluno não sabia nada e o professor sabia tudo (pelo menos, essa era a crença vigente). Além disso, muitas vezes o professor dava aulas do alto de uma plataforma mais alta do que o resto da classe, ou por trás de uma mesa. Nenhum aluno discutia aquilo que o professor falava, o respeito por sua figura era muito grande.

(trecho da participação de Claudia na primeira *Learning Chain* do **e-ducation 1**)

A própria organização do discurso de Claudia parece indicar a sua reflexão sobre a questão da postura do professor e do aluno “*de antigamente*” e de como essas questões, segundo ela, vêm se alterando. Depois de ter lido e relido o texto, Claudia relacionou o seu conteúdo com a sua atuação profissional. Continuando sua reflexão, pensou nas mudanças que vem presenciando atualmente e as relacionou com a situação que viveu como aluna.

Essa declaração nos remete, novamente, ao conceito do *contínuo experiencial* (Dewey, 1938/1963). Claudia, na interação com o texto, com a tarefa e com os seus colegas, conseguiu, à luz de novas informações, relacionar uma experiência atual sua com uma experiência já vivenciada, como aluna. Essa relação, a meu ver, se constituiu em uma experiência educativa para Claudia, pois possibilitou que ela trouxesse para sua vida atual elementos vividos há tempos como aluna, constituindo o sentido dessa relação através da reflexão sobre o material trabalhado no **e-ducation**.

A partir de uma *opinião* expressa por um determinado aluno, seus colegas, muitas vezes, se colocavam a favor ou contra essa opinião e esse *posicionamento* também se relacionou à *atualização da reflexão*:

○ Exemplo 64

[Junior] Concordo com a Fabi. "Não existem professores reflexivos, mas pessoas reflexivas. É uma postura de vida." É por essas e outras que não consigo deixar de ver as questões sociais e políticas que estão implícitas. Mas é engraçado como quem questiona e analisa acaba passando por chato muitas vezes, né?! Por que será que nos incomodamos com isso? No caso dos OPs, por que nos incomodamos quando o professor ou o OP reflexivo questiona outras coisas além do que propusemos? [Fabiana} Talvez por falta de tempo... a gente se planeja, se organiza e quer que o fulano vá direto ao ponto, responda o que queremos saber, reflita sobre o que decidimos ser o mais importante! Não queremos perder o foco... mas que foco? dá pra separar???

(trecho da primeira *Learning Chain* do **e-education 3**)

Nesse exemplo, a partir de uma *opinião a favor* manifestada por Junior, há a *atualização de uma reflexão* sua sobre a impossibilidade de ver as questões sociais e políticas implícitas ao processo reflexivo e sobre nosso incômodo quando, em um processo reflexivo, os professores vão além do esperado. Junior é acompanhado nessa reflexão por Fabiana, que reconhece que o tempo nos pressiona e, por vezes, cedemos a essa pressão em detrimento da reflexão.

A *atualização da reflexão* também se dá através de *opiniões contrárias* e, talvez, inclusive, seja mais comum a observação da atualização da reflexão a partir de uma discordância, já que, para discordar de um colega, um aluno normalmente busca argumentos, exemplos e racionaliza a questão, de forma a dar sustentação à sua discordância.

No exemplo abaixo, pode-se observar uma interação na qual Junior, a partir de uma fala de Ana, discorda dela e, para isso, faz um raciocínio interessante através do qual

traz para a discussão o entendimento que as pessoas têm sobre a vida. Na seqüência, Regina também discorda de Ana, mas sua linha de argumentação é diferente. Regina concorda com Junior, mas acrescenta a questão da estabilidade que era, segundo ela, maior no passado, e traz para a discussão uma reflexão sua sobre a constituição da identidade das pessoas no mundo contemporâneo:

○ Exemplo 65

[Ana] Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, que analisa as sociedades pós-modernas. Ele dá um exemplo: a média de permanência de um empregado no Vale do Silício é de 8 meses e pergunta que projeto de vida uma pessoa pode fazer se ela sabe que em 8 meses pode estar em outra. isto diferencia as sociedades pós modernas das modernas... nas modernas, os projetos de vida eram bem mais duradouros. [Junior] Não sei se concordo. Acho que, em termos pragmáticos, antes esses processos realmente eram mais duradouros. Poderíamos aplicar aqui, como explicação filosófica para isso, uma série termos e conceitos como, alienação, anomie, divisão social do trabalho, especialização, etc. Mas se levarmos em conta a amplitude de significado da palavra *vida*, não sei se chegaríamos à mesma conclusão. Acho que, de certa forma, cabe o que escrevi acima. Sendo reflexivo, é possível perceber que, por de trás dessa aparente descontinuidade, há um processo contínuo e duradouro. (Regina) creio que aqui, há que se considerar a visão mais abrangente, mais macro do projeto de vida. Sim, antes havia maior estabilidade e com isso se podia ter mais tempo para avaliar cada um inserido em seu projeto. Mas, vejo as mudanças hoje apenas mais aceleradas, são partes do todo, mas o SER continua tendo seu projeto de vida que deve contemplar essa rapidez e é isso que ainda não sabemos lidar com. Assim como não sabemos ainda lidar com o universo de informações disponíveis, como disse o Jr. Essa é a nossa dificuldade maior (e ela de fato existe). Por isso não sei se o ser humano estaria ficando desenraizado e sem identidade fixa. Vejo hoje um movimento intenso na constituição forte de identidade, como se não mais dependesse só do contexto, mas de uma postura do indivíduo também, coisa que antes podia não ser tão essencial assim. E nesse ponto, cada vez mais a reflexão, o processo reflexivo precisa estar sendo incentivado porque é ele que vai dar a leitura da identidade, do projeto de vida e da **competência** de usar os **saberes** em prol dessa existência situada. [Junior] Lendo a Re, lembrei de duas coisas muito legais. Uma eu ouvi: o discurso na plenária do Manoel, durante o seminário, qdo ele fala que não estamos vivêndo um tempo de mudanças, mas uma mudança de tempo. Isso significa muita coisa... a segunda é um capítulo de um livro que eu li: "Quando o Inteligente é idiota."

(trecho da terceira *Learning Chain* do **e-ducation 3**)

No exemplo 65, além de podermos observar como as *opiniões contra* também representam uma *atualização da reflexão*, temos também um exemplo de como a *complementação de opinião*⁵⁵ também pode exercer o mesmo papel. Na fala final no excerto, Junior, após discordar de Ana, lê o que Regina escreveu, também discordando, se

⁵⁵ Relacionada aos trechos nos quais após um participante ter dado alguma opinião, outro complementa a idéia do colega, adicionando algo que ainda não havia sido escrito.

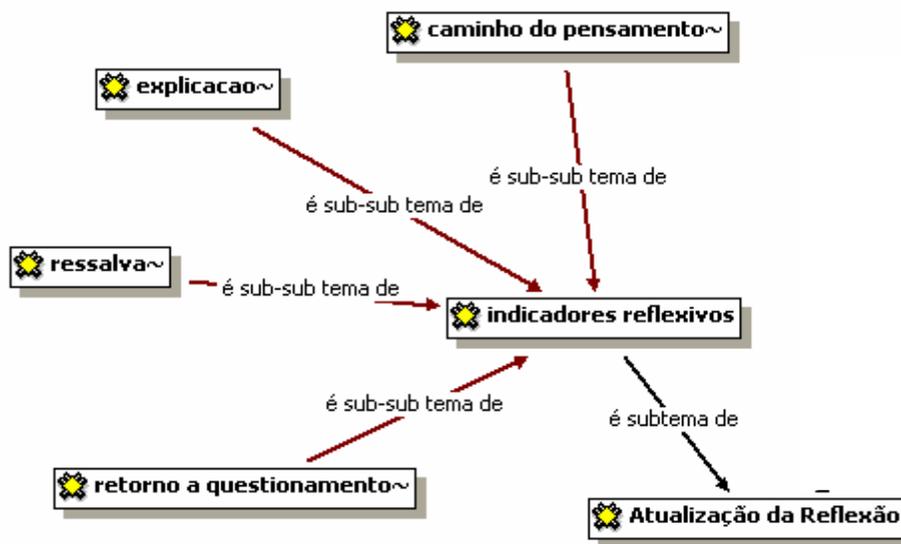
lembra de uma palestra que assistiu e complementa a opinião de Regina com uma reflexão sobre uma possível “*mudança de tempo ou tempo de mudança*”.

Essa interação mostra, a meu ver, o caráter coletivo que um processo reflexivo pode ter se mediado em um contexto colaborativo no qual diversos alunos, como no caso deste estudo, compartilham, como discutiu Zeichner (1993: 18), de uma *abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade* em relação aos seus posicionamentos, através de uma interação organizada e respeitosa na qual opiniões contrárias ou a favor foram discutidas e defendidas, aparentemente, sem temor.

4.3.3.2. Indicadores reflexivos

Os *indicadores reflexivos* se constituíram em um sub-tema que foi formado por quatro sub-subtemas: *explicação, retorno a questionamento, ressalva* e *caminho do pensamento*.

○ **Figura 26: A atualização da reflexão através dos *indicadores reflexivos***



As *explicações*⁵⁶ no curso **e-ducation** se relacionam com a *atualização da reflexão* na medida em que, para serem dadas, exigiam dos alunos uma reflexão sobre o assunto a

⁵⁶ Relaciona-se aos momentos das interações nas quais os participantes explicam algo, uma idéia, um raciocínio, uma opinião ou ainda a utilização ou a dinâmica de algo, como por exemplo, a dinâmica de funcionamento de um fórum de discussões.

ser explicado. Se temos que, por exemplo, explicar como se dá o contínuo experiencial de Dewey, precisamos retomar o conhecimento que temos sobre esse assunto, organizar esse conhecimento e enunciá-lo de forma que nosso interlocutor consiga compreendê-lo:

○ Exemplo 66

mcpolifemi@e-scola.com diz:

Mas vamos conversar um pouco sobre o nosso e-ducation então... ao caracterizar o curso, você diz " que ele te "levou a questionar algumas posturas minhas 'fossilizadas'". Conta um pouco mais sobre isto. Você se lembra de algum exemplo disto?

Orlando diz:

Já a participação no curso foi parte disso.

Orlando diz:

Por exemplo, eu sentia que não podia participar...

Orlando diz:

Essa tivesse sido minha postura.

mcpolifemi@e-scola.com diz:

nao sei se entendi...

mcpolifemi@e-scola.com diz:

me explica de novo

Orlando diz:

Dexei pensar um poco, para poder escrever melhor.

Orlando diz:

Antes de começar o curso, se você tivesse me perguntado se eu estava em condições de participar junto com os CPRs, eu tivesse falado que não.

Orlando diz:

Essa tivesse sido minha postura...

Orlando diz:

porque pensava que não tinha nada para oferecer visto que a formação (e experiência) de meus colegas do curso é bem diferente da minha.

Orlando diz:

De alguma forma, tinha uma postura "fechada".

Orlando diz:

Não sei se ficou mais claro agora.

(trecho do *chat* com Orlando sobre o Instrumento de Reflexão sobre a Experiência)

A partir de um questionamento meu, Orlando escreveu um retorno cuja redação ficou confusa em virtude de ele não escrever bem em português, sua segunda língua. Pedi, então, que ele explicasse novamente e ele o fez.

Tendo sido questionado sobre uma fala sua, Orlando mostrou na explicação que havia refletido sobre sua postura no início do curso. Segundo ele, se tivesse sido consultado sobre suas condições para participar do curso, teria se recusado por acreditar que não teria com o que contribuir. Ele reconhece essa atitude como "fechada", o que parece ser fruto de uma reflexão sobre o assunto.

A explicação de Orlando, como outras que emergiram dos textos desta pesquisa, parece se relacionar com o conceito de negociação de significados presente na obra de Vygotsky. Essas explicações, diversas vezes, foram produzidas a partir de necessidades que surgiram nas interações de se ter mais clareza ou de se confirmar algo. No exemplo de Orlando, eu não havia entendido a utilização do verbo ter (tivesse), usado de forma diferente por conta da influência do espanhol no discurso de Orlando. Já em outros casos, era solicitada uma explicação sobre alguns termos usados pelos alunos, como no exemplo 67, a seguir, no qual Aparecida explica uma opinião que deu sobre mim:

○ Exemplo 67

From: "Aparecida" <aparecida@e-scola.com>
To: "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>
Assunto: HW E-ducation: crítico assertivo
Data: quinta-feira, 26 de junho de 2003 12:05

Oi Marcos,

No nosso chat sobre o instrumento de reflexão do e-ducation vc me pediu para encontrar exemplo que comprovassem ou te explicar o que falei sobre o e-ducator ter sido 'crítico assertivo' durante o desenvolvimento do curso.

Neste caso, ser crítico é olhar criticamente para as coisas, para o mundo... faz parte do processo de compreensão das coisas, implica em ser reflexivo. Passa também por examinar ou julgar aquilo que está sendo dito. Por outro lado, ser assertivo é dizer aquilo que vc acha necessário dizer, isto é, questionar e até mesmo criticar a colocação do outro sem negar os direitos dele. Além disso, sendo crítico assertivo vc busca no outro a reflexão daquilo que ele tem como certo.

(trecho de um *e-mail* de Aparecida para Marcos durante o **e-ducation 2**)

Conforme argumentado anteriormente, para que Aparecida pudesse textualizar a explicação sobre o que significava ser "crítico assertivo", ela aparentemente precisou retomar os conceitos e organizá-los mentalmente, de forma a poder explicitá-los de forma escrita, o que interpretei como um *indicador reflexivo*.

Essa mensagem de Aparecida e o exemplo anterior de Orlando sinalizam para uma articulação entre a *explicação* e outro sub-subtema: *retorno a questionamento*. Esses dois exemplos (67 e 68) mostram explicações que surgiram após um questionamento. Nem sempre, de acordo com a interpretação dos textos, o *retorno a um questionamento* se dá em forma de uma explicação, mas, independentemente disso, esses retornos puderam ser relacionados com a *atualização da reflexão*:

○ Exemplo 68

[Aparecida] Acredito que só olhar o "good learner" não é suficiente. É necessário olhar para o "poor learner" porque outras razões, além das estratégias usadas, podem identificar porque ele tem dificuldades para aprender e indicar novos caminhos. Como vocês percebem isso? [Carlos] Bom, Essa é sem dúvida uma questão super complexa. Não sei se é possível afirmar que um "bad learner" empregue as mesmas estratégias de um "good learner" sem, contudo ter sucesso. As estratégias são tantas que dificilmente duas pessoas conseguem empregar todas elas da mesma forma e com a mesma eficácia, tendo em mente que elas são de natureza *cognitiva, meta-cognitiva e sócio-afetiva*. Os processos cognitivos certamente não foram totalmente estudados e descritos e tampouco as estratégias. Se você juntar isso com os fatores de personalidade e estilos de aprendizagem, a coisa fica mais complexa ainda. Acho que muito estudo precisa ainda ser feito para chegarmos a conclusões mais claras.

(trecho da terceira *Learning Chain* do **e-ducation 1**)

Nesse exemplo, após o posicionamento de Aparecida, ela deixa uma questão para o grupo e Carlos retorna esse questionamento refletindo sobre as estratégias e a sua utilização pelos chamados "bad" e "good learners". A reflexão de Carlos é relevante para meu estudo, pois além de defender sua posição apontando, o que entendo ser, uma inconsistência no texto trabalhado, Carlos faz uma *ressalva*⁵⁷ à utilização e classificação puramente cognitiva feita por alguns estudiosos das estratégias de aprendizagem.

Uma *ressalva*, a meu ver, é um forte *indicador reflexivo*, já que materializa um processo que passa pela leitura, pela crítica, pela discordância parcial e organização do contra-argumento que dará sustentação à *ressalva*. Portanto, a minha interpretação da *ressalva* como um *indicador reflexivo* se baseia na minha compreensão da profundidade de reflexão que é necessária à ação de concordar parcialmente com um conceito.

Algumas das *ressalvas* e explicações interpretadas no **e-ducation** foram expressas através de uma forma que me permitiu vislumbrar o processo reflexivo em ação, a que me referi como *caminho do pensamento*⁵⁸.

O *caminho do pensamento* parece estar relacionado ao estilo que alguns alunos manifestam quando precisam responder determinadas questões ou para argumentarem a favor ou contra uma idéia:

⁵⁷ Relacionada aos momentos nos quais há uma concordância parcial sobre algo. É interessante porque retrata uma reflexão sobre o assunto e um posicionamento crítico sobre o mesmo (li, pensei a respeito e concordo com isso, mas sobre aquilo não concordo... acho diferente).

○ Exemplo 69

Fabiana diz:

quando lia sobre a mulher e a criança polonesas,(education 2, texto 3) na mesma hora lembrei da minha experiência nos EUA, na Inglaterra, ou ainda enquanto fazia a pesquisa do minicurso, para cada conceito que encontrava pensava me situações reais. Por exemplo, no caso da appropriation do Leontiev... que a gente só se apropria quando essa teoria faz parte da nossa fala, da nossa prática... Lembrei das reuniões pedagógicas e que os conceitos ali discutidos só são apropriados pelos professores na hora que eles conseguirem usar nas suas aulas ou em conversar com outros professores.

Fabiana diz:

se não é só teoria

(trecho do *chat* com Fabiana sobre o *instrumento de reflexão sobre a experiência*)

Nesse exemplo, Fabiana vai descrevendo o que pensava enquanto lia um dos textos do curso e como buscava relacionar esses pensamentos às suas experiências como coordenadora. Um outro aspecto que considero significativo neste excerto é o fato de Fabiana estar refletindo sobre a relação teoria e prática e, para isso, contar como buscava relacionar a teoria que estava estudando com as experiências práticas que tinha em sua vida profissional, o que transformou a discussão em uma reflexão metalingüística sobre a questão.

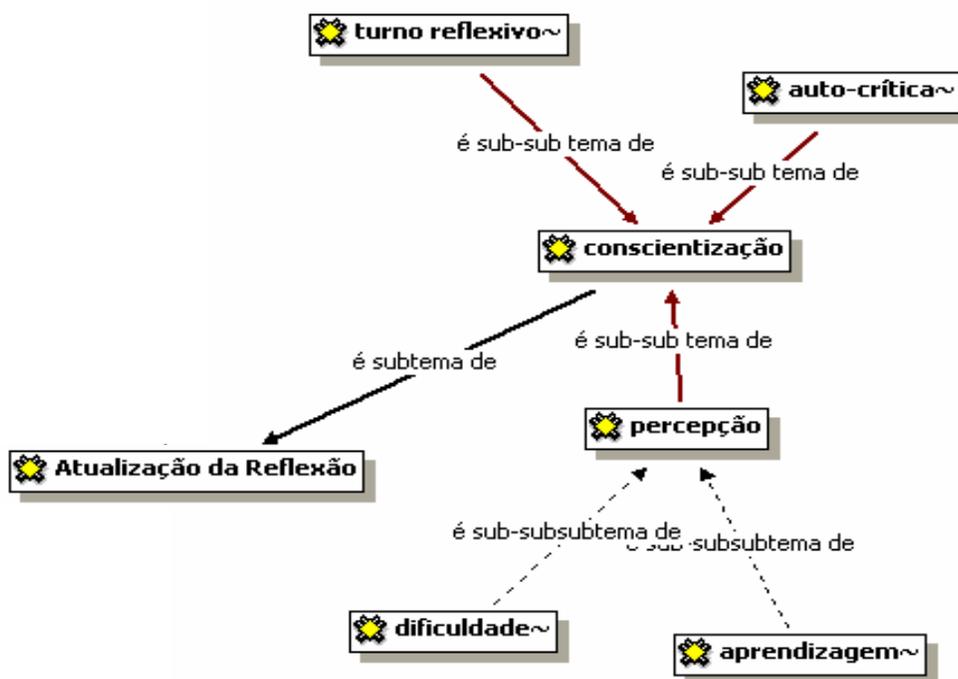
4.3.3.3. Conscientização

Conscientização é o terceiro sub-tema relacionado à atualização da reflexão a ser discutido. A conscientização pode ser historicamente referida ao trabalho de Freire (1996), que defendia a reflexão crítica dos educandos e educadores como uma forma deles se conscientizarem das injustiças sociais e da opressão a que eram submetidos, e se emanciparem dessa situação através de uma educação mais relacionada ao seu dia a dia, às suas realidades.

O sub-tema *conscientização* foi constituído de quatro sub-subtemas, a saber: *percepção de dificuldade*, *percepção de aprendizagem*, *turno reflexivo e auto-crítica*, como ilustrado abaixo:

⁵⁸ Relacionado aos trechos nos quais os participantes textualizam a forma como raciocinaram para chegar a determinada conclusão.

○ **Figura 27: A conscientização e a atualização da reflexão**



A *conscientização* no **e-ducation** se deu de diversas formas, todas elas relacionadas à percepção que os alunos adquiriam de sua aprendizagem e de seu progresso. Mesmo o sub-subsubtema relacionado a dificuldades representou um conhecimento acerca de si mesmo que considero fundamental em um processo reflexivo.

A *percepção de dificuldade*⁵⁹ representava, por um lado, a expressão de um processo reflexivo que não resolvia dúvidas, mas que se mantinha, e mantinha a dificuldade das questões sobre as quais as discussões se davam. Além disso, a percepção de dificuldade abria espaço para que outros colegas tentassem ajudar e para que a reflexão continuasse.

Em outras oportunidades, a *percepção da dificuldade* relacionou-se aos contextos nos quais atuamos. Então podia se perceber na fala dos alunos a *atualização da reflexão* de uma forma mais distanciada, isto é, refletindo sobre as dificuldades que estão envolvidas em nossa profissão atualmente.

⁵⁹ Quando há mostras de preocupação em relação aos aspectos discutidos no curso, a observações dos alunos relacionadas ao seu dia-a-dia ou, ainda, em relação à situação da empresa.

○ Exemplo 70

From: "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>
To: "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>
Sent: Thursday, June 27, 2002 1:10 PM
Subject: RSVP e-ducation

Querido Marcos,

Estou adorando os textos, mas sinto dificuldade de escrever mais por que é tudo muito novo para mim. A minha bagagem acadêmica é magrinha e até as terminologias são novidades. Estou devorando, mas ainda não engordei o suficiente para fazer essa troca mais generosa. Não me sinto instrumentalizada para argumentar mais. Eu não tenho insumos para comparar e discordar então tudo me parece válido. Esses textos não se contradizem, mas constróem um pensamento. O primeiro tinha o olhar num aspecto, o segundo não ignorava esse aspecto, mas acrescentava mais um e idem para o terceiro.

No próximo texto, vou tentar me divertir mais respondendo, sem me preocupar em dar a resposta certa, ok?

Aguardo seu retorno.

Um beijo,

Fabiana :)

Nesse exemplo de Fabiana, podemos ler uma declaração do quanto era difícil para ela, que era formada em Comunicação Social e tinha pouca familiaridade com discussões mais acadêmicas, participar das interações que estávamos tendo no **e-ducation**. Essa *conscientização* e, principalmente, a sua textualização, a meu ver, atualizam uma reflexão de Fabiana sobre as suas dificuldades e sobre a sua formação profissional, o que foi fundamental para que a partir daí buscasse uma participação diferenciada da que vinha tendo até então. Desse momento do curso em diante, Fabiana passou a ser, além de Carlos, a aluna que mais referências externas trouxe para o curso. Foi Fabiana quem, de forma mais explícita, recorria mais freqüentemente ao dicionário para buscar nas suas definições alguma base para ancorar suas reflexões.

Além de perceberem dificuldades, os alunos percebiam também sua aprendizagem. Essa conscientização sobre a aprendizagem foi importante no sentido de atualizarem uma reflexão dos participantes sobre o quanto se sentiam diferentes com o curso.

Essas atualizações às vezes emergiam na forma de comentários curtos. Outras vezes, ocorriam de forma mais estruturada, descrevendo de forma mais completa uma situação na qual os alunos se percebiam como aprendizes.

A seguir, trago dois exemplos dessas *percepções de aprendizagem*⁶⁰ dos alunos. A primeira de Claudia, referindo-se a uma das leituras do segundo módulo do **e-ducation**, e o outro de Fabiana, no qual reflete sobre a sua atitude no início do curso, aproximadamente na época na qual escreveu a mensagem do exemplo 70, e após o módulo 3, já cursando o módulo 4:

○ Exemplo 71

Em primeiro lugar, achei o texto belo, profundo e perturbador. Fiquei até com lágrimas nos olhos em determinados momentos da minha leitura. Eu já conhecia a maioria das idéias do texto, mas algumas foram novas para mim e abriram meus olhos e meu cérebro (é uma sensação indescritível, como se acendessem uma luz na cabeça da gente), por exemplo: a história de que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, nunca tinha pensado nisso antes, mas é tão lógico e transparente, o Brasil já existia, ele apenas invadiu nossas terras. Da mesma forma, todas as outras noções errôneas de História que aprendemos na escola e que o autor menciona no texto. Assim como os livros trazem conceitos errados, a Internet também o faz e é por isso que precisamos aprender a pensar com nossas próprias cabeças para filtrar o que é certo e o que é errado. Eu não diria que o texto acrescentou algo para mim, mas sim modificou algo em mim: a forma de ver determinadas coisas e aceitar informações sem questioná-las.

(trecho da resposta de Claudia na *Leitura Situada 1* do **e-ducation 2**)

○ Exemplo 72

From: "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>
To: "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>
Sent: Wednesday, December 08, 2004 12:56 PM
Subject: Re: XXXXXXXXXXXX - FYE-ducation - cronograma

Oi Marcos,

Eu estou adorando o módulo 4. Apesar do cansaço de final de ano continuo entusiasmada e muito motivada. Desde que começamos o e-ducation percebo que fiquei muito mais "antenaada" e curiosa e sinto que isso se reflete inclusive na minha interação com as escolas, nas visitas e nos retornos. É uma oportunidade da qual não quero abrir mão. No início eu ficava um pouco tensa, pois não me sentia preparada para dar brilhantes contribuições. Isso só até vc me fazer perceber que as contribuições não vêm apenas do conhecimento teórico. Desde então me sinto à vontade para colocar o que penso e sinto, como também motivada para buscar mais informação que embasem a minha experiência e opinião. Portanto, só tenho a agradecer e dizer que eu quero é mais.

Beijos,
Fabi :)

Destaco nesses exemplos o envolvimento dos alunos com a proposta de formação continuada, a abertura deles para reverem suas práticas e seus conhecimentos à luz de

⁶⁰ Refere-se aos trechos nos quais os participantes manifestam a percepção que têm acerca de sua própria aprendizagem.

novas experiências, e o reconhecimento dessas experiências como importantes para a sua constituição como profissionais reflexivos.

A atualização da reflexão pode ser observada também nos textos advindos do **e-ducation** através da ocorrência de *turnos reflexivos*. Schön (1992: 05) define os *turnos reflexivos* como os momentos nos quais profissionais, depois de uma reflexão, se dão conta de algo que até então não tinham pensado. E foi nesse sentido que identifiquei e interpretei no **e-ducation** os *turnos reflexivos* como sub-subtema relacionado à *atualização da reflexão*.

Os turnos reflexivos do **e-ducation** materializam a *atualização da reflexão* em virtude desses turnos se darem como resultado de um processo de reflexão. O *turno reflexivo* não ocorre fora de um contexto, ou sem que haja um pensar sobre. O *turno reflexivo*, a meu ver, é fruto de um trabalho mental que é desencadeado, mediado e, em determinado momento, se atualiza:

○ Exemplo 73

[Fabiana] Por exemplo, na definição de "experience", Dewey fala sobre comportamento ativo e passivo. Ele coloca que comportamento ativo refere-se à tentativa da ação propriamente dita; enquanto que comportamento passivo diz respeito ao estar sujeito ao resultado dessa ação, às suas conseqüências. Estas definições fazem sentido para mim na medida em que sempre entendi a experiência como um ato conseqüente, ou seja, com causas (forças motrizes) e sempre gerando conseqüências, que provocam mudanças perceptivas e cognitivas. [Aparecida] Com relação a isso, achei bastante interessante a definição de Dewey porque ele percebe a experiência como algo mais completo, isto é, ter uma experiência vai além do experimentar, pois leva em consideração o que advém deste ato. Acho que antes de ler o texto nunca tinha parado para pensar em experiência desta forma.

(trecho da *Learning Chain 1* do **e-ducation 3**)

No exemplo 73, a partir de uma fala de Fabiana sobre o entendimento que Dewey tem de experiência, Aparecida textualiza que nunca havia considerado a experiência como algo que vai além da ação de experimentar. Ter essa reflexão atualizada parece ser importante por dar a Aparecida uma visão mais abrangente do termo experiência, muito recorrente no trabalho com professores.

Por fim, um outro sub-subtema que também mostrou-se recorrente no **e-ducation** foi a *auto-crítica*⁶¹. A *auto-crítica* foi identificada nos textos interpretados a

⁶¹ Relacionada aos trechos nos quais existe uma reflexão de um participante especificamente, sobre algo que ele(a) fez, faz ou disse.

partir de interações nas quais os alunos reconheciam em si aspectos incoerentes com aqueles defendidos por eles próprios nas discussões.

A auto-crítica relacionou-se com a atualização da reflexão por revelar através das falas dos próprios alunos o resultado de uma reflexão que se concretizou com o reconhecimento de que os princípios defendidos no discurso, muitas vezes, se afastam dos autores desses discursos em virtude de uma série de fatores que permeiam nossa prática diária.

Esse reconhecimento reforçou ainda mais a necessidade de reflexão como forma de buscar a aproximação do que falamos com o que fazemos. Nesse momento do trabalho creio ser importante mencionar que esse exercício interpretativo está sendo fundamental para que eu, como pesquisador de minha própria prática, possa buscar essa compreensão e aproximação.

○ **Exemplo 74**

Acho que o senso comum se mantém quando não há questionamentos. Para haver questionamento é necessário que exista reflexão. Será que nossos professores em seu dia a dia refletem sobre quais são as suas crenças, como estas crenças influenciam na sua forma de ensinar, que tipo de professores eles são? Até que ponto nossos OPs, em momentos de talk sessions e reuniões individuais ou em grupos, proporcionam a reflexão com relação ao papel do professor, aos tipos de interação que ocorrem na sala de aula?

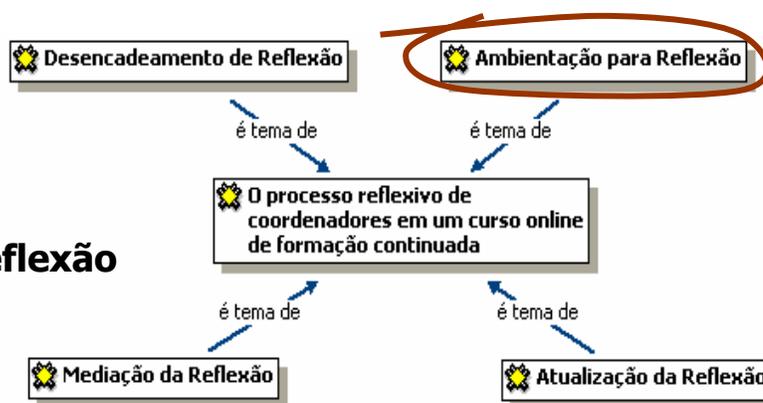
Até que ponto, nós, CPRs, não alimentamos o senso comum durante nossas interações com nossos OPs? Até que ponto, a nossa prática pedagógica não é um pouco 'ditada' ao invés de reflexiva?

(trecho da resposta de Aparecida na *Leitura Situada 1* do **e-ducation 2**)

Esse exemplo é muito significativo para terminar essa parte da interpretação relacionada à *atualização da reflexão*. Precisamos ter a auto-crítica e reconhecer até que ponto nossa postura é de fato reflexiva e que reflexões são atualizadas a partir de nosso trabalho.

Na posição de educadores que podem e, por força da atribuição funcional, têm que buscar uma atitude reflexiva, parece-me ser fundamental nos questionarmos sempre sobre até que ponto nossa prática é de fato reflexiva ou ditada.

4.3.4. O quarto tema: ambientação da reflexão



O quarto tema que estrutura o fenômeno *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada* emergiu a partir de minha interpretação de um conjunto de unidades de significado que juntos constituíram um ambiente que considero fundamental para que o processo reflexivo ocorra.

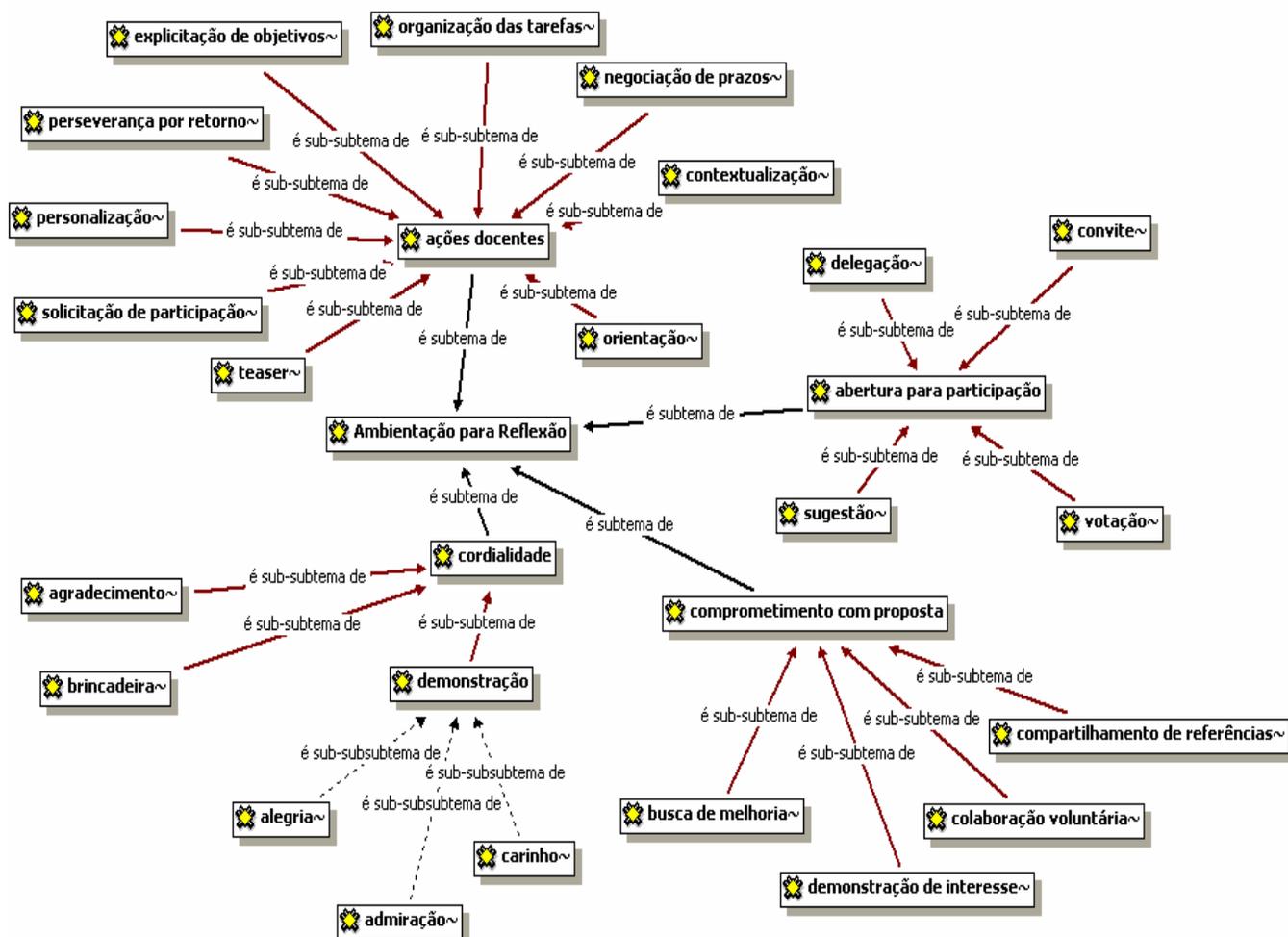
Essa ambientação contou com *ações docentes* que tinham como objetivo ajudar os alunos a vivenciarem a experiência de um curso a distância, mediado por computadores, de natureza reflexiva e com características colaborativas. Para que pudessem dar conta da abrangência dos objetivos declarados, essas ações incluíam desde orientações relacionadas a questões pedagógicas dadas aos alunos, até a negociação de prazos e perseverança pelo retorno dos alunos.

Além das *ações docentes*, o *comprometimento com a proposta* foi fundamental para que o processo reflexivo se desse. Acredito que de nada adiantaria uma série de ações do professor, se os alunos não estivessem engajados na proposta e dispostos a uma releitura de suas ações e de suas idéias.

Esse comprometimento parece ter se fortalecido na medida em que os alunos tinham *abertura para participação* no curso de forma deliberativa. Havia espaço para que os alunos dessem suas sugestões e decidissem, inclusive através de votações, alguns dos rumos do curso. A *abertura para participação* e a consideração das sugestões e decisões do grupo foram possíveis (e responsáveis) por conta de um clima de *cordialidade* que se estabeleceu no **e-ducation**. Essa *cordialidade* se deu, por um lado, porque os alunos se conheciam e trabalhavam juntos; mas, por outro lado, a meu ver, também foi resultado da *admiração* e *respeito* que cada um dos alunos conquistou, no grupo, ao longo da jornada.

A seguir, podemos observar na figura 28, a estruturação do tema *ambientação para reflexão*:

○ **Figura 28: Constituição do tema *ambientação para reflexão***



4.3.4.1. Ações docentes

Sendo o **e-ducation** um curso, parece natural a identificação de ações docentes no seu desenrolar. Porém é interessante a observação dessas ações e de seu papel no fenômeno o *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*.

Os sub-subtemas relacionados às *ações docentes* são *organização de tarefas, explicitação de objetivos, contextualização, orientação, personalização, teaser, solicitação de participação, negociação de prazos e perseverança por retorno*, como ilustro na figura 29, a seguir:

○ **Figura 29: As ações docentes e a ambientação para reflexão**



Entre os sub-subtemas de *ações docentes*, três foram interpretados por mim como necessários para que as atividades propostas pudessem ser iniciadas e realizadas pelos alunos: *contextualização*⁶², *explicitação de objetivos*⁶³ e *organização de tarefas*⁶⁴.

Desde o início do **e-ducation** julguei necessário ser muito claro em relação à natureza das atividades propostas. Acreditava que, se os alunos tivessem clareza dos objetivos e de como se desenvolveriam as tarefas, teriam mais facilidade e segurança para participarem e, assim, me preocupei em situar os alunos em relação ao contexto no qual as tarefas se davam, em explicitar os seus objetivos e, sempre que necessário, intervir de forma a organizar o andamento do curso.

Para exemplificar esses três sub-subtemas, selecionei para os exemplos 75, 76 e 77 trechos que eu considero relevantes para o **e-education 1**:

⁶² Refere-se aos momentos nos quais se busca trazer para a interação elementos que ajudem a compreensão de uma situação, possibilitando assim uma melhor compreensão da atividade ou uma participação mais informada em uma discussão.

⁶³ Refere-se aos momentos nos quais os participantes, principalmente o professor, explicitam os objetivos de algo, como de uma mensagem, de uma idéia, do módulo do curso, enfim, quando os objetivos são expostos aos outros.

⁶⁴ Sempre que um dos participantes organiza as atividades do curso, seja explicando o seu funcionamento (onde estamos e o que vai acontecer), seja organizando a participação e a execução das atividades, seja encaminhando ações para serem executadas posteriormente.

○ Exemplo 75

Esta é a primeira mensagem que vocês recebem com o código FYEd, que significa FOR YOUR **e-ducation**.

Desde que me tornei gerente, tenho pensado e conversado com vocês sobre possibilidades de desenvolvimento profissional da equipe. Nosso dia-a-dia caótico, no entanto, acaba colocando esta intenção de lado e, até, nos esquecemos, muitas vezes, que temos que continuar estudando, lendo e (re)construindo o conhecimento que temos.

(trecho da mensagem convite enviada para os alunos antes do início do **e-ducation 1**)

Como mencionei, anteriormente o exemplo 75 tem para mim um significado especial. Foi a mensagem convite que enviei aos alunos no lançamento do curso. Naquele momento não sabia se o **e-ducation** iria ou não ocorrer, já que não tinha tido ainda a aceitação do grupo à proposta. Nesse sentido, acreditava que precisava mostrar aos, até então, futuros alunos o contexto que tinha me levado a propor o curso ao grupo e assim o fiz.

Já o exemplo 76 foi retirado da *Sessão Reflexiva Virtual* do **e-ducation 1**, ou seja, na parte final do curso, e traz um turno meu no qual, após ter sido questionado por Maria a respeito de meus objetivos com o **e-ducation**, primeiramente devolvo o questionamento para o grupo, para em um segundo momento explicitar os objetivos:

○ Exemplo 76

[E-ducator] vamos a pergunta de Maria. Qual vocês acham que é meu objetivo com o E-ducation?

[Maria] ter mais embasamento teórico

[E-ducator] sim... tem +

[Maria] ser capaz de cumprir deadlines, ou pelo menos renegociar datas

[Fabiana] saber trabalhar dessa forma com os OP

[Carlos] reproduzir as atividades com os OPs, in some level...

[Orlando] aprender a utilizar a internet como medio

[Maria] conseguir perceber as implicações da teoria na nossa prática com os OPs

[E-ducator] meu objetivo inicial foi manter o grupo unido através da participação em um projeto de crescimento pessoal e profissional à distância.

[Carlos] ... bem amplo....

[E-ducator] De forma que o grupo ganhasse maior consistência em suas argumentações e tivesse mais instrumentos e fontes de leitura para levar para a rede.

[E-ducator] Sempre tendo em mente os assuntos que tem permeado nossa prática.

(trecho da *Sessão Reflexiva Virtual* do **e-ducation 1**)

Nesse exemplo, é enriquecedor observar que em suas próprias palavras, que a percepção dos alunos acerca dos objetivos do curso se aproximam bastante do que eu tinha como objetivo, o que interpreto como um alinhamento entre o que foi proposto, o que foi executado e o que foi percebido.

No exemplo 77, em um trecho de uma mensagem para o grupo, procuro organizar a tarefa explicando o seu funcionamento e um pouco de minhas expectativas. Com isso esperava que quando os alunos fossem participar, soubessem o que tinham de fazer e, assim, não se sentissem perdidos no início de sua experiência de aprendizagem a distância:

○ Exemplo 77

Para começar, tenho um texto para vocês, mas antes de enviá-lo, gostaria de dar algumas instruções. Are you ready???

Em conjunto ao envio dos textos, enviarei também algumas perguntas que deverão ser respondidas por vocês. Essas respostas orientarão a sua participação no chat, posteriormente.

Ahh.... então não precisa enviar para você, Marcos???

Precisa, porque depois, essas respostas serão importantes enquanto dados de pesquisa. Poderei, por exemplo, compará-las a outras respostas (no chat) e tentar entender, por exemplo, o papel da interação na compreensão de textos, ou outras coisas.

Além disso, mais do que responder a perguntas, espero que vocês se coloquem em relação à sua realidade; à sua prática. É por este motivo que o nome desta parte do **e-ducation** é Leitura Situada. Porque não deve ser descolada de nosso dia-a-dia, de nossa prática, de nossa ação.

(trecho de mensagem enviada aos alunos no **e-ducation 1**)

A interpretação que faço dessas ações é positiva no sentido de que há poucos momentos nos quais os alunos se perdem em relação ao que fazer ou a como fazer algo. Quando sentia que havia essa possibilidade, eu intervia através de nova organização de tarefas.

Contudo, além de cuidar para que os alunos tivessem as condições e informações iniciais para participação do curso, no papel de professor, também tive muitas vezes que orientá-los em relação a uma série de questões. Essas *orientações*⁶⁵ eram por vezes dadas por minha iniciativa, mas, em outras, foram solicitadas pelos alunos, o que parece mostrar o conforto dos alunos em solicitar ajuda para mim.

⁶⁵ Refere-se aos momentos nos quais há uma orientação em relação a alguma dúvida conceitual ou técnica relacionada às discussões do curso ou ao curso em si.

No exemplo 78, temos uma mensagem minha para Claudia, aluna nova no grupo, que seguiu acompanhando o primeiro texto que ela iria ler no **e-ducation**.

○ Exemplo 78

From: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>

To: "Claudia" <claudia@e-scola.com>

Assunto: Re: E-ducation 2 - a missão

Data: segunda-feira, 4 de novembro de 2002 09:17

Oi Claudia,

Bom dia... Legal receber as suas reflexões...

Vou ler já já... mas antes, já te envio um texto super legal que trata do assunto (senso comum), com algumas questões sobre o material.

Novamente, reforço que não estou interessado em verificação de leitura, portanto, se preocupe menos com certos e errados e mais com a possibilidade de olhar para as suas representações, para os sentidos que você atribui aos conceitos e à sua prática...

Um beijo e boa leitura,
Marcos

As orientações que dei no **e-ducation**, muitas vezes também se relacionaram à disciplina e organização dos alunos para conseguirem tempo para participarem do curso. O exemplo 19, na página 163, ilustra essa situação. Naquele excerto, orientei os alunos no sentido de reservarem pelo menos duas horas semanais para as *Leituras Situadas* e outras atividades, orientação essa que, aparentemente, não foi seguida à risca, visto as inúmeras vezes nas quais tive que negociar prazos, solicitar a participação e perseverar pelo retorno dos alunos, para que o curso não acabasse em virtude da desistência dos alunos em virtude de atrasos das atividades.

Essas renegociações e solicitações de participação estiveram muito ligadas no **e-ducation**. Na medida em que não obtinha o retorno esperado e solicitava a participação dos alunos, recebia solicitações de novas datas ou justificativas pelos atrasos. Nesse sentido, muitas vezes me encontrei obrigado a flexibilizar prazos, primeiramente por ter certeza, até por trabalhar na mesma instituição, de que os atrasos eram justificados pela quantidade de trabalho que os alunos tinham, mas também por sentir que os alunos estavam levando o curso a sério, o que significava que não aceitavam fazer as atividades rapidamente com o intuito de se verem livres de cobranças minhas.

No exemplo 79, a seguir, uma troca de mensagens na qual, após uma solicitação de participação feita por mim⁶⁶, Fabiana solicita novos prazos e Maria, na seqüência, se desculpa por não ter dado retorno por conta de uma visita a uma escola que teria que fazer:

○ Exemplo 79

De: "Maria" <maria@e-scola.com>
PARA: "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Marcos Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>; "Aparecida" <aparecida@sposed.e-scola.com.br>; <regina@e-scola.com.br>; "Carlos" <carlos@e-scola.com.br>; <laura@e-scola.com.br>; <orlando@e-scola.com.br>
Assunto: Re: XXXXXXXXXXX - FYEd - where's Wally? I mean Waldo? I mean, the learning chain?
Data: terça-feira, 13 de agosto de 2002 01:52

Oi pessoal,

Iniciei o retorno para a Aparecida, mas não consegui, em função da minha visita a Pelotas. Estarei enviando retorno no meu retorno. Sorry, mas não quis fazer algo na corrida. Estou trabalhando de novo na apresentação daquele workshop para os professores de Pelotas e Rio Grande. Wish me Good LUCK!

Beijos,
Maria

----- Original Message -----

De: "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>
PARA: "Marcos Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>; "Maria" <maria@e-scola.com>; "Aparecida" <aparecida@sposed.e-scola.com.br>; <regina@e-scola.com.br>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; <laura@e-scola.com.br>; <orlando@e-scola.com.br>
Sent: Monday, August 12, 2002 6:15 PM
Subject: Re: XXXXXXXXXXX - FYEd - where's Wally? I mean Waldo? I mean, the learning chain?

Queridos Marcos e Aparecida,

Desculpe mas é que estou verificando o treinamento e estou ficando de cabelo em pé, branco, etc com os resultados... A maioria dos professores não fez nem 50%, tem OP que nem distribui os alunos ainda e o hot line... que hot line??? Num tenho nem pena mais para penar... Tá feia a coisa. Será que a gente não poderia ter até sexta para fazer???

Beijos,
Fabiana :)

----- Original Message -----

From: Marcos Polifemi
To: "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Maria" <maria@e-scola.com>; "Aparecida" <aparecida@e-scola.com>; <regina@e-scola.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; <laura@e-scola.com.br>; <orlando@e-scola.com>
Sent: Monday, August 12, 2002 12:32 PM
Subject: XXXXXXXXXXX - FYEd - where's Wally? I mean Waldo? I mean, the learning chain?

Olá Pessoal,

Vocês vão deixar a Aparecida (e eu) falando sozinhos???

Continuamos aguardando a sua contribuição para o Learning Chain do texto de Joan Rubin... quem é o próximo???

⁶⁶ A primeira é a mais recente na interação.

Não precisa re-inventar a roda... é só acrescentar ao *e-mail* da Aparecida.
Continuo aguardando!

Não deixem o E-ducation minguar. Vocês sabem que se não nos esforçarmos, ele acaba ficando para 5o. plano...

Um abraço,
Marcos

Nessas interações não tinha como inflexibilizar e determinar que não haveria mais prorrogações de prazos. Se fizesse isso, iria instaurar um problema cujo desenrolar seria imprevisível. Como eu não quis colocar em risco o **e-ducation**, preferi ter um curso com cronograma atrasado do que não ter um curso em andamento.

Uma outra ação docente utilizada para conseguir a ambientação para a reflexão foi a utilização de *teasers*⁶⁷. Esses *teasers*, na maioria das vezes, se constituíam em dicas que eram dadas sobre os temas que seriam tratados nos textos e impressões positivas minhas sobre os materiais que seriam lidos.

A sensação de suspense ocasionada pelos *teasers*, segundo declarações dos próprios alunos, os motivava a ler os materiais e interagir com o grupo sobre eles:

○ Exemplo 80

From: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>
To: "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>
Sent: Friday, March 07, 2003 10:21 AM
Subject: FYEd - Leitura Situada 3 do E-ducation

Olá Pessoal,

Demorei um pouco para enviar a Leitura Situada 3 do **e-ducation** por ter tido alguma dificuldade na seleção do texto.

Parece que consegui encontrar um legal - inclusive, depois de lerem, gostaria que me contassem suas opiniões sobre o material.

O que será que os professores iniciantes e experientes pensam sobre questões relacionadas à tecnologia? Como essas representações (se) constituem no trabalho de sala de aula, no planejamento, enfim, no dia a dia dos professores e alunos?
E o que isso tem a ver com o senso comum e com o ensino à distância?

Querem saber??? Querem aprender??? Querem ensinar???

Então não deixem de ler o texto: Expert and Novice Teachers talking Technology: Precepts, Concepts, and Misconcepts e enviem suas respostas à Leitura Situada até dia 17 de março.

⁶⁷ Refere-se aos trechos nos quais o professor tenta despertar nos participantes o interesse e a vontade de ler e participar do curso.

Meskill, C.; J. Mossop; S. DiAngelo; R. K. Pasquale (2002). Expert and Novice teachers Talking Technology: Precepts, Concepts, and Misconcepts. In Language Learning & Technology; Vol. 6; No. 3; September 2002, p.p. 46-57.

Um abraço,

Marcos

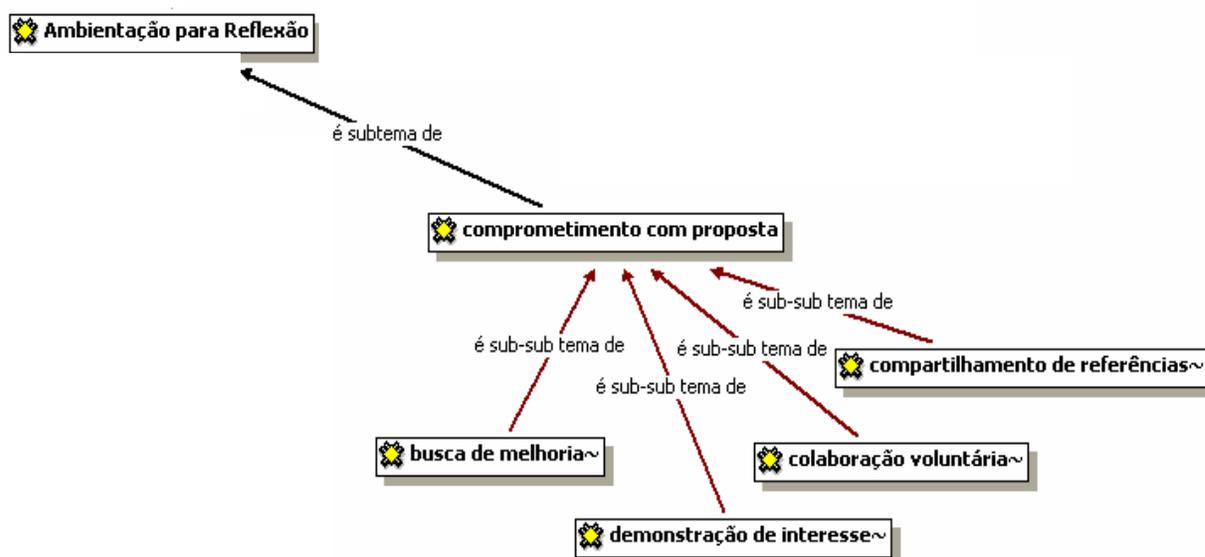
Nesse exemplo, minha opção foi a de elaborar um *teaser* através de perguntas relacionadas ao texto e terminar convidando-os a saber, a aprender e a ensinar com a leitura.

Essas perguntas, especificamente, não eram as mesmas da *Leitura Situada*. Elas tinham o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos e conseguir a sua participação na atividade, o que, aparentemente, foi conseguido, como poderemos ver na discussão do próximo sub-tema relacionado à *ambientação para reflexão*, ou seja, o *comprometimento com a proposta*.

4.3.4.2. Comprometimento com proposta

O *comprometimento com a proposta* do **e-ducation** foi algo que sempre me chamou a atenção e, na interpretação temática, emergiu nos textos através de quatro sub-subtemas: *colaboração voluntária*, *compartilhamento de referências*, *demonstração de interesse* e *busca de melhoria com melhoria*, como procuro ilustrar na figura 30, a seguir:

○ **Figura 30: O comprometimento com proposta e a ambientação para reflexão**



O tema *ambientação para reflexão* começou a ser discutido pelo sub-tema *ações docentes*, mas isso não significa que a ambientação foi de responsabilidade exclusiva do professor. Como mencionei anteriormente, as *ações docentes* só surtiram efeito e constituíram a *ambientação para a reflexão* porque houve, por parte dos alunos, o comprometimento com a proposta do **e-ducation** e com a idéia de formação continuada através do engajamento em um processo reflexivo sobre a prática.

O *comprometimento dos alunos* foi explicitado nas atitudes colaborativas dos alunos para com seus colegas e entre essas atitudes destacou-se a *colaboração voluntária*⁶⁸:

○ Exemplo 81

From: aparecida@e-scola.com

To: "Maria" <maria@e-scola.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>

Sent: Saturday, November 30, 2002 3:34 PM

Subject: E-ducation: Projeto

Oi Pessoal,

Tudo bem?

Voltei de minha última visita ontem e comecei a colocar a vida em ordem.

Sendo assim, tínhamos o projeto do primeiro módulo do E-ducation para fazer, the deadline died almost a month ago... Então, como falamos no chat, talvez pudéssemos adaptar a idéia do PIT (o projeto da Laura), lembram?

Estou enviando anexo o projeto PIT, para recordarmos como ele funcionava e podermos iniciar nossa conversa, o que vcs acham??

Beijos,

Aparecida

Nessa mensagem de Aparecida, temos um bom exemplo do comprometimento dos alunos. Mesmo sabendo do atraso, por conta própria, Aparecida retomou a idéia de dar andamento ao *Projeto Final* do **e-ducation** e enviou para o grupo um projeto que tinha sido trabalhado por Laura, aluna que participou do início do primeiro módulo, para que servisse de base para a tarefa do grupo. A partir dessa mensagem os alunos voltaram a interagir sobre o projeto e como resultado tivemos a releitura do **e-ducation** para ser trabalhado em outros contextos.

⁶⁸ Relaciona-se aos techos nos quais os participantes se voluntariam para fazer algo.

Além de se voluntariarem diversas vezes para inúmeras tarefas, os alunos também tinham uma prática muito saudável de *compartilhamento de referências*⁶⁹ que tinham, ou que encontravam em suas pesquisas com os seus colegas de curso.

No primeiro módulo, essas referências foram compartilhadas mais freqüentemente pelos alunos cuja bagagem acadêmica era maior: Maria e Laura, com título de Mestre, e Carlos, com a pós-graduação em andamento. Mas a prática se disseminou e no **e-ducation** 2 e 3 esse compartilhamento também foi feito por Fabiana, Orlando, Aparecida e Carlos:

○ Exemplo 82

De: "Maria" <maria@e-scola.com>
PARA: "Marcos Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com.br>; "Regina" <regina@e-scola.com.br>;
"Laura" <laura@e-scola.com.br>; "Carlos" <carlos@e-scola.com.br>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com.br>; "Aparecida" <aparecida@e-scola.com.br>
Assunto: artigo aluno reflexivo
Data: terça-feira, 20 de agosto de 2002 11:11

Olá pessoal,
Estou encaminhando abaixo um trabalho sobre aluno reflexivo que recebi de um teacher de uma escola. Tem tudo a ver com as leituras que temos feito sobre o uso de estratégias. Assisti este trabalho no FILE e achei muito bom, como proposta de pesquisa a ser feita com foco no aluno e fugindo um pouco ao convencional: foco no professor. Embora a princípio ache que o aluno reflexivo vá um pouco além daquele que usa estratégias de aprendizagem, como parece partir a premissa da pesquisa, acho que é um bom texto para nossa reflexão. Espero que gostem.
Um abraço,
Maria

Nesse exemplo, Maria traz para o restante do grupo duas referências: o texto de um professor que ela conheceu e a experiência de sua apresentação em um congresso (FILE). Essa prática de compartilhar com os colegas referências vindas de fontes não trabalhadas no curso materializou outro sub-subtema da *ambientação para reflexão* que é a *demonstração de interesse*. A *demonstração de interesse* emergiu nas declarações dos alunos sobre o curso e também em mensagens específicas para mim sobre o conteúdo, como o *e-mail* de Carlos, reproduzido no exemplo 83, a seguir:

⁶⁹ Quando os participantes trazem para as interações do curso referências e/ou trechos de artigos e textos com os quais tomaram contato, além dos trabalhados no curso ou ainda quando os participantes trazem para a interação, de forma mais explícita, seus conhecimentos formais a respeito dos temas discutidos no curso.

○ Exemplo 83

From: "Carlos" <carlos@e-scola.com>
To: "Marcos" <mcpolifemi@e-escola.com>
Sent: Thursday, November 21, 2002 5:34 PM
Subject: Re: FYEd - leitura situada 2 - senso comum
Marcos,
Lembra quando eu disse que gostaria de ler mais sobre Filosofia da Educação? Pois é, acabei comprando esse livro do Luckesi, que achei super interessante. Acho um material bom de ter na Biblioteca. OK., assim que ler o capítulo, te envio a LS2.
Um abraço
Carlos

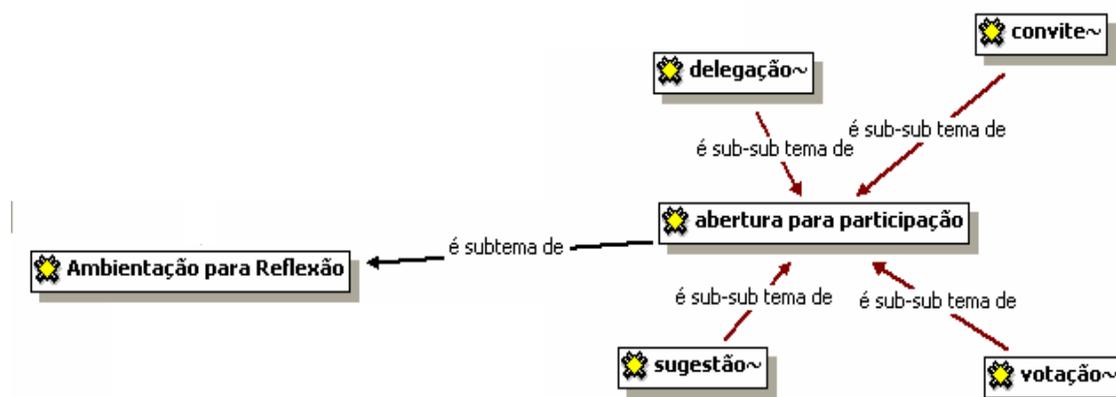
Minha interpretação sobre essas *demonstrações de interesse* relaciona-se com o que os textos indicam que o curso propiciou aos alunos: uma experiência que transcendeu a experiência do curso em si. Em outras palavras, quando os alunos do **e-ducation** mostraram interesse e receberam de minha parte ou dos outros alunos referências e orientações, tiveram a possibilidade de ir além do **e-ducation** e, com isso, acabaram se deparando com novos assuntos, novas leituras, novos aprendizados e novas experiências.

Essa possibilidade de buscar novas experiências além do próprio curso parece ter se dado em parte por conta da abertura que os alunos tinham para a participação no **e-ducation**.

4.3.4.3. Abertura para participação

A *abertura para participação* agregou sub-subtemas que concretizaram uma série de atitudes que caracterizaram a participação dos alunos como decisória no curso:

○ Figura 31: A abertura para participação e a ambientação para reflexão



Dos sub-subtemas mais recorrentes ligados à abertura para participação temos as *sugestões*. As *sugestões* englobaram as idéias dos alunos e do professor relacionadas ao andamento do curso. Mesmo quando essas sugestões eram dadas de forma individualizada, por exemplo, através de um *e-mail* de um aluno específico para mim, eu levava a idéia para o grupo de forma que os próprios alunos decidissem se as contribuições seriam ou não aceitas e incorporadas.

Quando essas *sugestões* eram aceitas, o processo tinha um andamento mais tranquilo. No entanto, quando haviam divergências em relação às idéias, o grupo argumentava de forma aberta e respeitosa tentando convencer os outros de seus pontos de vista. E, quando não houve consenso, os alunos tiveram a idéia de colocar os pontos divergentes em *votação*⁷⁰.

Inclusive, na posição de mediador do curso, incentivava que as decisões fossem tomadas pelos alunos. Ao dividir o poder da decisão para o grupo, aumentava o comprometimento deles com o curso e, na minha opinião, tinha mais chances de me aproximar de suas expectativas em relação àquela experiência:

○ Exemplo 84

E antes de terminar, uma pergunta:

Na questão da língua a ser usada no **e-ducation** o placar foi:
Inglês 2 x 4 tanto faz (que não era uma alternativa) x 1 abstinência... por enquanto

Por favor, para os 4 que tanto faz, escolham uma língua... PORTUGUÊS OU INGLÊS a maioria vencerá...

(trecho de mensagem do professor para o grupo no **e-ducation 1**)

Nesse exemplo, deleguei para o grupo a decisão sobre a língua na qual o **e-ducation** seria trabalhado. Poderia, sem qualquer problema ter escolhido uma das opções, mas refleti e me questionei do porquê não deixar essa decisão para o grupo.

⁷⁰ Tanto as sugestões quanto as votações já foram discutidas e exemplificadas no capítulo 3, nas páginas 146 - 151.

Como meu objetivo não era o de desenvolvimento lingüístico, não importava para mim se iria conduzir o curso em português ou inglês. Para os alunos, isso poderia fazer alguma diferença, então optei por delegar a escolha para eles. Essa escolha se deu, a princípio, por ocasião do preenchimento da *Ficha de Inscrição*. Contudo, como alguns alunos não se posicionaram, enfatizei através de uma mensagem que a opção pela escolha do idioma do curso era deles e que eles precisavam decidir.

Também fizeram parte das decisões dos alunos o *Projeto Final* do módulo 1, os assuntos que seriam abordados nos *chats*, a decisão pelo convite ou não de Joan Rubin para uma interação conosco, datas e horários das sessões síncronas, a seqüência de quem faria as atividades e outras decisões que tornaram o **e-ducation** um exercício de colaboração e de negociação constante.

Além de terem a abertura para tomar várias decisões no curso, gostaria de destacar uma que foi fundamental para que o curso ocorresse: a decisão de aceitar o convite para a participação.

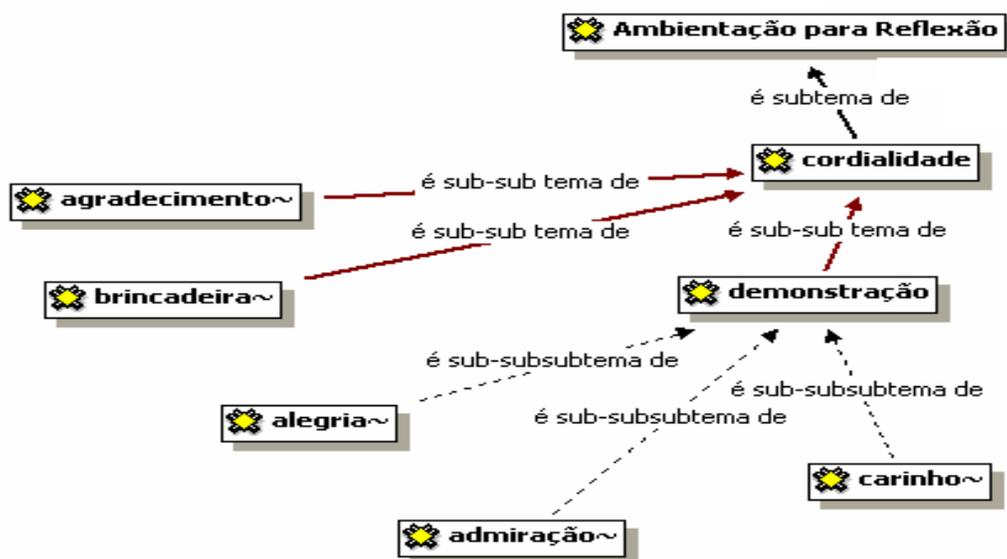
Convite foi um sub-subtema cuja recorrência não foi grande no estudo, mas esteve presente no seu momento mais importante: no lançamento da proposta para o grupo.

Ao propor aos alunos um curso de formação continuada a distância, optei por fazer um convite. Sabia de minha posição de liderança na hierarquia da instituição, mas não queria usar desse poder para obrigar os alunos a participarem do curso. Acreditava que a experiência seria rica para eles e não via motivos para forçar a participação de quem quer que fosse. Na ocasião, coloquei-me no lugar deles e, nessa posição, concluí que eu iria gostar que alguém me convidasse para um curso como o **e-ducation** e, assim, procedi. Eu os convidei e eles aceitaram e me deram a chance de participar da mais gratificante experiência de ensino e de aprendizagem que eu já vivi até hoje.

4.3.4.4. Cordialidade

O outro sub-tema relacionado à ambientação para reflexão é a *cordialidade*, que foi constituída pelas *demonstrações de alegria, admiração e carinho, agradecimento e brincadeira*, como mostro na figura 32, a seguir:

○ **Figura 32: A cordialidade e a ambientação para reflexão**



Um dos sub-subtemas que se destacaram em cordialidade foi *agradecimento*. Esses *agradecimentos* foram comuns a todos os participantes. Os alunos agradeciam seus colegas por contribuições, ou por *feedbacks* dados ao longo do curso, e agradeciam a mim pelas orientações dadas, prazos prorrogados e também, curiosamente, pela minha perseverança e insistência na participação dos alunos nas atividades:

○ **Exemplo 85**

From: "Maria" <maria@e-scola.com>
To: "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>
Sent: Monday, November 25, 2002 1:57 PM
Subject: respostas à leitura situada 1- módulo 2

Olá Marcos,

Eis finalmente as minhas respostas à leitura situada 1, módulo 2. Adorei ler o texto e poder refletir em cima das questões. Obrigada por insistir tanto conosco sobre a necessidade de buscar maior aprofundamento para questões tão importantes para a nossa prática.
 um beijão,
 Maria

Nessa mensagem, por exemplo, Maria é quem me agradece pela insistência na necessidade deles estudarem. Esses *agradecimentos* me forneciam indícios de que estava no caminho certo e que precisava continuar insistindo, quando necessário, para que os alunos fizessem um esforço para continuarem fazendo as atividades do **e-ducation**.

Mas, se por um lado havia agradecimentos dos alunos, por outro lado, havia também agradecimentos meus para o grupo. Em virtude de o curso ter um caráter colaborativo, sentia a necessidade de agradecê-los quando enviavam as tarefas e quando aceitavam as delegações que eram feitas para eles. Na minha visão, eles estavam me ajudando a dar continuidade ao curso e isso era digno de ser agradecido.

O clima de *cordialidade* no curso, no entanto, contou com outras características muito importantes na medida em que marcavam a amizade, o respeito e o investimento que os alunos faziam nos seus relacionamentos no **e-ducation**. *Demonstrações de admiração, carinho, e alegria* podiam ser freqüentemente observadas no curso, e essas demonstrações tornavam a minha mediação muito mais prazerosa, já que sentia estar mediando a interação de alunos que, também com a ajuda do **e-ducation**, fortaleceram ainda mais seus vínculos pessoais:

○ Exemplo 86

From: "Aparecida" <aparecida@e-scola.com>

To: "Maria" <maria@e-scola.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>

Assunto: Feliz Páscoa

Data: quinta-feira, 17 de abril de 2003 17:24

Por ordem alfabética:

Carlos, Claudia, Fabiana, Marcos, Maria e Regina

É Páscoa... e nestes dias de Páscoa as mensagens são de renascimento, renovação e celebração da vida. Em meio a este clima de troca de mensagens fiquei pensando no que eu gostaria de dizer a vocês, qual a mensagem que gostaria de enviar, o que gostaria de desejar...

De todo coração quero desejar paz, renovação, felicidade e amor para cada um de vocês. Porém, não é só isso. Desejo muito mais. Desejo dizer que vocês são pessoas muito importantes na minha vida; nunca pensei que sentimentos tão fortes de carinho pudessem ser estabelecidos à distância, na verdade, nunca acreditei em relacionamentos a distância. Mas a gente conseguiu criar um laço muito forte de amizade, de respeito e de amor, apesar de nos vermos apenas duas vezes ao ano.

O que desejo dizer mesmo é que quero muito que a gente consiga ter uma Páscoa de renovação, renascimento e celebração da vida e que, na terça-feira, quando voltarmos a nos encontrar estejamos energizados para enfrentar nossos desafios.

Que nossa capacidade de criação e de trabalho seja forte e transparente para que eu possa continuar orgulhosa e risonha por pertencer a esta equipe.

Adoro vocês!

Aparecida

O exemplo 86 parece materializar o que escrevi anteriormente sobre o carinho dos alunos. No *e-mail*, sob o pretexto de enviar uma mensagem de Páscoa, Aparecida deu para os participantes uma declaração de amizade virtual que, segundo ela mesma, foi um sentimento que não acreditava que pudesse se estabelecer, concluindo sua mensagem se dizendo orgulhosa de pertencer à equipe.

A *cordialidade*, pelo que os textos do fenômeno indicam, é importante no recebimento dos novos alunos do **e-ducation**. Ao receberem bem os novos colegas e manterem o clima respeitoso e ameno ao longo da experiência, os alunos tornaram o contexto propício para que o grupo se fortalecesse e ganhasse forma.

Entre os sub-subtemas relacionados à *cordialidade*, o mais recorrente foi *brincadeiras*. As *brincadeiras* foram identificadas a partir das participações dos alunos e do professor nas quais piadas eram feitas, ou, ainda, quando um aluno fazia provocação a outro, por exemplo, referindo-se ao local de nascimento ou ao time de futebol de sua preferência.

O exemplo 87, a seguir, apesar de longo, ilustra bem o clima que dominava o grupo. A partir de uma explicação minha para Aparecida, usei a expressão APUD e desta expressão se deu uma troca divertida de mensagens⁷¹:

○ Exemplo 87

From: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>
To: "Aparecida" <aparecida@e-scola.com>
Sent: Thursday, June 06, 2002 9:34 AM
Subject: Re: RSVPXXXXPANOPs

Aparecida,
Ahhhh... então, tudo bem... poderia entrar um apud. mas como não é trabalho acadêmico, não precisa...
Beijo,
Marcos

----- Original Message -----

From: "Aparecida" <aparecida@e-scola.com>
To: "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>
Sent: Thursday, June 06, 2002 12:08 PM
Subject: Re: RSVPXXXXPANOPs

Desculpe a ignorância mas o que é apud??
Oppppsss
Aparecida

⁷¹ Para facilitar a leitura da interação, alterei a ordem das mensagens. No exemplo, a primeira mensagem é a mais antiga, seguida dos retornos dados pelos diferentes alunos.

----- Original Message -----

From: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>
To: "aparecida" <aparecida@e-scola.com>
Sent: Thursday, June 06, 2002 3:23 PM
Subject: Re: RSVPXXXXPANOPs

Oi Aparecida,
Quando a referência de um texto aparece em outro. Neste caso seria Williams (ano?) apud. Williams and Burden (1997). Coisa de universidade.... don't worry...
Marcos

----- Original Message -----

From: "Aparecida" <aparecida@e-scola.com>
To: "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>
Sent: Thursday, June 06, 2002 4:03 PM
Subject: Re: RSVPXXXXPANOPs

Então,
apud para ti também.
Beijo
Cida

----- Original Message -----

From: "Aparecida" <aparecida@e-scola.com>
To: "Marcos" <mcpolifemi@e-escola.com>; "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>
Sent: Saturday, June 08, 2002 2:49 PM
Subject: APUD!!!!

Dear Friends,
Bom saber que não era só eu a ignorante :-). Para saber o que é apud comecem a ler os *e-mails* de baixo para cima.
Um beijo bem grande,
Já dei boas risadas aqui.
Aparecida

----- Original Message -----

From: "Carlos" <carlos@e-scola.com>
To: "Aparecida" <aparecida@e-escola.com>; "Maria" <maria@yazigi.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>
Sent: Sunday, June 09, 2002 11:11 AM
Subject: Re: APUD!!!!

Vixe, Maria!
E eu que já estava achando que fosse um código secreto, tipo Ajude-me se você PUDer, ou Ausente Por Um Dia, ou ainda Amigos Por Uma Década. Enfim, as possibilidades eram muitas e praticamente impossível de adivinhar. Agora posso dormir mais tranquilo, sem me sentir excluído de alguma seita ou irmandade secreta. Ufa!
Kisses
Carlos

----- Original Message -----

From: "Aparecida" <aparecida@e-scola.com>

To: "Carlos" <carlos@e-escola.com>; "Maria" <maria@yazigi.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>

Sent: Sunday, June 09, 2002 3:12 PM

Subject: Re: APUD!!!!!!

eheheheheheheh!!!

Ainda bem que a gente arruma umas bobagens assim de vez em quando.

Quando eu começar a viajar vou mandar mensagem para os OPs dizendo que estou APUD: Ausente Por Um Dia, o problema vai ser quando a viagem for mais longa...posso dizer APDD Ausente Por Dois Dias? Não tem a mesma beleza, né?

Beijos

Aparecida

----- Original Message -----

From: "Maria" <maria@e-scola.com>

To: "Aparecida" <aparecida@e-escola.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Marcos C. Polifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>

Sent: Monday, June 10, 2002 11:39 AM

Subject: Re: APUD!!!!!!

Oi pessoal.

Adorei a brincadeira com o APUD. Viva o nosso bom humor!!! Querem saber o que significa APUD??? É uma preposição latina que significa em, junto de, perto de, empregada em bibliografia para indicar a fonte de uma citação indireta. Isso aprendi enquanto fazia o mestrado... pois precisei "apudar" muitas vezes...

beijo,

Maria

O humor inteligente dos alunos, refletido na *brincadeira* sobre a expressão APUD, é dos melhores para a conclusão da interpretação dessas fotos. Ilustra algo que não imaginei que fosse emergir na pesquisa como uma unidade de significado. Na minha opinião, revela a *alegria* como algo importante em uma situação de aprendizagem. Uma alegria que vejo no meu filho quando ele vai para a escola. Uma alegria semelhante a que temos quando alcançamos o ponto que determinamos como objetivo de uma trilha. Uma alegria como a que estou sentindo nesse momento, no qual termino esse segundo capítulo de interpretação dos textos do **e-ducation** em busca da estrutura do *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*.

4.4. Avaliando os resultados da trilha

Desde o início deste trabalho enfatizo a importância dos professores estarem envolvidos em situações de aprendizagem seja através de seu envolvimento em cursos como o que foi objeto deste estudo, ou ainda através da investigação da própria prática sob a perspectiva de que essa reflexão pode nos ensinar algo.

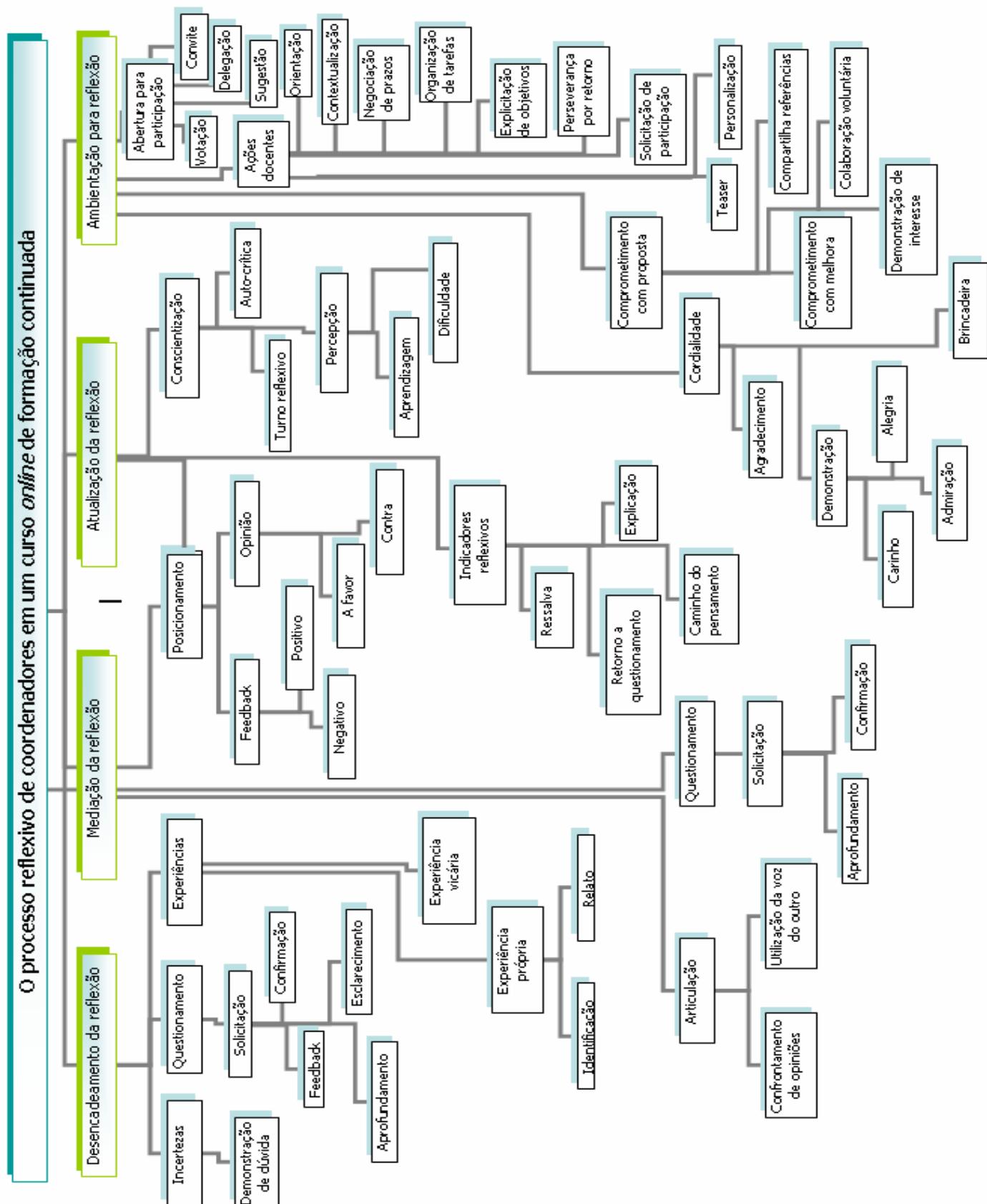
Assim, com esse conceito em mente e com o objetivo de entender melhor o fenômeno do *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*, me engajei por meio da abordagem de pesquisa Hermenêutico-Fenomenológica na interpretação dos textos que materializaram a experiência vivida por mim e pelos meus alunos no curso **e-ducation**, buscando responder a seguinte pergunta de pesquisa:

Qual a natureza do processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada?

Como resultado desta investigação, consegui identificar que o fenômeno do *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada* é estruturado por quatro temas. O primeiro tema, *desencadeamento da reflexão* se constitui dos subtemas *questionamentos*, *experiências* e *incertezas*. O segundo tema identificado foi a *mediação da reflexão* que, por sua vez se estrutura através dos sub-temas *questionamento*, *posicionamento* e *articulação*. O terceiro tema emergente da interpretação dos textos do **e-education** é a *atualização da reflexão*, composto pelos sub-temas *indicadores reflexivos*, *posicionamento* e *conscientização* e, finalmente, o quarto tema identificado é *ambientação para a reflexão*, estruturado por quatro sub-temas: *ações docentes*, *abertura para participação*, *cordialidade* e *comprometimento com proposta*.

Todos esse temas, bem como os respectivos sub-temas, sub-subtemas e sub-subsubtemas podem ser verificados na Figura 33, a página seguinte:

○ **Figura 33: O fenômeno do *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada***



O processo de interpretação baseado na abordagem de pesquisa Hermenêutico-Fenomenológica vivenciado por mim para se chegar a esse resultado foi enriquecedor na medida em que me permitiu dialogar e fazer dialogar várias correntes teóricas discutidas no primeiro capítulo 1 da tese, e retomadas brevemente, a seguir.

Uma primeira questão se relaciona ao conceito vygotskiano da aprendizagem construída socialmente (Vygotsky, 1937/1987). Toda a interação ocorrida no curso, a percepção dos alunos e a minha própria, acerca dos resultados de aprendizagem do grupo, tanto em relação ao conteúdo proposto, quanto em relação à utilização das novas tecnologias de comunicação e informação (NTIC) para a educação continuada dos coordenadores participantes deste trabalho, parecem substanciar a natureza social da aprendizagem.

Essa natureza social da aprendizagem ficou ainda mais marcada na medida em que, na interpretação dos textos do **e-ducation**, há indicativos fortes de que a partir do engajamento dos participantes com o curso, se desenvolve uma *comunidade de prática*, conforme discutido por Lave & Wenger (1991).

Pelo que pude interpretar, o **e-ducation** se constituiu em uma base através da qual os participantes formaram, mantiveram e fortaleceram um grupo, uma *comunidade de prática*. Esses integrantes do grupo estiveram no papel de alunos, aprenderam, se apropriaram das estratégias de mediação e desempenharam o papel de professores, no próprio grupo, quando em diversas ocasiões tomaram a iniciativa e deliberaram sobre diversas atividades, e em outros contextos, a partir da elaboração, em colaboração, e execução do *Projeto Final* que previa a adaptação do curso para outros contextos.

Essa participação dos alunos me permitiu vislumbrar o **e-ducation** como um canal através do qual aprendemos de forma colaborativa, negociando sentidos o tempo todo, intervindo, produzindo e replicando o conhecimento da comunidade em outros contextos.

Outro indício de que o **e-ducation** parece ter se constituído em uma *comunidade de prática*, na minha interpretação, relaciona-se à forma como os alunos que chegaram depois de sua formação inicial foram recebidos pelos colegas mais antigos no curso e se envolveram com o grupo.

A chegada de Claudia ilustra bem essa minha interpretação. Ela começou a atuar como coordenadora quando o módulo 1 do **e-ducation** ainda não havia se encerrado. Naquela ocasião, perguntou para os outros alunos se poderia participar da parte final do

primeiro módulo, e começou no curso fazendo algumas tarefas acessórias e ajudando seus colegas na formatação de partes do *Projeto Final*, o que remete ao conceito de *participação periférica legítima* de Lave & Wenger (1991). Com o tempo, no entanto, Claudia passou a assumir mais e mais responsabilidades, até que teve sua participação se movendo na direção da integralidade, como a dos outros alunos.

Um segundo aspecto que merece destaque nessas reflexões finais relaciona-se à atualização de um processo reflexivo virtual trabalhado a distância. Além de ser esse o foco principal de minha investigação, foi muito interessante perceber o valor da experiência conforme discutida por Dewey (1938/1963) na reflexão dos alunos do **e-ducation**, principalmente na medida em que essas experiências puderam ser compartilhadas e, assim, ter a sua continuidade estabelecida através da interação com outras experiências dos participantes. A continuidade e interação constituem um *continuum*, e caracterizaram muitas das experiências vividas através da participação no **e-ducation**, como experiências educativas.

Um outro aspecto relacionado à experiência que foi observado por mim na interpretação dos textos, relaciona-se a uma maior dificuldade que senti para desencadear a reflexão no grupo no módulo 3, quando o assunto discutido era, exatamente, a reflexão de professores, área na qual esses alunos trabalham diariamente, ou seja, na qual têm bastante experiência. Nos módulos 1 e 2, quando os tópicos trabalhados no curso foram outros (estratégias de aprendizagem e senso comum pedagógico) o processo de interpretação revelou mais facilidade para o desencadeamento e atualização da reflexão.

Essa observação parece indicar que, em virtude de trabalharem diretamente com a formação reflexiva de professores, os alunos do **e-ducation** já têm concepções instituídas sobre o tópico, o que parece ter dificultado que se abrissem para a revisão de suas opiniões e a reflexão sobre sua prática diária.

A reflexão não foi exclusiva dos alunos. De minha parte, também esteve presente em muitos momentos, como pude discutir extensivamente na interpretação dos textos. Porém, nesta seção do trabalho quero enfatizar uma dessas reflexões: a que se relacionou ao desenho do curso. O conceito de *design emergente* (Cavallo, 2000) mostrou-se indispensável para que o **e-ducation** fosse sendo alterado na medida em refletia sobre o seu andamento e a participação dos alunos. Essas alterações possibilitaram diferentes oportunidades de interação e aprendizagem para os alunos e contribuíram para que o

curso fosse percebido como uma experiência mais adequada aos participantes e, conseqüentemente, mais proveitosa de acordo com os objetivos traçados. Se tivesse esperado o curso terminar para, só então, implementar as mudanças identificadas como necessárias e importantes, teria perdido uma excelente oportunidade de colocar em prática o que minhas reflexões sobre o **e-ducation** me diziam.

Ainda sobre a reflexão, merece destaque a observação de que, muitas vezes, a reflexão do professor serve como uma referência para a reflexão dos alunos. Se os alunos nos percebem reflexivos sobre nossa prática e entendem esse movimento como algo positivo, podem internalizar essa experiência e passar a ter uma prática reflexiva sobre a sua prática, seja essa no papel de alunos, ou de professores.

Todas essas observações sobre o processo reflexivo estão intimamente ligadas à linguagem e à sua natureza dialógica, conforme discutido por Bakhtin (1929/1995). Segundo esse autor, a dialogia é um aspecto constitutivo da linguagem que se concretiza no discurso através da polifonia, ou seja, através da possibilidade de identificação de diferentes vozes em um enunciado.

No caso do **e-ducation**, a própria constituição das mensagens e *chats* do curso indicam a presença desse caráter polifônico. Incentivados por mim, tornou-se prática comum (ao) do grupo a utilização da voz dos outros em suas argumentações de forma explícita e intencional. Algumas vezes essas vozes eram a de outros colegas participantes do curso, em outras, eram as vozes de outros autores trazidos, com as respectivas referências, para as interações.

Preciso ainda ressaltar que a opção pela abordagem Hermenêutico-Fenomenológica de pesquisa, me levou a considerar a linguagem como instrumento e objeto da pesquisa. Instrumento, porque é através da linguagem que as experiências estudadas foram textualizadas e objeto no sentido de que a forma através da qual essas experiências foram textualizadas e interpretadas são constitutivas do fenômeno em questão.

Tendo concluído o processo de interpretação, me surgiram outros questionamentos sendo um deles a respeito da natureza das interações. Imagino como seria o **e-ducation** caso os participantes não se conhecessem pessoalmente. Teria eu os mesmos resultados e a mesma apreciação dessa experiência? Na minha opinião, tentar responder essa dúvida se constitui em um exercício de adivinhação, mas acredito poder afirmar que as relações

entre os alunos seriam diferentes. Não sei se seriam melhores ou piores, mais próximas ou mais distantes, mais ou menos íntimas, mas, muito provavelmente, seriam diferentes.

Sem desmerecer as relações e os contatos pessoais presenciais, não gostaria de transmitir a impressão de que não acredito em relações pessoais estabelecidas à distância. Pelo contrário, baseado em experiências próprias, creio que o fato de não conhecer alguém ao vivo não é impedimento para que relações sejam construídas. Há inclusive depoimentos de alunos do **e-ducation** indicando que apesar de terem se encontrado pessoalmente antes, só conheceram de fato alguns de seus colegas, através das interações discussões e posições adotadas no curso.

Em outras palavras, acredito que a distância entre professores e alunos é algo que transcende o fato da interação ser ou não mediada por computadores. Muitas vezes, em aulas presenciais há mais distância entre os participantes do que em muitas das interações mediadas por computador, ocorridas no **e-ducation**, por exemplo.

Um outro lado da discussão que se relaciona com o conhecimento prévio que os alunos tinham uns dos outros, diz respeito ao fato de que, apesar de todos se conhecerem, os alunos mantiveram seus compromissos com a proposta e não se escoraram na compreensão dos amigos para justificar o eventual atraso, silêncio ou não cumprimento de compromissos.

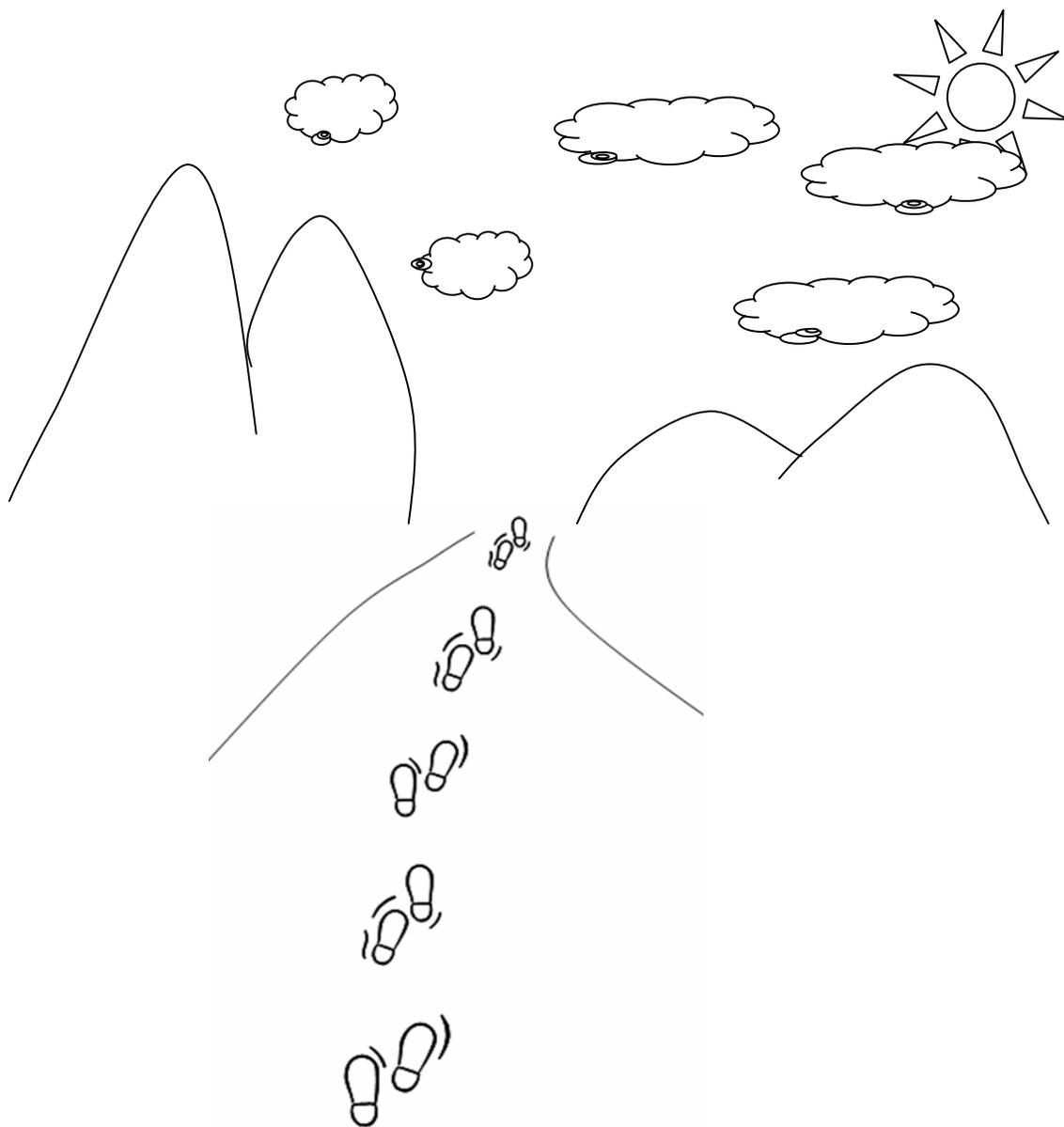
A replicabilidade e a abrangência da experiência do **e-ducation** é uma outra questão que julgo interessante ressaltar. Por um lado, pode-se considerar que o **e-ducation** é um curso que teve uma abrangência muito pequena, afinal, ao longo dos três semestres no qual foi trabalhado, envolveu 11 alunos. No entanto, a partir desse curso, mais especificamente do *Projeto Final* do primeiro módulo, os alunos descobriram que podiam multiplicar aquela experiência. Essa percepção os levou à uma adaptação do formato do curso para os orientadores pedagógicos das escolas. Como resultado dessa ação, o **e-ducation** conta até o momento com seis módulos, os três iniciais que foram foco deste estudo e outros três (*Os desafios e prazeres de se trabalhar com crianças, O Paradigma Educacional Emergente e Comunidades de Prática: histórias compartilhadas de aprendizagem*), tendo sido trabalhado com aproximadamente 200 coordenadores.

Outra questão relacionada à replicabilidade do **e-ducation** diz respeito à utilização do correio eletrônico como principal canal de interação entre os participantes do curso. Por um lado, por não ter uma base na qual possa armazenar os conteúdos e instruções para a

participação no curso, há uma dificuldade para a sua multiplicação, conforme descrito nesta pesquisa. Por outro lado, a facilidade de utilização e a popularidade dos programas de *e-mail* são características que facilitaram muito a participação dos alunos no curso.

No caso do **e-ducation**, os alunos trabalhavam muitas horas do dia com o *e-mail*, assim as mensagens do curso eram rapidamente lidas e respondidas, gerando com isso uma dinâmica que aproximou os alunos. Eles não precisavam acessar um endereço específico na Internet para saber se havia novidades ou novas discussões em algum fórum. Eles recebiam tudo em suas caixas postais quase que instantaneamente e isso instaurou no curso uma dinâmica muito interessante para o processo reflexivo dos coordenadores, um dos aspectos a ser retomado na próxima seção desta tese.

Após ter interpretado as fotos de minha caminhada pela trilha do desenvolvimento de coordenadores, na próxima seção deste trabalho discutirei as reflexões finais sobre a pesquisa, trazendo para o trabalho os depoimentos finais dos alunos e concluindo o trabalho com minhas impressões sobre esta jornada.



::: Reflexões finais:

trilhas caminhadas...

trilhas a caminhar...

Após ter compartilhado minhas experiências nesta jornada pela reflexão de coordenadores, abordo nesta seção da tese alguns aspectos acerca das trilhas caminhadas e das trilhas por caminhar.

Ao final de uma trilha, é muito comum que os participantes se sentem para descansar um pouco e conversar sobre a caminhada. Nessa conversa, cada um faz o seu depoimento e destaca os aspectos do percurso que foram mais importantes sob sua perspectiva.

Como considero que, nesta minha trilha, essa interação não poderia deixar de ocorrer, enviei aos participantes uma versão ainda não finalizada do trabalho para que eles pudessem conhecer a sua fundamentação teórica, a metodologia e, principalmente, as interpretações feitas a partir da experiência do grupo no **e-ducation**. Ao enviar o arquivo, solicitei que os alunos pensassem em como se sentiram participando do curso e como se sentiam lendo uma interpretação dele.

Nem todos os participantes enviaram suas opiniões, mas entre os que escreveram, foi interessante observar as diferentes percepções sobre uma mesma experiência, um dos aspectos que relacionei, na introdução desta tese, à metáfora da caminhada.

Regina foi a primeira a se manifestar. No exemplo 88, faz um relato de suas impressões gerais sobre a experiência, ressaltando o cuidado que ela reconhece em minha condução do processo:

○ Exemplo 88

From: "Regina" <regina@e-scola.com>
To: "mcpolifemi" <mcpolifemi@e-scola.com>
Subject: leitura da Tese
Date: quinta-feira, 5 de abril de 2007 19:12

Querido Marcos,

É um mix de coisas que me veio à mente... engraçado ver (porque é sempre engraçado "se ver") nossa evolução, desde as primeiras participações e até o final e o caminho de reflexão que seguimos. Foi incrível ver esse caminho descrito em sua tese.

Foi como fazer uma viagem no passado, vivenciar novamente os nossos momentos de e-education. Fiquei pensando na sua reflexão intensa e profunda, e atenção aos mínimos movimentos e colocações do grupo, as anotações, as quantificações (fiquei pasma!). Todo seu zelo com o grupo e sua perseverança.

Parabéns!!!!!!!!!!!! pela tese e pela pessoa e profissional que vc é. Não deixou por nada, esmorecer ou cair no enfado.

Este envolvimento todo foi um grande divisor de águas.

Um beijo e obrigada por dividir com a gente.

Re

Já Carlos parece dar seqüência ao estilo que adota em suas interações no curso e, para dar sua opinião, traz outros autores para o diálogo, como podemos observar no exemplo 89, a seguir:

○ Exemplo 89

From: Carlos <carlos@e-scola.com>
To: Marcos <mcpolifemi@e-scola.com>
Sent: Saturday, April 07, 2007 8:58 PM
Subject: sua tese

Oi Marcos,

Sempre gostei muito de participar do e-ducation. As oportunidades de trocas e de aprendizagem foram enormes. Confesso que fiquei surpreso (positivamente) com alguns comentários que li no seu trabalho sobre a minha participação no grupo. É difícil termos uma noção mais precisa da importância da nossa contribuição, porque o processo é muito dinâmico e rápido, como em situações de chat, por exemplo. Algumas coisas que para nós talvez não sejam tão relevantes, têm muita importância a outros participantes. É muito interessante vermos uma análise das participações dos membros do grupo.

O interessante do processo de trocas como um todo é a possibilidade de uma reflexão coletiva, não mais aquela isolada, que todos temos ao prepararmos uma aula, ao sairmos de uma orientação com um professor ou com um aluno. Como diz a Pimenta (2002) "todo ser humano reflete (...) é isso que o diferencia dos demais animais" concluindo, logicamente, que se "a reflexão é atributo dos seres humanos (...) os professores, como seres humanos, refletem". A reflexão que ocorre num ambiente virtual, no entanto (como o que tivemos no e-ducation), é uma reflexão coletiva que está disponível para uma análise posterior. Pode ser lida e relida quantas vezes quisermos individualmente ou coletivamente. Todas as instâncias de trocas, como as "learning chains", os "chats", e fóruns estão disponíveis para uma releitura e para reflexão, que se realimenta constantemente da reflexão dos demais membros. O interessante também é que, como tudo fica registrado, podemos voltar quantas vezes quisermos ao que foi dito e produzirmos um novo discurso, situado em um contexto sócio-histórico diferente. Ler as trocas do e-ducation hoje é diferente de 1 ou 2 anos atrás. Podemos até pensar no que não foi dito, no que gostaríamos de ter dito e não dissemos, no que dissemos, mas não deveríamos ter dito.

Uma outra coisa, acho que o e-ducation tal como vc analisou, reflete as interações do grupo tanto de forma presencial como virtual. Os momentos de estudo, de descontração, de alegrias, de dúvidas estão todos ali. A atividade como um todo teve uma evolução do primeiro para o último curso do qual participei: a forma de participação dos membros, o comprometimento com o objeto de estudo, a interação com o instrutor (e-ducator) e mesmo os momentos de descontração.

Bom, Marcos, pretendo ler com mais cuidado o seu trabalho, que é de grande valor! Parabéns mais uma vez!

Abração,
Carlos

Fabiana, por sua vez, optou por escrever seus comentários na medida em que ia lendo o trabalho e, assim, enviou um texto muito interessante e rico, já que registra suas sensações e suas descobertas ao longo de cada trecho da tese. Isso fez com que ela enviasse duas mensagens: a primeira com impressões gerais (exemplo 90) e a segunda com observações pontuais sobre suas experiências com a leitura da tese (exemplo 91):

○ Exemplo 90

From: "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>
To: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>
Subject: sua tese
Date: segunda-feira, 9 de abril de 2007 11:28

Oi Marcos,

Acabou que estou lendo sua tese mais lentamente do que pensei. Sabe por quê? Porque estou me aproveitando de você hehehe. Em vez de ler objetivamente, estou lendo e relendo e aprendendo um tanto. No começo estava bem light, mas agora está mais profundo e requer muitas paradas para pensar. Inclusive me inspirando para o mini-curso que tenho que preparar. Além da percepção do ensino e aprendizagem que era em principio o tema para o mini-curso, tem outra coisa que eu queria considerar, pois tem me incomodado muito nas aulas que observo e é exatamente essa falta de "incorporar" as contribuições do aluno ao conteúdo da aula, de trazer e valorizar as experiências e mais, tornar o assunto do livro relevante para o aluno. Lendo aqueles trechos de Dewey e Lave & Wenger e coisas que vc escreveu, eu fiquei dando tratos à bola. Está parecendo o samba do crioulo doido né? Mas a cabeça fica fervilhando e tentando juntar tudo. Depois vou me acalmando e achando o caminho.

No entanto eu queria te dizer qual está sendo o efeito da sua tese e que talvez eu me beneficie mais do que você, pois não estou fazendo uma leitura crítica hehehe. O fato é que se está sendo assim tão legal para mim é porque valeu a pena, né?

Beijos e thanks,

Fabi :}

○ Exemplo 91

From: "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>
To: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>
Subject: lendo e conversando sobre sua tese
Date: segunda-feira, 16 de abril de 2007 02:59

Oi Marcos,

Continuo saboreando sua tese e parei um pouco porque queria registrar algumas sensações, emoções, percepções até aqui. Bem à vontade, tá?

Como já mencionei, gosto do estilo. Adorei a analogia com trekking, gostei das coisas que vc escolheu levar na mochila. Me reconheci em algumas dessas coisas, outras eram novas e pediram mais tempo para identificar, mas acima de tudo está sendo gostoso reconhecer você no que estou lendo. Mesmo quando você fala de outros autores, de conceitos e tal, posso ver você nas entrelinhas, sua fala, suas crenças. Consigo entender bem agora o objetivo do nosso e-ducation e os processos que vivemos.

Estou escrevendo enquanto leio... Estou agora na página 63 e dei uma paradinha para fazer esse registro. Vou continuar mais um pouco e já volto.

Interessante essa questão de preparar os professores não para o uso da tecnologia por si só mas como um meio de melhorar as possibilidades de aprendizado. Não estamos fazendo isso com os nossos professores que na sua maioria ainda não conseguem usar a portal dessa forma limitando-se apenas às atividades...

Estou no mapa... adorei aquele trecho que diz..."writing fixes thoughts on paper..."

Gostei do que Gadamer escreveu a respeito da concepção sobre o entender. É super interessante como a gente fica o texto todo tentando incorporá-lo ao que já conhecemos, fazendo paralelos,

comparando com nossas experiências... muito legal. E quando a gente não consegue fazer isso, ou larga de lado, ou lê à força sem aproveitar. Como ele diz: "Making the text speak"...

Agora vamos às fotos...

Interessante mesmo o que o Carlos colocou sobre ler um texto e ter que opinar sobre ele. Faz toda a diferença do mundo. Tão óbvio, mas eu não tinha pensado nisso.

Página 159 > encabulei hehehe mas reforço tudo que escrevi ali. Essa semana vou ter a aula inaugural da PÓS e sei que um dos motivos de ter ido atrás de fazer essa PÓS é porque você me mostrou que posso e sou capaz. Que não sendo uma pessoa "acadêmica", tenho muito para aprender, mas também bastante para contribuir. Thanks :}

Página 161 > agora entendo porque você sempre me diz: persevere :}

Adorei tudo que li até aqui. A preparação e arrumação da mochila li mais lentamente aprendendo coisas novas. Na parte das fotos, eu devorei. Como dizem aqui na Bahia, comi com farinha. Foi muito legal e apesar de eu ter estado lá hehehe, descobri muita coisa nova. Parabéns. Valeu a pena todo o seu sacrifício. Está super dez.

Beijos,
Fabi :}

A abrangência da experiência de aprendizagem vivenciada pelo grupo foi o aspecto ressaltado por Aparecida, que, além de suas observações sobre o conteúdo da tese, é a única a reclamar de seu nome fictício, como ilustrado no exemplo 92, a seguir:

○ Exemplo 92

From: "Aparecida" <aparecida@e-scola.com>
To: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>
Subject: Re: minha tese
Date: quarta-feira, 2 de maio de 2007 10:17

OI Marcos,

Quero te contar que gostei muito do teu trabalho. Fiquei muito satisfeita ao lê-la, curiosa para ler mais e mais, envolvida na leitura. Como já tinha te falado, adorei a metáfora do trekking e achei muito legal como você conseguiu manter a metáfora durante todo o trabalho. Além disso, é muito interessante ler um trabalho deste baseado nas nossas trocas, no nosso curso, quer dizer, ver o que você conseguiu fazer daquilo tudo que fizemos sem saber que estávamos fazendo - deu pra entender? Está muito bom mesmo, parabéns! Ah, só tem uma coisa: odiei o Aparecida e mais ainda o Cidinha! Maldade tua.

Participar do e-ducation foi um processo de aprendizagem riquíssimo. Aprendizagem não apenas do conteúdo dos módulos em si, mas muito mais que isso. Aprendi a aprender à distância, a participar de chats, a interagir com as pessoas no mundo virtual, a interagir com o meio, a me adaptar as mudanças que foram ocorrendo ao longo do e-ducation. Aprendi, através da experiência do outro, a mediar um curso on-line.

Tudo isso vivenciando experiências que não conhecia, cada passo era novo e tinha algo para aprender. Em suma, foi realmente uma grande aprendizagem. Valeu a pena!

Beijos e mais uma vez, parabéns.

Aparecida

Junior, nessa parte final da trilha, relata na sua mensagem o que significou para ele participar do **e-ducation**. Entre os aspectos mencionados, questões positivas e também dificuldades pelas quais passou como aluno, como podemos ler no exemplo 93:

○ Exemplo 93

From: "Junior" <junior@escola.com>
To: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>
Sent: Wednesday, May 23, 2007 4:27 PM
Subject: Re: minha tese

Marcos,

Participar do e-ducation foi um desafio; uma honra; uma dor de cabeça; muito proveitoso; e produtivo. Foi um desafio porque eu participei, estudei, debati, interagi com pessoas muito inteligentes e muito mais experientes, sendo que algumas eram (e continuam sendo) uma referência para mim. Acho que isso fez com que eu assumisse um compromisso de ter ainda mais vontade de aprender. O mesmo motivo que fez com que me sentisse desafiado, instigado, fez com que me sentisse honrado. De alguma forma, eu era "igual" àquelas pessoas que admiro. Refiro-me àquele sentimento de "pertencimento" tão comum e, muitas vezes, tão necessário. Mas nem tudo é um mar de rosas, não é? Sempre tem aquele momento em que estava cansado, ou que não estava com vontade, ou estava sem tempo... enfim, aqueles momentos em que o e-ducation virava uma dor de cabeça. Acho que principalmente porque eu trabalhava, estudava na graduação e morava muito longe tanto do trabalho quanto da faculdade. Na maior parte das noites da semana, eu dormia 4,5 horas. Às vezes menos, raramente mais. Isso fazia com que o cansaço fosse um fator que pesasse bastante.

Finalmente, posso dizer que os rewardings certamente superaram a dor de cabeça. Apreendi bastante: tive contato com textos e autores que não conhecia; debati assuntos interessantíssimos e bastante complexos. O medidor das sucessivas zonas de desenvolvimento proximais foi a mil. E além de muito proveitoso, foi também muito produtivo. Digo isso no sentido de que pude colocar em prática muito do aprendi. Tanto na faculdade quanto no trabalho. Comecei usando as expressões desafio, honra, dor de cabeça, proveitoso, e produtivo. Resumindo, digo que foi muito legal.

Ler a tese que resultou dos 3 módulos iniciais do curso também foi uma experiência de "túnel do tempo" e, ao mesmo tempo, de auto-retrato e retratado. Sou bastante voltado para dentro, reflexivo. O tempo todo me julgando, condenando, absolvendo, interpretando, criando imagens de mim mesmo. Com tanta atenção aos detalhes, fico sempre com a impressão de que mudo, me transformo rapidamente. Ler a tese me fez lembrar de coisas que escrevi já há algum tempo e fez com que me sentisse em uma máquina do tempo. Quantas coisas que disse, e que não diria hoje, ou que diria diferente, ou que diria de forma diferente. Mas como não só de detalhes se constrói a percepção da identidade, também consegui me ver nas teias do texto, com as recorrências grudadas, presas nos seus fios. Mais que me ver, me vi pela representação que outra pessoa fez sobre o que eu disse e fiz. Isso é muito legal!

Um abraço,

Junior

Dos alunos que enviaram seus depoimentos, Maria foi a última. E em sua mensagem traz suas impressões sobre a importância que o **e-ducation** teve ao trazer para a rotina dos participantes possibilidades de aprofundamento que extrapolam as necessidades imediatas manifestadas pelos coordenadores com os quais trabalha:

○ Exemplo 94

From: "Maria" <maria@e-scola.com>
To: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>
Sent: Monday, May 28, 2007 3:55 PM
Subject: Re: minha tese

Oi Marcos,

Em primeiro lugar, gostaria de dizer que é um privilégio pertencer a este grupo e poder aprender através de nossas interações à distância. O E-ducation veio preencher uma lacuna no que tange ao desenvolvimento do nosso grupo de CPRs, uma vez que o nosso dia a dia no atendimento às escolas, nos deixa muitas vezes limitados a estudar somente as questões que passam pelas situações levantadas pelas escolas. O projeto do e-ducation ampliou novos horizontes e, através das leituras dos diversos temas e das discussões via learning chains e chats pude aprender novos conceitos teóricos e refletir sobre a minha prática, dentro de novos enfoques. Neste sentido, o papel do mediador foi fundamental, uma vez que, agiu e interferiu coletiva e individualmente, levando cada um dos participantes adiante no processo, tentando fazer o seu melhor, dentro das restrições decorrentes da sua função.

Foi muito bom ler a sua tese Marcos, pois seu estilo de escrever é claro e você consegue expressar conceitos mais elaborados de uma forma bem simples e ao mesmo tempo tocante. Além disto, me sinto um pouco parte desse processo e vejo que você conseguiu mostrar cada um de nós, suas dificuldades e avanços. Achei super criativa a metáfora do Trekking que você escolheu para mostrar nossa caminhada virtual. Sem dúvida essa trilha do E-ducation é super fascinante e requer muito planejamento, disciplina e persistência de cada um de nós participantes. Não é uma caminhada fácil, mas com certeza é extremamente gratificante. Valeu Marcos! AMEI!

Beijo,
Maria

Ao receber esses depoimentos dos alunos, tive sensações variadas. Uma delas foi a de alívio, já que em nenhum momento os participantes fizeram qualquer restrição a qualquer interpretação ou exemplo reproduzido. Se essas restrições tivessem sido feitas, teria por compromisso ético que retirá-las do estudo.

Mas, além do alívio, senti também uma alegria muito grande. Em suas mensagens, os alunos enfatizam alguns dos aspectos positivos da pesquisa que eu já havia mencionado, indicando assim que minhas interpretações se aproximam do que foi percebido pelo grupo.

E, por fim, senti a necessidade de expressar minha gratidão novamente. Sempre disse aos alunos que eles eram muito generosos comigo e continuo com a mesma opinião.

Depois do depoimento final dos alunos, resta registrar um outro aspecto da metáfora que em minha opinião é fundamental e está diretamente relacionada à minha opção por essa analogia: o fato de termos sempre em mente que uma caminhada nunca é igual a outra e que sempre levamos algo novo de uma trilha, por mais que já a conheçamos.

Os maiores riscos que podem afligir os praticantes de *trekking* são decorrentes da subestimação da imprevisibilidade de uma jornada. Estar atento aos caminhos é fundamental para que a caminhada seja uma experiência de aprendizagem. O mesmo ocorre na sala de aula. Acredito que o maior risco que um professor pode correr é passar a encarar a sua prática em sala de aula como conhecida e desconsiderar, assim, a capacidade que o contexto e que os alunos têm de nos surpreender, de nos desafiar, de nos impulsionar a pensar em coisas novas. Não considerar isso pode nos manter em um estado de estagnação e retirar de nossa atuação muito do prazer que é de sua natureza: a percepção de aprendizagem dos outros e de nós mesmos.

Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado trouxe avanços. Carlos entrou no Mestrado, titulouse, foi selecionado para o Doutorado e atualmente é professor universitário. Fabiana, Aparecida, Regina e Ana também estão matriculadas em programas de pós-graduação e até mesmo Junior que, quando começou no curso ainda era estudante, concluiu o curso de Letras e, atualmente, é aluno especial de um programa de Mestrado.

O envolvimento dos alunos com o **e-ducation** e com a continuidade de seus estudos parece indicar que um possível caminho para o crescimento profissional dos professores passa por seu envolvimento em contextos abrangentes que extrapolem a simples participação em eventos e cursos esporádicos, e que englobem a criação de redes de interação e participação constante em comunidades de prática que possibilitem a reflexão sobre a prática. Essa atitude dá sustentação para que os professores tenham instrumentos para assumir uma posição mais ativa na busca por aprendizagem.

Um aspecto que também julgo importante mencionar no encerramento de minha trilha relaciona-se a algumas contribuições sobre a reflexão de coordenadores de escolas de idiomas que acredito trazer para a comunidade acadêmica através deste trabalho.

Na medida em que as discussões sobre a importância da reflexão de professores ganharam terreno, passou a ficar a cargo dos coordenadores a promoção dessa reflexão.

No entanto, com raras exceções, falta a esses coordenadores clareza sobre o que estava envolvido em um processo reflexivo.

Neste sentido, esta pesquisa pontua e mapeia o processo reflexivo de coordenadores, indicando aspectos que precisam ser considerados na reflexão, isto é, os temas que estruturam o fenômeno em foco. Assim, sem a pretensão de generalizar, com esta pesquisa compartilho minha interpretação sobre essas questões e, com base na experiência que os coordenadores e eu vivemos, enfatizo a descoberta de que processos reflexivos em ambientes *online* parecem não poder prescindir de oportunidades para o desencadeamento, mediação, atualização da reflexão em um contexto que possibilite a construção de uma ambientação que ajude os participantes a se sentirem seguros e à vontade para interagir, para ensinar e para aprender.

Nessas reflexões finais, outro destaque necessário sobre minha jornada refere-se à utilização de um *software* para a interpretação qualitativa dos textos da pesquisa. Na medida em que cada vez mais temos possibilidades de acesso a registros eletrônicos de cursos e interações, ou ainda a banco de dados, temos um considerável aumento de material a ser interpretado. No meu caso, acredito que a possibilidade de interpretação e re-interpretação dos textos da experiência vivida pelos participantes está diretamente relacionada à utilização do software *ATLAS.ti 5.2*. Em outras palavras, se não tivesse usado esse software, eu teria tido oportunidades diferenciadas de interagir com os textos e, conseqüentemente, de ver e ouvir o que eles tinham a me dizer explícita ou implicitamente.

Contudo, é preciso lembrar que o programa não interpreta os textos para o pesquisador, mas permite que as interpretações sejam muito mais substanciadas, por possibilitar acesso fácil e imediato aos textos, e permitir que, ao longo do processo, com um simples clique, as impressões do pesquisador sejam confirmadas ou não. O *ATLAS.ti* agregou valor à pesquisa ajudando a qualificar as interpretações.

Creio que da mesma forma como os processadores de texto tornaram-se ferramentas indispensáveis a qualquer um que precise redigir um trabalho, por exemplo, os softwares para análise de dados se tornarão cada vez mais populares entre os pesquisadores. A minha trajetória com o *ATLAS.ti*, nesse sentido, pode ser entendida como uma contribuição para a comunidade de pesquisa, já que apresenta uma possível utilização da ferramenta.

Em conjunto com a utilização do software, outro aspecto que julgo importante no meu trabalho relaciona-se à sua metodologia de pesquisa: a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. Em primeiro lugar, esta investigação mostra uma outra perspectiva sobre o entendimento desta vertente metodológica e dá continuidade ao trabalho de outros pesquisadores que vêm se utilizando dessa abordagem no sentido de aprofundar a discussão teórica sobre a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e de esclarecer os procedimentos de interpretação temática característico desse tipo de pesquisa. Em segundo lugar, os resultados de minha pesquisa reafirmam a questão do questionamento e conscientização como elementos constitutivos da formação de professores, o que também emergiu em outros trabalhos (Ifa, 2006 e Mairink, 2007).

Mas além das contribuições já mencionadas, neste meu depoimento de final de trilha, também sinto a necessidade de apontar algumas questões que, por não terem sido exploradas em meu trabalho, podem vir a se tornar oportunidades de aprofundamento para futuros estudos.

Um primeiro aspecto relaciona-se à escolha dos assuntos trabalhados no curso. Se considerarmos a natureza colaborativa da proposta do **e-ducation**, acredito que poderia ter negociado mais, ou mesmo delegado ao grupo, a seleção do que seria estudado. Apesar da abertura da proposta, fui eu quem defini que o primeiro módulo trataria de estratégias de aprendizagem, que o segundo discutiria o senso comum pedagógico e que o terceiro aprofundaria o desenvolvimento de professores. Tenho certeza de que se o processo de escolha estivesse nas mãos dos alunos, teríamos aspectos interessantes a interpretar.

Outra questão que vislumbro como interessante para um posterior aprofundamento diz respeito ao fato dos alunos do **e-ducation** se conhecerem pessoalmente. Seria interessante verificar se o fenômeno do desenvolvimento do processo reflexivo de coordenadores em um curso *online* de formação continuada se estruturaria nos mesmos temas se os alunos nunca tivessem se visto ou se encontrado antes.

Tenho a certeza de que as possibilidades de futuros trabalhos que possam vir a ser conduzidos não se limitam aos que mencionei. Acredito que a partir da minha caminhada outros questionamentos surgirão e outras trilhas serão traçadas por pesquisadores da área de Lingüística Aplicada e da Educação que se dedicam a estudos relacionados à área de formação de professores.

Para essas novas trilhas, poderão contar com esta minha experiência, mas nunca se esquecendo de que a experiência deles será única, por mais que passem pelos mesmos caminhos que trilhei.

E, depois de uma caminhada, nada como voltar para casa, relaxar e recuperar a energia para uma nova caminhada...

*"Home, home again
I like to be here when I can,
When I come home cold and tired,
It's good to warm my bones beside the fire..."*

(Gilmour, Waters & Wright)

Esse retorno ao lar significa voltar a um porto seguro, ao mesmo lugar de onde parti, mas de uma forma totalmente diferente de quando saí: por um lado mais maduro e conhecedor do que significa uma jornada deste porte; por outro, mais curioso e aberto para saber e buscar outros caminhos, outras trilhas.

Referências

- Abreu, L. (1998). *A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, PUC-SP.
- Almeida, M.E.B. (2005-2006). Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, V. 1, N.1, Dez – Jul. 2005-2006. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 27/10/2006.
- Alves, A.C.T.P. (2005). *A experiência real influenciando a mediação virtual*. Dissertação de Mestrado em Educação e Currículo, PUC-SP.
- Apple, M.W. (1990). *Ideologia e currículo*. Porto Editora. 2ª. Edição (1999)
- Arnold, S. B. T. (2003). Planejamento em educação à distância. In Giusta, A. S. & Franco, I. M. (Org.) *Educação à Distância: Uma Articulação entre a Teoria e a Prática*. Editora PUCMinas.
- ATLAS.ti 5.2.9, *Visual qualitative data analysis*. Desenvolvido pela ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- Bakhtin, M. (Volochinov). (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud & Y.F. Vieira. Editora HUCITEC. São Paulo. 7ª Edição. (1995).
- _____ (1992). *A estética da criação verbal*. Tradução de Maria E. G.G. Pereira. São Paulo. Editora Martins Fontes. 2ª Edição.
- Belloni, M.L. (2002). Educação a distância mais aprendizagem aberta. In Belloni, M.L. *A Formação na Sociedade do Espetáculo*. Edições Loyola. São Paulo
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1996). Repensando a aprendizagem. In Olson, D.R. & Lorraine, N. (Org.) *Educação e Desenvolvimento Humano*. Artmed Editora. (2000).
- Berge, Z.L.; Collins, M. & DouReginarty, k. (2000). Design guidelines for web-based courses. In Abbey, B. *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*. Idea Group Publishing.
- Bohn, H. I. (2005). As exigências da Pós-Modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In Freire, M.M., Vieira-Abrahão, M.H. & Barcelos, A.M.F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP. Pontes Editores.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz. Bordieu, P. *Le sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit. (1980).

- Bruno, E.B.G. (1998). O trabalho coletivo como espaço de formação. *In* Guimarães, A.A. (et.al.) *O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada*. Edições Loyola. São Paulo
- Buzato, M. (2001). *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuição para a formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, UNICAMP.
- _____. (2004). As (outras) quatro habilidades. *TE@D Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância*. Nº 1, Novembro, 2004. Disponível em <http://www.pucsp.br/tead>. Acessado em 14/09/2005.
- Castells, M. (1998). Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa. *La Factoría*. N. 7, Octubre-Enero. Disponível em <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells7>. Acessado em 27/03/2006.
- Cavallo, D. (2000). Emergent design and learning environments: building on indigenous knowledge. *IBM Systems Journal*, Vol. 39, Nos. 3 & 4.
- Cerqueira, V.M.M. (2005). *Mediação pedagógica e chats educacionais: a tessitura entre colaborar, intermediar e co-mediare*. Dissertação de Mestrado em Educação e Currículo, PUC-SP.
- Chickering, A & Z. Gamson. (1998). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39 (7), 3-7.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. *In* Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (Eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications.
- Clementi, N. (2001). A voz dos outros e a nossa voz. *In* Almeida, L.R & Placco, V.M.N. (Org.) *O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança*. Edições Loyola. São Paulo.
- Coracini, M.J. (2003). O discurso da Lingüística Aplicada e a questão da identidade: entre a Modernidade e a Pós-Modernidade. Coracini, M.J. & Bertoldo, E.S. (Org.) *O Desejo das Teorias e a Contingência da Prática: Discursos sobre/na Sala de Aula (Língua Materna e Língua Estrangeira)*. Mercado das Letras. Campinas.
- Costa, C. M. (2003). *Reflexões sobre mudanças: desenhando e redesenhando oficinas virtuais*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP.
- Derrida, J. (1981). *Writing and difference*. London. RKP.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company. HTML. ILT Digital Classics. Disponível em <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.htm>. Acessado em 12/01/2003. (1994)
- _____. (1938). *Experience & education*. Macmillan Publishing Company. (1963)

- Dilthey, W. (1994a). Awareness, reality: time. *In* Mueller-Vollmer; *The Hermeneutic Reader: Texts of the German Tradition from the Enlightenment to the Present*. The Continuum Publishing Company.
- _____ (1994b). The hermeneutics of the human sciences. *In* Mueller-Vollmer; *The Hermeneutic Reader: Texts of the German Tradition from the Enlightenment to the Present*. The Continuum Publishing Company.
- Ducrot, O.(1984). *O dizer e o dito*. Tradução E. Guimarães. Pontes Editores. Campinas.
- Favero, M.I.A. (2005). *Curso de pedagogia: um estudo sobre o uso dos computadores e a formação inicial*. Dissertação de Mestrado em Educação e Currículo, PUC-SP.
- Fernandes, J.R. (2005). *O computador na educação de jovens e adultos: sentidos e caminhos*. Dissertação de Mestrado em Educação e Currículo, PUC-SP.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. Graal.
- Freire, M.M. (2002). *Promoting collaborative learning or responding to individual needs?* Paper presented at The CETall Symposium, part of the AILA 2002. Singapore. AILA 2002 .
- _____ (2006). Processo de tematização na abordagem Hermenêutico - Fenomenológica. Seminário de Orientação. PUC/SP.
- Freire. P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Artmed Editora. 2ª edição.
- Gadamer, H.G. (1975). *Truth and method*. Second revised edition, 1996. The Continuum Publishing Company.
- _____ (1994). The historicity of understanding. *In* Muller-Vollner, F; *The Hermeneutic Reader: Texts of the German Tradition from the Enlightenment to the Present*. The Continuum Publishing Company.
- Gervai, S. M.S. (1996). *Formação de professores no contexto de uma escola de línguas*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, PUC-SP.
- Giusta, A. S. & Franco, I. M. (2003). *Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Editora PUCMinas.
- Gomes, N. G. (2002). Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. *In* Belloni, M.L. (Org.) *A Formação na Sociedade do Espetáculo*. Edições Loyola.

- Graddol, D. (1994). Three models of language description. *In* David Graddol & Olivier Boyd-Barrett (Eds.) *Media Texts: Authors and Readers*. England: Multilingual Matters Ltd. & The Open University. 01-21.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: a guide for teachers*. Heinle & Heinle/ Thomson Learning.
- Halliday, J. (1999) Popper and the philosophy of education. *Encyclopedia of Philosophy of Education*. Disponível em http://www.vusst.hr/ENCYCLOPEDIA/popper_and_the_philosophy_of_edu.htm. Acessado em 26/11/2006.
- Hamilton, E. & Cairns, H. (1961). *Plato collected dialogues*. Princeton University Press.
- Heidegger, M. (1954/1975). *The basic problems of Phenomenology*. Indiana University Press.
- Homer, S. (1998). *Fredric Jameson: marxism, hermeneutics, postmodernism – Key Contemporary Thinkers*. Cambridge Polity Press.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1998). Data management and analysis methods. *In* Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (Eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications.
- Ifa, S. (2006). *A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.
- Kaplan. (1995). Polytexts, hypertexts, and other cultural formations in the late age of print. *Computer-Mediated Communication Magazine*. Volume 2; No. 3; March 1st. Disponível em <http://sunsite.unc.edu/cmc/mag/1995/mar/kaplan.html>. Acessado em 27/03/2004.
- Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Editora Papyrus.
- Kincheloe, J.L. (1993). *A formação do professor como compromisso político (mapeando o Pós-Moderno)*. Tradução N.M.C. Pellanda. Porto Alegre. Editora Artes Médicas. (1997)
- Kohl, M. (1986). Lev Vygotsky. *Vídeo da Coleção Grandes Educadores*. Distribuição ProArt.
- Koehler, W. (1921). *Intelligenzpruefungen an menschenaffen*. Berlim, J, Springer.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leites, S. M. B. (2004). *A prática reflexiva compartilhada na formação contínua de uma Equipe de professores de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.
- Lévy, P. (1996). *O que é virtual?* Tradução Paulo Neves. Editora 34. São Paulo.

- Liberali, F. (1994). *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, PUC-SP.
- _____ (1999). *O Diário como ferramenta para reflexão crítica*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, PUC-SP.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1987). Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, Vol. 169, N. 3.
- Lopes. M.C.P. (2005). *Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.
- Luckesi, C.C. (1994). *Filosofia da educação*. Editora Cortez. São Paulo
- Lye, J. (1996). *Some principles of phenomenological hermeneutics*. Disponível em <http://www.brocku.ca/english/courses/4f70/ph.html>. Acessado em 22/08/2005.
- Madison, G. B. (2003). Coping with Nietzsche's legacy: Rorty, Derrida, Gadamer. *In The Politics of Postmodernity: Essays in Applied Hermeneutics*.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for action sensitive pedagogy*. The Althouse Press.
- _____ (2002). Phenomenological inquiry: methods and procedures. *Thematic Reflection*. Disponível em <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/33.html>. Acessado em 26/08/2005.
- Mateus, E.F. (2004). Os professores na era digital e os (des)usos do computador na fase de formação inicial. *the ESPECIALIST*. Pesquisa em Línguas para Fins Específicos. Vol. 25, Nº 2.
- Mayrink, M. (2007). *Luzes... câmera... reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.
- Meskill, C. *et al.* (2002). Expert and novice teachers talking technology: precepts, concepts, and misconcepts. *Language Learning & Technology*, Vol. 6, No.3, September 2002, pp. 46-57
- Moallem, M. & Earle, R.S.(1998). Instructional design models and teacher thinking: toward a new conceptual model for research and development. *Educational Technology*. New Jersey, 5-22, March-April.
- Norton, B.; Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, Vol. 35, No. 2, 307-322.

- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. *In Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. Publicações Don Quixote.
- Palloff, R.M. & Pratt, K. (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula online*. Tradução Vinícius Figueira. ArtMed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pimenta, S.G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In Pimenta, S.G. & Ghedin, E. (Orgs.); Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. Editora Cortez.
- Pinto, A.C. (2002). A experiência reflexiva na formação de professores. *In Belloni, M.L. (Org). A Formação na Sociedade do Espetáculo*. Edições Loyola; São Paulo.
- Plato. (1961). *Collected Dialogues*, E. Hamilton and H. Cairns (Eds). Princeton University Press.
- Polifemi, M. (1998). *Desenvolvimento de coordenadores: possibilidades de se aprender a trabalhar aprendendo*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, PUC-SP.
- Popkewitz, T.S. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. *In A. Nóvoa. Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. Publicações Don Quixote.
- Popper K.R. (1972). *Objective knowledge: an evolutionary approach*. Oxford, England. Clarendon Press.
- Pow, E. M. (2004). *De jazidas, garimpos e artífices: a formação fonológica do professor e sua identidade profissional*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.
- Powers, S.M. & S. Guan. (2000). Examining the range of student needs in the design and development of a web-based course. *In B. Abbey. Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*. Idea Group Publishing.
- Prado, M.E.B.B. (1996). *O uso do computador na formação do professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Educação na área de Psicologia Educacional, UNICAMP. Disponível em <http://www.proinfo.mec.gov.br>. Acessado em 01/06/2007.
- Pretto, N.L. (2003). Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. *In Barreto, R.G. (Org.) Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: Avaliando Políticas e Práticas*. Quartet Editora.

- Ramal, A.C. (2002). *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Artmed. Porto Alegre.
- Rezende, P.S. (2003). *Oficinas virtuais temáticas: interação e docência em língua inglesa*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation*. Edited and translated by Thompson, J.B. Cambridge University Press.
- _____ (2001). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Romero, T. (1998). *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, PUC-SP.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, Vol. 9, No. 1. p.41-51
- Sacristán, J.G. (2002) Tendências investigativas na formação de professores *In* Pimenta, S.G. e Reginadin, E. (Orgs.) *O Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de Um Conceito*. Ed. Cortez; São Paulo.
- Scheleimacher, F.D.E. (1994). Foundations: general theory and art of interpretation. *In* Muller-Vollner, F; *The Hermeneutic Reader: Texts of the German Tradition from the Enlightenment to the Present*. The Continuum Publishing Company.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA. Jossey-Bass Publishers.
- _____ (1991). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. Teachers College University Press, Columbia University.
- _____ (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, No. 22: 2. The Ontario Institute for Studies in Education. Blackwell Publishers.
- Shetzer, H., & Warschauer, M. (2000). An electronic literacy approach to network-based language teaching. *In* M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 171-185). New York: Cambridge University Press.
- Silva, T. T. (2001). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Editora Autêntica. Belo Horizonte.
- _____. (1994). *O sujeito da educação (estudos foucaultianos)*. Petrópolis. Editora Vozes.

- Smith, D.G. (1991). Hermeneutic inquiry: the hermeneutic imagination and the pedagogic text. In Short, E. C. (Ed.); *Forms of Curriculum Inquiry*. State University of New York Press.
- Smyth, J. (1992). Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, Vol. 29, N. 2, pp: 267-300.
- Soares, M. (1998). Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In Soares, M.; *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, R.A.P. (2003). *As tecnologias na formação pré-serviço de professores de inglês: uma proposta para ambientação multimídia*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.
- Spradley, J. *Ethnographic interview*. New York. Holt, Reinhart and Winston.
- Thompson, J.B. (1981). *Critical hermeneutics: a study in the thought of Paul Ricoeur and Jürgen Habermas*. Cambridge University Press.
- Torres, S.R. (2001). Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores. In Almeida, L.R & Placco, V.M.N. (Orgs.) *O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança*. Edições Loyola. São Paulo.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London. Routledge.
- Vygotsky, L.S. (1934). *A formação social da mente*. Tradução J.C. Neto, L.S.M. Barreto e S.C. Afeche. São Paulo. Editora Martins Fontes. São Paulo. 5ª Edição. (1984)
- _____. (1937). *Pensamento e linguagem*. Tradução J.L. Camargo. São Paulo. Editora Martins Fontes. 5ª Edição. (1987)
- Wadsworth, B.J. (1993). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. Editora Pioneira; São Paulo.
- Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, Vol. 34, No. 3, Autumn 2000. pp. 511-535.
- Webb, G. (1996). To critically go: staff development for a better world. In *Understanding Staff Development*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Weininger, D. (1999). Hermeneutics and phenomenology. Disponível em http://people.bu.edu/wwildman/WeirdWildWeb/courses/wphil/lectures/wphil_theme19 Acessado em 07/09/2005.
- Wildman, W. (2004). *Western philosophy*. Disponível em <http://people.bu.edu/wwildman/WeirdWildWeb/index.htm>. Acessado em 07/09/2005.

Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press.

Yaguello, M. (1995). Introdução. *In*: Bakhtin, M. (Voloshinov); *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução M. Lahud e Y.F. Vieira. Editora HUCITEC. São Paulo. 7ª Edição.

Zeichner, K.M. (1992). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Tradução A.J.C. Teixeira, M.J. Carvalho e M. Nóvoa Educa. Lisboa. (1993).

Anexos

○ **Anexo 1: Mensagem-convite para participação do e-ducation**

De: Marcos Cesar Polifemi

Para: Carlos; Laura; Regina; Aparecida; Fabiana; Maria; Orlando

Data: 24 de maio de 2002

Assunto: FYE-d(ucation)

Olá Pessoal,

Como vocês estão?

Esta é a primeira mensagem que vocês recebem com o código FYEd, que significa FOR YOUR **e-ducation**.

Desde que me tornei gerente, tenho pensado e conversado com vocês sobre possibilidades de desenvolvimento profissional da equipe. Nosso dia-a-dia caótico, no entanto, acaba colocando esta intenção de lado e, até, nos esquecemos, muitas vezes, que temos que continuar estudando, lendo e (re)construindo o conhecimento que temos.

Com esta idéia em mente, gostaria de convidá-los para participar de uma série organizada de ações que têm como objetivo o desenvolvimento do grupo.

Está lançado **e-ducation**...

O que vocês acham? Deixem-me contar um pouco mais sobre os meus planos... Pensei que poderíamos ter:

1. *Questões reflexivas*: com o objetivo de me possibilitar conhecer o que vocês sabem e o que pensam sobre os assuntos a serem trabalhados;
2. Leituras situadas: tarefas (obviamente) de leitura, através das quais vocês poderão se colocar crítica e ativamente em relação aos diferentes tipos de textos, no sentido mais amplo do termo, (artigos, transcrições, *chat transcripts*, *home pages*, etc.)
3. *Sessões Reflexivas Virtuais*: interações virtuais mediadas (*chat sessions*), nas quais discutiremos os textos lidos e, principalmente, suas opiniões sobre o assunto, seus argumentos, seus pontos de vista
4. *Accountability* (como vocês traduziriam???): o que aprendemos com as leituras? Com os chats? com as reflexões propostas?
5. Análise avançada: como as diferentes vozes emergem no nosso discurso, na nossa prática posterior ao módulo (telefonemas, mensagens de *e-mail*, reuniões)?

O que vocês acham? Gostaram da proposta? Gostariam de participar do **e-ducation**?

O primeiro assunto a ser abordado seria estratégias de aprendizagem. Porque?

Ao ler alguns *chat transcripts* e, até mesmo, ao participar de alguns deles, tenho percebido que alguns coordenadores entendem estratégias de aprendizagem como a solução para todos os problemas que os alunos possam ter.

Será que é isto mesmo? Como nós entendemos estratégias de aprendizagem? De que tipo de aprendizagem estamos falando?

Estas são algumas de minhas perguntas... Quais as suas?

Por favor, preencha o quadro no arquivo anexo (inscrição.doc) e formalize sua participação no **e-ducation**. Em seguida, por favor, leia e responda o primeiro bloco de "questões reflexivas" (*learning questions 1.doc*).

Aguardo um retorno de vocês e, na medida em que receber este retorno, enviarei o primeiro texto para a nossa Leitura Situada.

Um grande abraço e bom final de semana....

Marcos

.....

○ **Anexo 2 - Reprodução da ficha de inscrição do curso e-ducation**

e-ducation

Ficha de Inscrição

Nome completo	Idade
Formação acadêmica (curso, instituição e ano)	
Prefiro que o e-ducation seja em <input type="checkbox"/> inglês <input type="checkbox"/> português. Isto, em função de...	
Como você classifica o papel do computador no seu dia-a-dia?	
Escreva um pouco sobre suas expectativas em relação à sua participação neste módulo do e-ducation ? O que você espera crescer a partir desta sua participação? Como você espera contribuir para o crescimento de seus pares a partir de sua participação no e-ducation ?	
Autorizo através do preenchimento desta ficha de inscrição, a utilização do conteúdo de minha participação no e-ducation em projetos de pesquisa e apresentações acadêmicas, desde que minha identidade seja eticamente resguardada.	

○ **Anexo 3 – Instrumento de Reflexão de Experiência**

e-ducation 2

Instrumento de reflexão

Antes de interagir com este instrumento de reflexão, pense no **e-ducation** como um curso a distância, mediado por computador, que tem na troca de *e-mails* e em seu caráter interativo, seus aspectos mais característicos.

Pense em seu professor. Retome suas ações pedagógicas, suas posturas, a forma como ele interage com você, aluno, nas trocas de *e-mails*, nas *learning chains*, nos *chats*. Lembre-se do *feedback* que você recebe a partir das tarefas. Lembre-se das tarefas propostas e dos resultados de aprendizagem que você está tendo (caso esteja). E depois de lembrar de tudo isto, por favor, responda:

1. Liste três *ADJETIVOS* que caracterizem o seu curso.

Justifique e comente suas opções		

2. Liste três *ADJETIVOS* que caracterizam o seu professor.

Justifique e comente suas opções		

3. Liste três *ADJETIVOS* que caracterizem você como aluno deste curso.

Justifique e comente suas opções		

4. Você vê alguma relação entre a atitude de seu professor e a sua atitude no curso? Ou em outras palavras, de que forma seu professor influencia a sua maneira de agir no curso ?

5. Pense em seu processo de aprendizagem. O que você aprendeu neste curso? Que avaliação você faz acerca destes resultados?

6. Você considera o professor do curso um profissional reflexivo? Justifique e comente suas opções.

○ Anexo 4 – Mensagem com orientações sobre interações síncronas

From: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>

To: "Maria" <maria@e-scola.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "Claudia" <claudia@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>

Subject: lembretes e sala para o chat...

Date: segunda-feira, 14 de outubro de 2002 07:25

Olá Pessoal,

Tudo bem com vocês?

Finalmente, hoje teremos nossa *Sessão Reflexiva Virtual* do **e-ducation!**

E como essa sessão reflexiva se dará através de um *chat*, resolvi retomar algumas orientações que enviei para vocês anteriormente sobre este tipo de ferramenta... assim, partes do texto que vem a seguir já são de seu conhecimento...

Primeiramente, desde os tempos da *BBS* ninguém usa o chat como ferramenta de trabalho o que, na minha opinião é um desperdício. Isto nos coloca na frente da experiência e nos posiciona enquanto professores e alunos: professores que ensinam o uso possível do *chat* aos OPs e alunos que aprendem com o desenvolvimento do mesmo.

Neste sentido, algumas questões importantes foram ensinadas e já estão sendo aprendidas por nós:

1. chats têm que ser temáticos, sob pena de ficarmos só batendo papo, descompromissadamente (alguns momentos de nossos chats demonstram claramente isto);
2. quando há mais de duas pessoas no chat e vc. quer fazer uma pergunta específica, determine o nome da pessoa com quem vc. está conversando (lembrem-se que a prosódia e outras linguagens tão úteis e utilizadas em interações de outra espécie não são freqüentemente usadas em chats de computador, pelo menos com usuários iniciantes). Um exemplo, no nosso chat, com todos no ar, se eu perguntar: "Mas e aí? Como foi a conversa com fulano?" Geralmente receberia:
A: Quem???
B: Fulano de Tal?
C: Fulano? Não conversei com fulano, mas sim com o Sicrano...

No entanto, se "disser": Mas e aí Carlão, como foi a conversa com Fulano? O Carlos sabe que é com ele e a gente objetiva a conversa e os toques no teclado...

3. Neste tipo de chat, perguntas abertas são melhores. Faz com que a pessoa se posicione com mais profundidade. Se forem se utilizar de Yes-No questions, completem a pergunta pedindo um exemplo.

4. Peçam sempre exemplos. Em formação de professores, há dois termos que nos ajudam a justificar esta dica: *Procedural Knowledge* = saber fazer and *Declarative Knowledge* = saber falar sobre. O pedir exemplo aproxima mais um do outro.

5. Preparação é fundamental. Já tinha conversado sobre isto com o Carlos e cada vez mais acho que podemos ter algumas perguntas ou ainda trechos importantes (que já usamos em retornos dados) em segundo plano para, em caso de necessidade ou oportunidade, usarmos (ctrl V - ctrl C).

6. Accountability. Acho que a accountability deve ser conjuntamente construída entre e pelos participantes do *chat*. Neste sentido, fazê-la no próprio *chat* acabaria tomando tempo. Já que ele (o *chat*) pode ser registrado, sugiro que grifemos as partes que consideramos mais importantes e por sua vez os participantes registrem o que aprenderam ou o que acharam mais relevante na interação através de um *e-mail* para vocês. O que acham?

7. Problemas e soluções - na verdade, na medida em que convidamos OPs para tratarem de problemas que têm em relação a, no caso, média de alunos, era esperado que não tivéssemos soluções. Pensamos que essas soluções fossem buscadas (entre e pelos participantes) no próprio *chat*, isto é, não só dadas pelos CPRs. Trazer experiências de sucesso para o *chat* implica em um trabalho adicional para vocês CPRs - o de não deixar o *chat* virar simplesmente e predominantemente prescritivo. Uma receita ou outra, uma solução ou outra sempre é bem vinda, como diria o Tigrão, não dóe (urghhh), mas a reflexão e a busca de alternativas para um problema é essencial. Basta descobrirmos se o *chat* como estamos propondo possibilita isso.

8. Perguntas, perguntas, mais perguntas e, para terminar, perguntas... às vezes quando mediamos um *chat* acabamos enchendo tanto os participantes com perguntas que eles se sentem *overwhelmed* e angustiados por não conseguir dar conta de tudo ao mesmo tempo agora. Isto se agrava porque nem todos digitam com a mesma velocidade com que pensam (Sem piadinhas, hein...). Assim, o controlar a velocidade com que fazemos perguntas pode ser interessante. Isso, junto com o direcionamento das perguntas que mencionei anteriormente podem nos ajudar na interação.

09. Papel dos CPRs - quando fizemos os *OPs on Chat*, o meu maior prazer era instigar a conversa dos OPs sem ter responder a tudo e a todos. Acho que isto não é fácil, mas deve ser o exercício de cada um de nós nesse tipo de interação. Quando receber uma pergunta, repasse para outro participante e aí, junto com ele, se for preciso, interaja (ficou estranha esta palavra ?) - é a concretização do que falamos do papel do professor bem na nossa cara, ou melhor, na nossa tela - mediação.

Bom... era isso... tem algumas coisa para nós e outras também... Um abraço e até daqui há pouco na sala 2...

Um abraço,

Marcos

○ Anexo 5 – Mensagem com tarefa decorrente dos chats do e-ducation 3

From: "Marcos" <mcpolifemi@e-scola.com>

To: "Maria" <maria@yazigi.com>; "Carlos" <carlos@e-scola.com>; "aparecida" <aparecida@e-scola.com>; "Fabiana" <fabiana@e-scola.com>; "Regina" <regina@e-scola.com>; "Orlando" <orlando@e-scola.com>; "Ana" <ana@e-scola.com>; "Augusto" <augusto@e-scola.com>; "Junior" <junior@e-scola.com>

Sent: Monday, December 22, 2003 4:02 PM

Subject: FYE-ducation - tarefa derivada do chat...

Olá Pessoal,

Tudo bem com vocês?

Estou escrevendo para situá-los em relação à tarefa do **e-ducation**. Vamos lá?

Paralelando...

Gostei muito de ler a **accountability** do Junior em relação ao nosso primeiro *chat* e fiquei intrigado com relação aos aspectos que ele levantou, sem ter participado do *chat*. Ou seja, a partir de um registro escrito, Junior fez uma série de observações que causou no grupo opiniões diferentes. No primeiro momento da leitura, eu, Marcos, senti um pouco de resistência em relação a algumas coisas escritas pelo Junior, confesso. E também senti isto em alguns de vocês... E não entendam resistência como algo negativo, mas sim como um estranhamento em relação a algo que achamos e em que acreditamos...

Só para registro, também senti e li nestas nossas interações falas do tipo, que legal não tinha percebido isto... etc. e tal...

Com este contexto em mente, optei para, a partir da exploração desta situação, construir o paralelo de que, muitas vezes os OPs quando observam aulas, fazem seus comentários sobre as aulas e, muitas vezes geram estas mesmas reações nos professores. Tanto a da "resistência" ou "estranhamento", quanto a surpresa boa de perceber algo novo.

O quanto e como isto é explorado pelos OPs e professores? E por nós?

No nosso *chat* de hoje, reiteradamente houve comentários do tipo, "não abordamos os aspectos práticos". Não mesmo? Que possibilidades de ação se desenham a partir de um registro escrito e distanciado de nossa interação? Duas destas possibilidades já coloquei no próprio chat:

1. necessidade de aprofundamento dos objetivos destas interações e
2. necessidade de discutirmos o que cada um entende por *accountability*.

Como vamos fazer isto? Vai depender de nós, das decisões que nós - grupo de alunos do terceiro módulo do **e-ducation** - tomaremos. Pode incluir leitura de texto sobre *accountability*, pode significar re-escrever os objetivos dos *chats*, pode o que quisermos. O que não pode é não acontecer nada.

É isto que está ocorrendo nas escolas muitas vezes, os OPs, ao observarem aulas, não fazem o devido registro. Perdem com isto chances de trabalharem aspectos das interações que são importantes para todos. (e olha que não estou falando de transcrever a aula inteira, mas de um pequeno registro como gravar dez minutos da aula, ou descrever cinco aspectos importantes da aula para trabalho e discussão com os professores)...

Assim, tendo feito o paralelo, queria propor para vocês um *brainstorming* de acordo com a tabela abaixo, o qual comecei a preencher com o nosso exemplo, como um exemplo mesmo...

Em outras palavras, não necessariamente nesta ordem, que outras possibilidades de ação temos com os profissionais com os quais trabalhamos (só lembrando que nem todos trabalham com OPs e/ou professores)?

Estas possibilidades de ação se desenrolam a partir do uso de instrumentos... que instrumentos podemos ter (ou já temos) que podem nos ajudar a disparar estes processos? Estas possibilidades de ação demandam uma atitude/postura em relação aos instrumentos... que atitudes são estas?

Enfim, é isto... acho que o espaço nos quadros é suficiente hehehe, mas se precisarem de mais quadros... fiquem à vontade...

Instrumentos que podem permitir o distanciamento necessário para o trabalho reflexivo a partir da prática	Atitude reflexiva necessária para que o trabalho ocorra	Possíveis encaminhamentos do trabalho de reflexão (possibilidades de ação)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ script de nosso chat e a "<i>accountability</i>" de nosso chat 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ leitura crítica do material ▪ estranhamento ou surpresa em relação às idéias e exemplos e opiniões colocadas nesta <i>accountability</i> a partir da leitura 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflexão sobre objetivos do chat através de uma discussão sobre estes objetivos em um futuro outro chat, ou ainda uma troca de <i>e-mails</i> sobre o assunto... ▪ reflexão sobre o conceito de <i>accountability</i> através da leitura de um texto sobre o conceito ou sugestão de pesquisa na internet sobre o termo...

O que acharam da tarefa? Será que ajudará a clarear mais as coisas?

Me contem... please, me dêem um feedback.

Fiquei com aquela sensação de professor que termina a aula sem achar que a aula foi proveitosa, sabem como?

Super obrigado pela colaboração e pela participação de TODOS vocês.

Um abraço,

Marcos

PS: prazo, início de fevereiro

○ **Anexo 6: Mapeamento da recorrência das unidades de significado**

Unidades significadas	<i>feedback</i> positivo	opinião	solicitação de aprofundamento	opinião a favor	brincadeira	explicação
Nº de ocorrências	359	313	308	240	175	133
Participação no total	10,3%	9,0%	8,8%	6,9%	5,0%	3,8%
Unidades significadas	retorno a questionamento	utilização da voz do outro	sugestão	experiência própria	solicitação de <i>feedback</i>	solicitação de confirmação
Nº de ocorrências	122	118	114	102	90	87
Participação no total	3,5%	3,4%	3,3%	2,9%	2,6%	2,5%
Unidades significadas	opinião contra	orientação	organização das tarefas	ressalva	delegação	agradecimento
Nº de ocorrências	83	81	78	69	54	49
Participação no total	2,4%	2,3%	2,2%	2,0%	1,6%	1,4%
Unidades significadas	<i>feedback</i> negativo	demonstração de dúvida	explicitação de objetivos	percepção de dificuldade	complementação de opinião	percepção aprend. própria
Nº de ocorrências	49	48	48	45	45	44
Participação no total	1,4%	1,4%	1,4%	1,3%	1,3%	1,3%
Unidades significadas	solicitação de esclarecimento	turno reflexivo	negociação de prazos	defende opinião	solicitação de participação	colaboração voluntária
Nº de ocorrências	43	40	38	37	36	34
Participação no total	1,2%	1,1%	1,1%	1,1%	1,0%	1,0%
Unidades significadas	demonstração de interesse	compartilha referências	contextualização	identificação	experiência vicária	<i>teaser</i>
Nº de ocorrências	34	33	31	31	31	26
Participação no total	1,0%	0,9%	0,9%	0,9%	0,9%	0,7%
Unidades significadas	demonstração de carinho	perseverança por retorno	relato	demonstração de dificuldade	confrontamento de opiniões	autocrítica
Nº de ocorrências	25	24	24	23	16	15
Participação no total	0,7%	0,7%	0,7%	0,7%	0,5%	0,4%
Unidades significadas	demonstração de alegria	demonstração insegurança	caminho do pensamento	percepção de aprend.p/ 3os	personalização	convite
Nº de ocorrências	14	11	11	7	7	6
Participação no total	0,4%	0,3%	0,3%	0,2%	0,2%	0,2%
Unidades significadas	demonstração de admiração	comprometimento com melhora	demonstração de desconhecimento	votação	demonstração de progresso	
Nº de ocorrências	6	6	5	3	3	
Participação no total	0,2%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%	

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)